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

Альохін М.М.
Еволюція функцій учнівського самоврядування в українській школі 8

Дербак О.А.
Системно-історичний аналіз основних етапів становлення вищої педагогічної освіти в Республіці Молдова 14

Заболоцький А.Ю.
Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ України 19

Зубкова Л.М.
Визначення сутності поняття «життєва компетентність» та її основних функцій 24

Коркішко А.В.
Історико-педагогічний аспект категорії «імідж» у зарубіжному науковому просторі 30

М'ясоїд Г.І., Юсипіва Т.І.
Досвід використання комп'ютерних мереж у системі середньої освіти США 35

Невмержицька О.В.
Ідеологія як джерело формування аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XIX – першої третини XX ст. 39

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 № 9 від 24.11.2016 р.).

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

2 (12) 2016

Овчарук О.В.
Сучасний досвід впровадження освіти для демократичного громадянства
та освіти в галузі прав людини в країнах східного партнерства 44

Сапожников С.В.
Аналіз концептуальних засад вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону 52

Чепіль М.М.
Іван Франко про особистість вчителя крізь призму сьогодення 61

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Берестень Е.Е.
Грамматика на уроке немецкого языка 67

Козинець І.І.
Особливості віртуального спілкування 71

Кофан І.М., Нудель В.О.
Особливості прояву лідерських якостей у міжособистісних стосунках в юнацькому віці 76

Лисенко Я.О.
Ціннісні орієнтації як показник якості життя студентів Академії музики 83

Михлик О.О.
Активізація самостійного іншомовного говоріння на початковому етапі навчання 88

Олійник М.М.
Щодо проблеми формування в учнів мотивації до занять фізичною культурою та спортом 94

Самодрин А.П.
Ціннісно-смислові орієнтири розвитку сучасної гімназії 102

Хатунцева С.М.
Дидактична цінність педагогічних бар'єрів у процесі формування
в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення 108

Черненко-Шнурко Д.А.
Формування патріотизму підлітків з використанням сучасних технологій виховання 115

Шусть В.В.
Концептуальна модель формування політичних цінностей молоді 121

Ярощук Л.Г.
Креативність як компонент творчого потенціалу особистості майбутнього школяра 128

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Амеліна С.М., Тарасенко Р.О.
Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів
на основі використання міжнародних інформаційних ресурсів 134

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

Редакційна рада

Заступник головного редактора
А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Редакційна колегія серії

Головний редактор серії
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
заступник головного редактора серії
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор
С.П. Кожушко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор
В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор
С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор
С.Я. Харченко, 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. Дніпро)
О.В. Лебідь, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
І.В. Олійник, кандидат педагогічних наук,
відповідальний секретар
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

© Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2016
© Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, оформлення, 2016

Баюрко Н.В.
Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів 140

Бенковська Н.Б.
Порівняльний аналіз світового та вітчизняного досвіду щодо підготовки економістів у вищих навчальних закладах 146

Бобир С.Л.
Модель пропедевтичного курсу «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)» для майбутніх педагогів 152

Бойко Л.Г.
Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців з туристичної діяльності на сучасному етапі 157

Волкова Н.П., Устименко К.В.
Самостійна робота у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації 161

Гаркуша І.В., Синець А.М.
Світоглядні та психологічні передумови формування професійної ідентичності педагогів ВНЗ 172

Греб М.М.
Проблеми й перспективи використання лекції як ефективної форми організації навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів 182

Єщенко М.Г., Сипченко О.М.
Стан та проблеми довузівської підготовки в сучасних умовах 189

Завалевський Ю.І.
Конкурентоспроможність викладача як результат його професійної компетентності 195

Кияшко О.В.
Переваги та недоліки використання on-line вправ при вивченні іноземних мов 200

Князян М.О.
Система завдань з формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов 203

Кожушко С.П.
Використання інтерактивних технологій в системі підготовки фахівців туристичного бізнесу до професійної взаємодії 209

Кравець Р.А.
Забезпечення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі засобами комунікативного підходу на заняттях з іноземної мови 215

Кучер С.Л.
Концептуальні засади організації неперервної дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій 222

Lichman L.Yu.
Crisis of competence: some aspects of language education in meta-historical environment 228

Мединська С.І.
Формування іншомовної компетентності як компонента професійної підготовки фахівців у галузі туризму 233

Міщенко С.Г.
Методичний супровід професійного зростання викладача 238

Ніколенко Л.М.
Роль емпатії у професійному самовизначенні корекційного педагога 244

Олійник І.В.
Складові елементи професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи 251

Onischenko M.Y., Pliushchai A.A., Onischenko G.A.
Particularidades organizativas del trabajo autónomo de los estudiantes-filólogos en la enseñanza de español como segunda lengua extranjera 259

Pavlenko O.O., Triakina O.O., Timchenko-Mikhailidi N.S., Pugach V.B.
Assessment and development of professional competence of masters in customs service 266

Пінська О.Л.
Формування у майбутнього вчителя невербальної поведінки у процесі навчання 274

Примина Н.Н.
Критериальный аппарат оценивания языковых знаний и речевых умений будущих судоводителей 279

Сиротін О.С., Мишак О.О.
Виховна позааудиторна робота з іноземної мови як засіб формування особистості майбутнього фахівця аграрної галузі 286

Смаковський Ю.В.
Педагогічна культура вчителя як наукова проблема 290

Сніца Т.Є.
Методичні рекомендації викладачам щодо формування полікультурної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників 295

Сорока О.В.
Арт-терапевтична компетенція як складова професійної компетентності фахівців соціальної сфери ..301

Сороквашин С.В.
Компоненти, критерії і показники розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.....307

Тарнопольський О.Б.
Диверсификация конструктивистского подхода в преподавании английского языка для профессиональных целей в неязыковом вузе 312

Тур О.М.
Комунікативна компетентність майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності: лінгвокомунікативна складова.....320

Фрицюк В.А.
Готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку 325

Черняк Н.О.
Професійно-педагогічна комунікація як інструмент формування особистості майбутнього фахівця у сфері соціальної роботи.....331

Шаркова С.Ф.
Про дослідження змін рівня задоволеності студентів заняттями з іноземної мови в рамках полікультурного навчання.....335

Шепеленко Т.Л.
Гуманізація освіти як основний принцип педагогічної інноватики.....341

Шкурко О.В.
Роль письма в навчанні іноземних мов 346

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Деркач С.П.
Методологічні засади кооперативного навчання 350

Попель О.В.
Роль інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови у немовних вишах.....355

Свідовська В.А.
Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання.....361

Сторожук С.Д.
Проектні технології у навчанні письма студентів-філологів: суть та особливості використання у навчальному процесі.....367

Токарєва А.В.
Використання комп'ютерних відеоігор у сучасному навчальному процесі.....374

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Гребеник Т.В.
Стратегічне управління як системний засіб забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу.....379

Лебідь О.В.
Роль дослідження зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу в системі стратегічного управління.....384

РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS).....391

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Alyokhin M.M.
Evolution of functions of students' government at Ukrainian schools 8

Derbak O.A.
The systemic historical analysis of main stages of higher pedagogical education in the Republic of Moldova ... 14

Zabolotskii A.Y.
Current status of distance learning in universities of Ukraine 19

Zubkova L.M.
Defining the essence of the concept of «life competence» and its main functions 24

Korkishко A.V.
Historical and pedagogical aspect of the category «image» in the foreign scientific space 30

Miasoid G.I., Iusypiva T.I.
Experience of using computer networks in K-12 schooling in the USA 35

Nevmerzhytska O.V.
Ideology as a source of formation of axiological ideas in the domestic educational space in the 19th – the first third of the 20th century 39

Ovcharuk O.V.
The modern experience of education for democratic citizenship and human rights education implementation in the eastern partnership countries 44

Sapozhnikov S.V.
Analysis of conceptual principles of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region 52

Chepil M.M.
Ivan Franko's views on teacher's personality through the lens of today 61

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

Beresten E.E.
Grammar in the lesson of German 67

Kozinets I.I.
Features of virtual communication 71

Kofan I.M., Nudel V.O.
Leadership qualities display features in interpersonal relationships in youth age 76

Lysenko Y.O.
Value orientations as index of the quality of life of students of the academy of music 83

Mikhlik O.A.
Activization of independent foreign language speaking at the beginning of study 88

Oliynik M.M.
The issue of developing students' motivation to get engaged in physical culture and sports 94

Samodryn A.P.
Axiological and notional guidelines of modern gymnasium development 102

Khatuntseva S.M.
Didactic value of pedagogical barriers in the process of formation of future teachers' readiness for self-improvement 108

Chernenko-Shnurko D.A.
Developing teenagers' patriotism using modern technologies of upbringing 115

Shust V.V.
Conceptual model of political values of youth 121

Yaroshchuk L.H.
Creativity as a component of creative potential of future schoolchild's personality 128

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Amelina S.M., Tarasenko R.O.
Formation of information competence of future translators based on the use of international information resources 134

Bayurko N.V.
Organizational and pedagogical conditions of preparing future biology teachers to the development of pupils' ecological competence....140

Benkovska N.B.
Comparative analysis of international and national experience in training economists at higher educational institutions....146

Bobyr S.L.
The model of propaedeutic course «Introduction into Specialty «Language and Literature (English)» for prospective teachers....152

Boiko L.G.
Topical issues of professional preparation of specialists in touristic business at the modern stage....157

Volkova N.P., Ustymenko K.V.
Individual work in the process of preparation of future teachers for professional and pedagogical communication....161

Garkusha I.V., Synets A.M.
World view and psychological pre-conditions of forming professional identity of higher school teachers...172

Hreb M.M.
Problems and prospects of using lectures as an effective form of teaching lexicology and phraseology to primary school teachers....182

Yeschenko M.G. Sypchenko O.M.
State and problems of pre-university training in modern conditions....189

Zavalevsky Yu.I.
Teachers' competitiveness as the result of their professional competence....195

Kyiashko O.V.
Advantages and disadvantages of using on-line exercises for learning languages....200

Kniazian M.O.
The system of tasks to form the general cultural competence of future teachers of foreign languages....203

Kozhushko S.P.
Applying interactive technologies in the system of preparation of future specialists in tourism business for their professional interaction....209

Kravets R.A.
Providing the multicultural education of future agrarians by means of the communicative approach in foreign language classes....215

Kucher S.L.
The conceptual basis of continuous design training of future teachers of technology....222

Lichman L.Yu.
Crisis of competence: some aspects of language education in meta-historical environment....228

Medynska S.I.
Formation of foreign language competence as a component of professional training of specialists in the tourist industry....233

Mishchenko S.H.
Methodological support of professional teacher's growth....238

Nikolenko L.N.
The role of empathy in professional self-determination of correctional teachers....244

Oliynik I.V.
Component elements of professional pedagogical expertise of higher school teacher....251

Onishchenko M.Y., Pliushchai A.A., Onishchenko G.A.
Peculiarities of independent work organization of philologists learning Spanish as a second language....259

Pavlenko O.O., Triakina O.O., Timchenko-Mikhailidi N.S., Pugach V.B.
Assessment and development of professional competence of masters in customs service....266

Pinskaya E.L.
The development of non-verbal behavior in future teachers during the learning process....274

Primina N.N.
The criteria apparatus for the evaluation of future navigators' linguistic knowledge and speech skills....279

Sirotin O.S., Myshak O.O.
Educational extracurricular work in foreign language classes as an instrument of forming personality of future specialists in agrarian industry....286

Smakovsky Y.V.
Pedagogical culture of the teachers as a scientific issue....290

Snitsa T.Ye.
Methodical recommendations for the teachers as to the formation of polycultural competence of future border guard officers....295

Soroka O.V.
Art-therapeutical competence as a component of professional competency of specialists in the social sphere....301

Sorokvashin S.V.
Components, criteria and indicators of the development
of informative and communicative competence of future skilled workers in the building industry.....307

Tarnopolsky O.B.
Diversification of the constructivist approach to teaching English
for professional purposes at a non-linguistic higher educational institution 312

Tur O.M.
Communicative competence of future specialists in document science
and information activities: the lingua-communicative component 320

Frytsiuk V.A.
Readiness of future teachers for continuing professional self-development.....325

Chernyak N.O.
Professional pedagogical communication as an instrument
of personality formation of future experts in the field of social work.....331

Sharkova S.F.
Questionnaire results of a research study concerning the level
of satisfaction with foreign language classes in terms of multicultural education.....335

Shepelenko T.L.
Humanization of education as a basic principle of pedagogical innovation theory 341

Shkurko O.V.
The role of writing in teaching foreign languages 346

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

Derkach S.P.
Methodological aspects of cooperative learning.....350

Popel O.V.
Role of interactive technologies in teaching a foreign language in non-linguistic universities 355

Svidovskaya V.A.
Pedagogical comditions of forming professional competence of future lawyers
by using technologies of distance education.....361

Storozhuk S.D.
Project techniques: essence and features of using projects in the education process
of teaching writing to student-philologists.....367

Tokarieva A.V.
Application of computer videogames to contemporary educational context.....374

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Hrebenyk T.V.
Strategic management as a systemic means of ensuring the competitiveness
of an educational institution.....379

Lebid O.V.
The role of researching the environment in education institutions strategic management 384

ABSTRACTS 391

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

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

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

Комп'ютерна верстка *Г.М. Хомич, А.Ю. Такій*

Підписано до друку 3.12.2016. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 36,75.
Тираж 300 пр. Зам. № .

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

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпропетровськ, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 371.59(477)

М.М. АЛЬОХІН,
педагог-організатор Криворізької загальноосвітньої школи № 122

ЕВОЛЮЦІЯ ФУНКЦІЙ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті досліджено зміст поняття «функції учнівського самоврядування», проаналізовано детермінанти їх вибудови. Предметно розглянуто функції учнівського самоврядування в українській радянській школі, у загальноосвітньому навчальному закладі в епоху здобуття Незалежності та в умовах модернізації вітчизняної освіти. Проаналізовано особливості функціонального навантаження на органи самоорганізації школярів в умовах впровадження моделі особистісно-орієнтованого відповідального самоврядування учнів. Запропоновано новий поділ завдань учнівського врядування у контексті вибудови нової філософії вітчизняної освіти.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад, учнівське самоврядування, функції учнівського самоврядування, лідерство.

Постановка проблеми. Організація відповідального лідерства школярів неможлива без окреслення чіткої системи координат, у яких вона здійснюється. Одиницями, що формують цю систему, виступають функції учнівського самоврядування, які повністю віддзеркалюють історичну епоху та філософію освіти свого часу. Саме із них виходять завдання, форми та технології діяльності органів учнівського самоврядування, на їх основі базується розробка структури та функціональний розподіл обов'язків між підрозділам самоактивності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням сутності та функцій учнівського врядування радянської школи займались науковці-педагоги Т.С. Шацький, Р.Х. Шакуров, А.С. Макаренко, Л.І. Новікова, В.М. Коротков, Н.М. Федорова. У Незалежній Україні ця проблема знайшла своє відображення у наукових працях Л.В. Байбородової, Т.М. Доценко, І.О. Жокіної, М.І. Рожкова, В.Г. Чугаєвського.

Формулювання мети. Метою цієї статті є ретроспективне дослідження еволюції функцій учнівського самоврядування в українській радянській школі, в умовах здобуття Незалежності та у контексті модернізації вітчизняної освіти; виявлення їх особливостей.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, вектори діяльності учнівського самоврядування як складової системи освіти багато в чому перебувають у взаємозалежності з ідеологією держави і часу. Провідними детермінантами визначення пріоритетів учнівського руху, які є прямо визначальними для функцій самоорганізації школярів, є: форма державного устрою та політичного режиму; ідеологія та рівень лібералізації суспільства, морально-етичні, етнічні, політичні, релігійні, соціально-економічні особливості держави; рівень інформатизації та технократизації суспільства; завдання та орієнтири, які освіта визначає ключовими на певному етапі суспільно-історичного розвитку; стан розвитку педагогічної теорії і практики, готовність до впровадження технологій учнівського самоврядування, в т. ч. – у частині делегування учнівським громадам управлінських завдань. Умовно дані детермінанти можна поділити на макрофактори (1–3), мезофактори (4) та мікрофактори (5).

© *М.М. Альохін, 2016*

Завдяки такому поділу можна окреслити універсальну послідовність, яка визначає процес формування функцій учнівського самоврядування. Саме тому у зв'язку із постійною зміною ідеології держави, філософії освіти, орієнтацій розвитку дитячого руку, суттєвих змін зазнавали і її функції.

У радянській школі функції учнівського самоврядування умовно можна розділити на загальноврядні та специфічно самоврядні. Р.Х. Шакуров вважав, що функції самоорганізації учнів являють собою «сукупність однорідних за змістом, постійно повторюваних завдань, своєчасне і якісне виконання яких необхідне для нормальної життєдіяльності колективу». Він виділяв ієрархієзовану систему загальноврядних функцій, до якої входять цільові (вища ланка), соціально-педагогічні (середня ланка), операційні (нижча ланка) функції, причому кожна із операційних функцій одночасно спрямована на досягнення всіх функцій середньої та вищої ланок [5].

Цільові функції самоврядування учнів визначаються відповідно до провідних видів діяльності школярів, їх реалізація тісно пов'язана із соціальними та особистісно-орієнтовними функціями дитячого колективу.

Не менш серйозною є й реалізація соціально-педагогічних функцій, котрі сприяють формуванню згуртованого дитячого колективу. Органи учнівського самоврядування, реалізуючи цю функцію, регулюють міжособистісні та міжгрупові стосунки у колективі. Виконання різноманітних суспільних завдань створює умови для набуття учнями соціальних ролей «керівника» та «підлеглого», що позитивно впливає на вироблення взаємовідповідальності, взаємозалежності та взаємоконтролю. На думку А.С. Макаренка, такі відносини «цементують» колектив, сприяють формуванню у школярів потреби спільної праці і спілкування, колективних мотивів діяльності. До соціально-педагогічних функцій належить також функція емоційної тонізації колективу, тобто створення в колективі оптимістичного настрою. Функція формування суспільної думки також належить до соціально-педагогічних. Оперативно-організаційні функції учнівського самоврядування існують для реалізації функцій першої та другої групи та являють собою етапи управлінського циклу.

Поряд із загальноврядними функціями учнівське самоврядування радянської школи реалізовувало й специфічно самоврядні. До таких можна віднести одразу 3: самоактивізація, організаційне саморегулювання, колективний самоконтроль. Самоактивізація являє собою постійне залучення якомога більшої кількості лідерів учнівських колективів до реалізації управлінських завдань, систематичну роботу із розширення кількості школярів, спрямованих на управління новими сферами діяльності. Організаційне саморегулювання потребує гнучкості в реалізації організаторських функцій членами учнівського самоврядування, постійний вплив активу на колектив, здатність колективу самостійно змінити свою структуру з метою оптимізації власної діяльності. Колективний самоконтроль – це постійний самоаналіз органами учнівського врядування і його окремими лідерами своєї діяльності, пошук найбільш ефективних шляхів вирішення управлінських завдань [2]. Багато у чому спрямованість функцій самоврядування школярів радянської епохи пов'язана із трудовими та колективістськими орієнтаціями освіти і суспільства в цілому.

Суттєві зміни відбуваються лише після проголошення країнами-членами СРСР незалежності, що, у свою чергу, приводить до затвердження у них демократичного політичного устрою. В Україні цей процес знаменується ще й закріпленням всезагальної європейської інтеграції, яка супроводжується переходом до індивідуалізації, інформатизації та суттєвого збільшення ролі громадянського суспільства і громадського управління, в т. ч. – у системі освіти.

Практик вітчизняної педагогіки Т.М. Доценко зазначає, що суттєву роль у дослідженні соціально-педагогічних аспектів самоврядування учнів відіграє визначення та розуміння його основних функцій. За її класифікацією, до них належать: соціалізуюча (соціально-адаптуюча), допоміжна організаційно-практична (інструментальна), компенсаційна, інноваційна, самоактивізація, організаційне саморегулювання, колективний самоконтроль [1].

М.І. Рожков та Л.В. Байбородова виділяють такі функції учнівського самоврядування, як самоактивізація, організаційне саморегулювання, колективний самоконтроль, а І.О. Жокіна – такі: адаптаційна, прогностична, інтеграційна, самоактивізація, засвоєння управлінської культури, організаційне саморегулювання, колективний самоконтроль [3].

За В.Г. Чугаєвським, провідними функціями діяльності учнівського самоврядування можна визначити соціалізуючу (соціально-адаптуючу), допоміжну організаційно-практичну (інструментальну), компенсаційну, інноваційну [4]. За його класифікацією, соціалізуюча функція сприяє стимулюванню інтересу до навчання, трудової і суспільно корисної праці, створенню оптимальних умов для виявлення і розвитку творчих здібностей, організаційних навичок; створенню умов для самореалізації особистості; вільному розвиткові учнів; свідомому вибору соціальних цінностей. Допоміжна організаційно-практична функція відповідає за регулювання взаємин всередині загальноосвітнього закладу. Компенсаційна функція спрямована на самодіяльність і самоорганізацію у різних видах діяльності за неможливості задоволення потреб учнів. Інноваційна функція полягає у внесенні позитивних змін в організаційно-управлінську структуру начального закладу та розширення діапазону учнівського самоврядування.

Однак, на нашу думку, наведений перелік не вичерпує повною мірою того суспільного замовлення, яке існує нині перед загальноосвітнім навчальним закладом і його громадою – учнями. Так, деякі функції, станом на кінець першого двадцятиліття XXI сторіччя, є застарілими, деякі – втратили свою актуальність, а деякі є малоефективними чи неефективними взагалі.

Саме тому наразі існує нагальна проблема окреслити ту систему координат, у лоні якої розвиватиметься відповідальне особистісно-орієнтоване самоврядування учнівських громад.

Сучасна державна освітянська політика декларує необхідність виховання молоді, що готова самовіддано розбудовувати Україну, що знає і вміє цивілізовано відстоювати свої громадянські права, що виконує обов'язки, сприяє громадянському миру і злагоді в суспільстві, успішно самореалізується в соціумі.

Виходячи із зазначених передумов, на нашу думку, цілком раціональним на даному етапі вибудови філософії вітчизняної освіти є поділ функцій учнівського самоврядування сучасного загальноосвітнього навчального закладу на особистісні та суспільні (рис. 1). Так, ми маємо органічно поєднати традиційні цінності української культури в цілому і педагогічної спадщини, зокрема з універсальними цінностями західної цивілізації й освіти, що активно впроваджуються внаслідок стрімкої глобалізації України, керуючись, наче постулатом, словами вітчизняного пророка Т.Г. Шевченка «…і чужому научайтесь, і свого не цурайтесь…», виокремивши системоутворюючі складові обох систем, впровадивши позитивний досвід, нівелюючи негативний. В основі зазначеного поділу лежить спрямованість визначального імперативу.

ОСОБИСТІСНІ ФУНКЦІЇ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

- Соціалізуюча функція
- Мотиваційна функція
- Світоглядна функція
- Комунікативна функція
- Інтегративна функція

СУСПІЛЬНІ ФУНКЦІЇ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

- Інструментальна функція
- Управлінська функція
- Фінансово-господарська функція
- Посередницька функція
- Профорієнтаційна функція
- Соціально-педагогічна функція
- Превентивна функція
- Функція громадського контролю

Рис. 1. Функції учнівського сямоврядування

Виходячи із зазначеної класифікації, головною метою особистісних функцій самоактивності учнів є виховання соціально активної особистості, засвоєння нею загальнолюдських цінностей, соціальних норм поведінки через участь у громадському житті навчального закладу; створення умов для самовизначення, самоствердження й самореалізації кожного учня як особистості через різноманіття напрямів, видів діяльності; розвиток ініціативного та креативного ставлення до життя й роботи, формування активної громадянської позиції.

Серед ***особистісних функцій*** учнівського самоврядування провідну роль посідає *соціалізуюча*. Завдяки їй у школяра як у особистості відбувається засвоєння соціального досвіду, соціальних ролей, цінностей та норм, необхідних для успішного життя у сучасному суспільстві. Важливе місце відводиться політико-правовій та економічній соціалізації, адже саме завдяки побудові «учнівських республік» за моделлю держави, учні мають змогу з дитинства ознайомитися із ключовими напрямами та механізмами державного управління і регулювання ринку. Окрім того, кожен новий член учнівського самоврядування перетворює засвоєні елементи культури, соціальні норми в особисті цінності, орієнтації, установки завдяки власній активності.

Учнівське самоврядування навчального закладу через систему цінностей та суспільних вимог реалізує *мотиваційну* функцію. Так, потреба у знаннях, вміннях та компетентностях задля виконання функціональних обов'язків представника учнівської державності вимагає від учнів-лідерів активної навчальної, пошукової діяльності, оволодіння категоріальним апаратом.

Світоглядна функція учнівського самоврядування полягає у формуванні в школяра як в особистості загального уявлення про світ соціальний; про розвиток і функціонування суспільства; про взаємодію індивідів, спільнот і соціуму. Характерною відмінністю світоглядної функції учнівського самоврядування від схожих функцій школи чи суспільства є те, що учень-лідер самостійно приходить у процесі колективної чи індивідуальної діяльності до формування та усвідомлення сенсу життя, свого місця у соціумі, виключається загальний тиск дорослих (наставників чи батьків).

Оволодіння *комунікативними* компетенціями відбувається завдяки реалізації однойменної функції самоврядування школярів. У процесі міжособистісної взаємодії лідерів у них формуються необхідні навички спілкування з близьким і діловим оточенням, роботи у групі, володіння різноманітними соціальними ролями.

Найвищу ієрархію у структурі особистісних функцій учнівського самоврядування посідає *інтегративна*. Вона втілюється в успішному входженні школяра до соціальної спільноти, формуванні зв'язного, єдиного, цілісного членства у ній. Результатом інтеграції школяра-лідера є перетворення його у якісно новий суб'єкт взаємодії навчальної діяльності і учнівської самоактивності, що забезпечує вищу ефективність його функціонування.

Суспільні функції учнівського самоврядування спрямовані на розв'язання оперативно-управлінських завдань, на самоорганізацію, саморегулювання та самоконтроль органів врядування школярів. На відміну від особистісних, де кожен школяр-лідер через органи учнівського самоврядування формує себе як особистість, суспільні функції досягаються виключно у груповій взаємодії, а їх результати є сукупністю дій учнівського колективу, що має всеохоплюючий для шкільної спільноти масштаб.

Інструментальна функція покликана забезпечувати основне практичне функціонування самоврядування школярів. У її рамках провадиться освітня, культурно-масова, просвітницька, природозберігаюча, інформаційна діяльність, реалізовується увесь творчий потенціал учнів-лідерів, забезпечується робота самоврядних інституцій (парламенту, міністерств та відомств). Саме інструментальна функція спрямована на фактичне втілення річного плану роботи органу учнівського самоврядування, організацію позашкільної діяльності учнів, гурткову роботу «учень – учню», випуск друкованого шкільного видання, організацію екскурсій та надання посильної допомоги в організації навчально-виховного процесу.

Управлінська функція у своєму змістові виходить з інструментальної. У її межах здійснюється перспективне та поточне планування роботи органу учнівського самоврядування, відбувається реалізація виборчого права учнів, розробка та коригування нормативно-правової бази, проводиться кадрова політика органів врядування школярів. Без управлін-

ської функції неможливе громадянське виховання школярів, адже саме завдяки їй формується взаємозв'язок «рішення – відповідальність».

Формування з числа учнів-лідерів трудових бригад та десантів, підтримання у належному стані та виконання посильної ремонтно-налагоджувальної роботи належить до реалізації *фінансово-господарської* функції. Так, в органу учнівського самоврядування за найвищого ступеня самостійності можуть існувати власні кошти, річний бюджет, кошториси окремих заходів.

Посередницька функція самоврядування учнів полягає у представленні, а в разі потреби – захисті, прав та інтересів шкільної громади з основних питань навчально-виховної роботи. Керівний орган учнівського самоврядування є проміжною ланкою між адміністрацією навчального закладу та учнівським колективом, що у двосторонньому напрямі забезпечує їх взаємодію між собою.

Збір, систематизація та подання інформації про можливість продовження навчання у професійно-технічних, вищих навчальних закладах, інформування про особливості вступу реалізуються завдяки *профорієнтаційній* функції. Лідери учнівського самоврядування налагоджують зв'язки із представниками студентського самоврядування, організовують тематичні профорієнтаційні зустрічі, створюють відповідний куточок, поширюють відомості про стан ринку праці, актуальність оволодіння різноманітними спеціальностями, знайомлять учнівську громаду із змістом, завданнями та кваліфікаційними вимогами до існуючих професій.

Соціально-педагогічна функція учнівського самоврядування полягає у виявленні серед представників учнівського колективу осіб, що схильні до девіантної поведінки (як позитивна, так і негативна девіація); їх обліку, спільно із компетентними працівниками школи (практичний психолог, соціальний педагог), здійсненні соціально-педагогічної роботи. Важливим є включення представників учнівського самоврядування до ради профілактики, створення скриньки довіри, аби школярі мали змогу більш довірливо ставитися до проблем сім'ї, класу, громади.

Нерозривно із попередньою реалізовується й *превентивна* функція. У її основні – недопущення «стати на слизьку доріжку» представникам учнівської громади завдяки пропаганді законослухняного, здорового способу життя.

В умовах демократизації усіх суспільних відносин, в т. ч. управління освітою, особливо зростає функція *громадського контролю*. Відповідно до неї колектив школярів через керівні органи учнівського самоврядування має брати участь у впровадженні системи державно-громадського управління навчальним закладом. Так, до дорадчих рад школи мають бути включені представники органів учнівського самоврядування відповідно до спрямування рад. За умов найвищого рівня демократизації управління школою можливе включення поряд із батьківським активом учнівського до складу атестаційної комісії школи, піклувальної та адміністративної рад навчальних закладів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, учнівське самоврядування у сучасній школі, з урахуванням глибинних перетворень макро-, мезо-, мікрофакторів орієнтацій розвитку вітчизняної освіти, набуває нових функцій. За своєю об'єктоорієнтованістю вони поділяються на особистісні (у рамках реалізації, яких відбувається становлення школяра як особистості) та суспільні (провідна мета –забезпечення практичної діяльності органу самоврядування школярів).

У цілому реалізація зазначених функцій перетворює учнівське самоврядування із рудимента навчального закладу на активного учасника шкільного життя, створює сприятливі умови для виховання школяра у стінах закладу як компетентного індивіда і відповідального громадянина.

Список використаних джерел

1. Доценко Т.М. Організаційно-правова база діяльності органів самоврядування дітей та учнівської молоді: методичний посібник / Т.М. Доценко. – Біла Церква, 2009. – 256 с.

2. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе / Л.И. Новикова. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

3. Рожков М.И. Развитие самоуправление в детских коллективах: учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 206 с.

4. Чугаєвський В.Г. Соціалізація молоді в процесі розвитку учнівського самоврядування [Електронний ресурс] / В.Г. Чугаєвський // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2010. – Вип. 4. – С. 89–97. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mnf_2010_4_12.pdf

5. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления руководителя и педагогического коллектива / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.

References

1. Dotsenko, T.M. (2009). *Orhanizatsiino-pravova baza diialnosti orhaniv samovriaduvannia ditei ta uchnivskoi molodi* [The organizational and legal framework of local government children and youth]. Bila Tserkva, 256 p. (In Ukrainian).

2. Novikova, L.I. (1988). *Samoupravlenie v shkolnom kollektive* [Local government in the school community]. Moscow, Prosveshchenie, 190 p. (In Russian).

3. Rozhkov, M.I. (2002). *Razvitie samoupravleniia v detskikh kollektivakh* [The development of self-management in children's groups]. Moscow, Humanitar. izd. Tsentr VLADOS, 206 p. (In Russian).

4. Chuhaevskii, V.H. (2010). *Socializatsiia molodi v protsesi rozvytku uchnivskoho samovriaduvannia* [Socialization of youth in the development of student government]. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mnf_2010_4_12.pdf (In Ukrainian).

5. Shakurov, R.Kh. (1990). *Socialno-psykholohicheskie osnovy upravleniia rukovoditelia i pedahohicheskoho kollektiva* [Socio-psychological bases of the head of administration and the teaching staff]. Moscow, Prosveshchenie, 206 p. (In Russian).

В статье исследовано содержание понятия «функции ученического самоуправления», проанализированы детерминанты их образования. Предметно рассмотрены функции ученического самоуправления в украинской советской школе, в условиях общеобразовательного учебного заведения в эпоху становления Независимости и в условиях модернизации отечественного образования. Проанализированы особенности функциональной нагрузки на органы самоорганизации школьников в условиях внедрения модели личностно-ориентированного ответственного самоуправления учеников. Предложено новое распределение задач ученического управления в контексте построения новой философии отечественного образования.

Ключевые слова: общеобразовательное учебное заведение, ученическое самоуправление, функции ученического самоуправления, лидерство.

The paper studied the concept of «student government functions», analyzed the determinants of their formation. The functions of student government in the Ukrainian Soviet school, in a general educational institution in the era of independence and in the conditions of modernization of national education are considered. The features of the functional load on the organs of self-organization of students in the conditions of implementation of student-centered models of responsible self-governed students are analyzed. A new distribution of student management tasks in the context of the formation of a new philosophy of national education is discussed.

Key words: general education institution, student government, student government function, leadership.

Одержано 10.12.2016.

УДК 378.1(478)

О.А. ДЕРБАК,
аспірант Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

СИСТЕМНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

У статті розглянуто системно-історичний аналіз основних етапів становлення вищої педагогічної освіти в Республіці Молдова. Проведено аналіз основних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Молдові. Виділено чотири основних етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Молдові.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, системно-історичний аналіз, становлення вищої педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Процес підготовки педагогічних кадрів за кордоном є предметом дослідження для науковців. 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.). Однак у науково-дослідних і науково-практичних розробках питання системно-історичного аналізу основних етапів становлення вищої педагогічної освіти Республіки Молдова є недостатньо дослідженим. Саме тому визначення теоретичних підстав для правильного і грамотного порівняльного аналізу є важливим у нашому дослідженні.

Мета дослідження. Проаналізувати основні етапи становлення вищої педагогічної освіти Республіки Молдова.

Виклад основного матеріалу. Система вищої освіти Республіки Молдова відносно молода і нерозривно пов'язана з радянською епохою. У багатьох дослідників є власна класифікація історичного підходу до дослідження вищої педагогічної освіти. В. Садовський, звертаючись до історії системного мислення, виділяє два періоди в розвитку світового системного руху: 40-ві–70-ті роки. XX століття і від 70–80-х років до нашого часу [5, с. 20]. А. Кузнецова зауважує, що зазначені хронологічні рамки справедливі як для світового системного руху, так і для радянського [2, с. 20]. О.В. Глузман пропонує два основних напрями наукового дослідження. Перший, традиційний, включає в себе історичний опис виникнення і становлення окремих вищих педагогічних навчальних закладів у часовій послідовності, їх трансформації залежно від соціальних і економічних умов, аналіз специфіки функціонування порівняно з іншими освітніми установами країн Чорноморського регіону (університет, учительська семінарія, педагогічні інститути, інститути народної освіти). Другий напрям пошуку є принципово іншим, адже передбачає не тільки осмислення історичного досвіду, а й створення концептуальних моделей з метою вирішення існуючих проблем і досягнення нового якісного рівня вищої педагогічної освіти [1, с. 38].

А. Огієнко справедливо вважає, що сутність порівняльного аналізу можна простежити через вивчення його складових – аналізу і порівняння [4, с. 20]. Традиційно аналіз розуміється як метод наукового дослідження шляхом розгляду окремих сторін, властивостей, складових частин чого-небудь. Однак такий підхід до визначення аналізу орієнтує тільки на

© *О.А. Дербак, 2016*

розчленування і вивчення окремих складових предмета або явища, а провідне завдання аналізу бачиться в тому, щоб з різних видів даних, іноді розпорошених, що відображають окремі явища і факти, скласти загальну цілісну картину процесу, виявити притаманні йому закономірності і тенденції [5, с. 120].

С. Сапожников виділяє в історії розвитку вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону три історичних етапи [6, с. 50].

Перший етап – освіта і формування національних систем вищої освіти. Він охоплює період від створення першого вищого навчального закладу університетського типу до часів перших демократичних перетворень в країні на початку XX століття.

Другий етап – новітня історія розвитку національних систем вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону. Хронологічні рамки другого етапу охоплюють період від перших демократичних перетворень в досліджуваній країні до масштабних геополітичних змін, які відбулися в 90-ті роки XX століття.

Третій етап – створення єдиного європейського освітнього простору, охоплює період від масштабних геополітичних світових змін 90-х років XX століття до теперішнього часу [6, с. 50].

Ми підтримуємо думку вченого, але разом з цим вважаємо за доцільне ввести ще два етапи, які відображають повну картину розвитку педагогічної освіти в Республіці Молдова. Першим етапом пропонуємо визначити розвиток освіти, зокрема шкільної, та педагогічної думки в Молдові у XIV–XIX століттях, а також додати етап, який розкриває проблеми глобалізації освіти. Таким чином, пропонуємо виділити в історії педагогічної освіти п'ять етапів:

- Перший етап – розвиток освіти та педагогічної думки у XIV–XIX століттях.
- Другий етап – формування вищої педагогічної освіти у XX сторіччі.
- Третій етап – формування вищої освіти Молдови як учасника країни Чорноморського регіону та створення єдиного європейського простору.
- П'ятий етап – педагогічна освіта під час глобалізації.

Першим етапом розвитку освіти в Молдові доцільно вважати період від XV–XIX століть. Для освіти в Молдові у XV сторіччі були характерні монастирські школи. Найбільш впливові школи були при Нямицькому, Молдовицькому, Путницькому, та Каприянському монастирях. Учнями були переважно діти бояр, духовенства та городян. Освіта була платною. Ці школи відіграли важливу роль у підготовці вчителів, літописців, каліграфів, та переписувачів. Перш за все в монастирських школах навчали письму, арифметиці, та церковному співу [7, с. 89].

Потреба в людях, які вміли б вести торгові записи, писати ділові листи, та робити розрахунки виникла завдяки розвитку великих міст, де була розвинута торгівля. У XV–XVI сторіччях ці соціально-економічні фактори зумовили розвиток колегіумів у містах. Найвідомішими були Хирлівський, Комнарський, та Ясський колегіуми. У XVII сторіччі відбулася еллінізація молдовської школи [7, с. 89].

Єдиний світський середній навчальний заклад в Бессарабії – Кишинівська обласна гімназія, згодом губернська. Перша чоловіча гімназія прийняла перших учнів 12 вересня 1833 року. Оцінюючи більш ніж сторічний період існування цього навчального закладу, можна без перебільшення сказати, що він відіграв вирішальну роль у духовному житті Бессарабії. Багато десятиліть все краще в культурному відношенні в краї групувалося навколо нього. Вихованці гімназії поклали початок багатьом освітнім та благодійним установам, були головними провідниками благородних начал в житті місцевої громади, а інші заявили про себе з найкращого боку далеко за межами Бессарабії [7, с. 89].

Другим етапом розвитку педагогічної освіти в Республіці Молдова можна вважати період до розпаду Радянського Союзу (1930–1991). У короткі терміни в Бессарабії були створені шість педагогічних шкіл та інститут початкової школи. Молдавський державний педагогічний інститут було відкрито 16 серпня 1940 року з п'ятьма факультетами: історії та філології, фізики, математики, біології та географії. Близько 740 студентів були зараховані на перший рік навчання. Станом на 1950–1951 навчальний рік інститут мав сім факультетів, 2368 студентів і 99 членів викладацького складу [7, с. 135]. У 1955 році інститут став Державним педагогічним інститутом ім. Іона Крянге. У 1992 році він був реорганізований у Державний педагогічний університет ім. Іона Крянге, який на даний час складається з шес-

ти факультетів, а його студентами є 5000 чоловік, більшість з яких навчаються в галузі педагогіки. За сімдесят п'ять років діяльності університет підготував понад 30000 вчителів [7, с. 117]. Щоб задовольнити попит на викладачів у початкових і середніх школах, у 1945 році були створені новий Інститут вчителів початкової школи в Бєльцях і дві педагогічні школи в Кагулі і Сороках. У 1953 році Інститут вчителів початкової школи в Бєльцях був реорганізований в Педагогічний інститут і перейменований у 1959 році в Державний педагогічний інститут ім. Алеку Руссо. Нові факультети були відкриті в педагогічних інститутах, які в той час в першу чергу займалися підготовкою вчителів для початкових і середніх загальноосвітніх шкіл. Число студентів, що навчалися у всіх освітніх закладах, збільшилося [7, с. 53].

Основою вищої педагогічної освіти були п'ять вищих навчальних закладів: Придністровський державний університет ім. Тараса Шевченка (1930, Тирасполь), Кишинівський державний педагогічний університет ім. Іона Крянге (1940, Кишинів), Тираспольський державний університет (ТГУ), (1940 р., Кишинів), Бєльцький державний університет ім. Алеку Руссо (1945, Бєльці), Молдавський державний університет (USM) (1946, Кишинів).

У період між двома світовими війнами Бессарабія (простір між Прутом і Дністром, де проживає близько 3 мільйонів чоловік) була невід'ємною частиною Румунії. Сьогоднішня територія на лівому березі Дністра (Придністров'я) була частиною колишньої Автономної Молдавської Радянської Соціалістичної Республіки (АМРСР) з населенням в 600000 жителів. Її столицею було українське місто Балта.

Перший вищий навчальний заклад на території Бессарабії, розташований в Кишиневі, було присвячено вивченню музики. Названий Консерваторією Юніреа (Unirea), він відкрив свої двері в 1919 році. Пізніше Консерваторія Юніреа стала Державною консерваторією ім. Гавриїла Музическу. Саме тут відкрилися два факультети Ясського університету: факультет теології в 1926 році і факультет агрономії в 1933 році [7, с. 53].

Під час Другої світової війни багато фахівців у різних сферах – агрономи, лікарі, інженери та інші співробітники – загинули. З 10 760 вчителів початкових шкіл, які викладали в школах радянської Молдавії до війни, тільки 1195 вижили. За цих обставин у 1944 році Російська Федерація, Україна та інші республіки переселили 5000 агрономів, вчителів, інженерів і техніків, економістів, медичних лікарів і партійних працівників до радянської Молдавії. У Республіці для вчителів початкових класів були організовані короткострокові курси. У 1944 році 5000 осіб пройшли навчання на таких курсах [7, с. 53].

Випуск професійно підготовленого викладацького складу протягом цього періоду красномовно виражений в ряді цифр. У 1945 році із 7320 вчителів початкових шкіл 4,7% мали вищі освітні кваліфікації і 25,8% мали сертифікати середньої освіти. Решта вчителів початкової школи були випускниками семирічної початкової школи. Близько 36% з них не завершили сьомий класс [7, с. 53]. На додаток до цього, школи гостро потребували вчителів початкової школи. Існувало близько 2860 вакансій. Брак персоналу, особливо молдавського персоналу, відчувалася і в інших галузях теж.

Це було незадовго до того, як інші інститути відновили діяльність: Педагогічний інститут радянської Молдавії, Інститут для вчителів початкових шкіл в Тирасполі, Сільськогосподарський інститут в Кишиневі, Державна консерваторія, педагогічні школи в Тирасполі, Бєльцях, Орхеі і Тігин, сільськогосподарські технікуми в Сороках, Ґрінауці, Кокорожені, цукрової промисловості – у Бринжені, школи музики і мистецтва та інші навчальні заклади [7, с. 53].

Третім етапом пропонуємо вважати період з 2005 року і по сьогоднішній день. Важливою подією для цього етапу є видання нового Кодексу про освіту Республіки Молдова (2014 року). Зараз у країні відбувається реформування системи освіти, внаслідок чого поряд з існуючою системою освіти, яка зберігає колишні рівні і кваліфікації, впроваджується нова система, рівні освіти і відповідні кваліфікації. 2 стаття Кодексу про освіту говорить, що правові відносини у сфері освіти регулюються також міжнародними актами: Загальною декларацією прав людини, Статутом Організації Об'єднаних Націй, Європейською конвенцією про захист прав людини і основних свобод, Європейською соціальною хартією, Конвенцією ООН про права дитини, Рамковою конвенцією про захист національних меншин, Конвенцією ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Конвенцією ООН про права інвалідів, Міжнародною конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвен-

цією ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Болонською декларацією, а також іншими міжнародними договорами, стороною яких є Республіка Молдова [6, с. 58].

Також, згідно з Кодексом про освіту, вища освіта є ключовим фактором культурного, економічного і соціального розвитку суспільства, все більше ґрунтується на знаннях, є провідником прав людини, сталого розвитку, демократії, миру і справедливості.

Місією вищої освіти є:

– створення, збереження і поширення знань на найвищому рівні;

– підготовка фахівців вищої кваліфікації, здатних конкурувати на національному та на міжнародних ринках праці;

– забезпечення можливостей професійної підготовки протягом усього життя;

– підтримка, розвиток і просування національних особливостей для збереження культурно-історичних цінностей у контексті культурного розмаїття [3, с. 60].

Вивчаючи сучасний етап розвитку вищої освіти в Республіці Молдова, варто відзначити статтю № 35 Конституції Республіки Молдова, де сказано, що вищі навчальні заклади мають право на автономію. Установи вищої освіти користуються статусом університетської автономії.

Університетська автономія, згідно з Кодексом про освіту, полягає в праві університетської спільноти на організацію і самоврядування, на реалізацію академічної свободи без будь-якого ідеологічного, політичного чи релігійного втручання, на прийняття на себе ряду компетенцій і зобов'язань відповідно до національних політик і стратегій розвитку вищої освіти [1, с. 59].

Сьогодні в Молдові функціонують 19 державних і 15 приватних ВНЗ. Контингент студентів налічує 102,5 тис. чоловік, 80% з них здобувають освіту в державних вищих навчальних закладах, 20 – у приватних, 64,7 – здійснюють підготовку на денних відділеннях, 35,3% – на заочних [4, с. 48].

Систему вищої педагогічної освіти Республіки Молдова утворюють вісім вищих навчальних закладів: Молдавський державний університет, Кишинівський державний педагогічний університет ім. Іона Крянге, Придністровський державний університет ім. Тараса Шевченка, Бєльцкий державний університет ім. Алеку Руссо, Тираспольський державний університет, Національний інститут фізичного виховання і спорту, Кагульский державний університет ім. Богдана Петричейку Хашдеу, Комратський державний університет і чотири педагогічні коледжі [4, с. 48].

Четвертим етапом, етапом глобалізації, пропонуємо вважати період від 2000 до сьогодення. Глобалізація ж, у свою чергу, привела до нових запитів в освіті. На думку члена-кореспондента А. Дикусара, глобалізація, по-перше, зажадала масової освіти. По-друге, затребуваність фундаментального науково-технічної освіти виявилася необхідною тільки в певних країнах світу. І наслідком глобалізації був масовий «відтік мізків». І це явище виявилося характерним не тільки для Молдови або країн пострадянського простору, а й багатьох інших.

Висновки. За результатами порівняльного аналізу історико-педагогічних аспектів розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Молдова робимо висновок, що зародження освіти припадає на кінець XV століття, завдяки розвитку монастирських шкіл та колегіумів. З'ясовано, що основний етап розвитку вищої педагогічної освіти припадає на радянську епоху. Новим етапом розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Молдова пропонуємо вважати етап глобалізації.

Список використаних джерел

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования: монография / А.В. Глузман. – К.: Просвіта, 1997. – 312 с.

2. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст.: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.Ю. Кузнецова. – Х., 2003. – 43 с.

3. Кодекс Республики Молдова об образовании: от 17 июля 2014 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=70660

4. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : моногр. / О.І. Огієнко; за ред. Н.Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.

5. Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления / В. Н. Садовский // Системные исследования: ежегодник 1992–1994. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – 400 с. – С. 64–78.

6. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність [монографія] / С.В. Сапожников. – Дніпропетровськ: Інновація,2013. – 480 с.

7. Higher education in the republic of Moldova / [Ş. Tiron, V. Arion, M. Paiu and others]. – Bucharest: Editura Enciclopedică, 2015. – 117 p.

8. Молдова: наука, образование власть (какие наука и образование нам нужны): от 1.04.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ava.md/2010/04/02/moldova-nauka-obrazovanie-vlast-kakie/

References

1. Hluzman, A.V. (1997). *Universitetskoe pedahohicheskoe obrazovanie: opyt sistemnoho issledovaniia* [University teacher education : experience of system research]. Kyiv, Prosvita Publ., 312 p. (In Russian).

2. Kuznetsova, O. (2003). *Rozvytok movnoi osvity u serednikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh Velykoi Brytanii druhoi polovyny XX st. Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Development of language education in secondary and higher educational institutions of the UK second half of the XX century. Avtoref. doc. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 43 p. (In Ukrainian).

3. Kodeks respubliki Moldova ob obrazovanii : ot 17 iiulia 2014 hoda [Education code of the Republic of Moldova: from 17 July 2014 year]. Available at: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=70660 (In Russian).

4. Ohienko, O.I. (2008). *Tendetsii rozvytku osvity doroslykh u skandynavskykh krainakh* [Trends in adult education in the Nordic countries]. Sumy, Ellada Publ. 444 p. (In Ukrainian).

5. Sadovskii, V.N. (1996). *Smena paradihm sistemnoho myshleniia* [Changing systemic thinking paradigms]. *Sistemnye issledovaniia : ezhehodnik 1992-1994* [Systems Research Yearbook 1992-1994]. Moscow, Editorial URSS Publ., pp. 64-78 (In Russian).

6. Sapozhnikov, S.V. (2013). *Vyshcha pedahohichna osvita v krainakh Chornomorskoho rehionu: istoriia i suchasnist* [Higher pedagogical education in the Black Sea region : history and modernity]. Dnepropetrovsk, Innovatsiia Publ. 480 p. (In Ukrainian).

7. Tiron, S, Arion, V., Paiu, M. (2003). Higher education in the republic of Moldova. Bucharest, Editura Enciclopedica Publ., 117 p.

8. *Moldova: nauka, obrazovanie vlast (kakie nauka i obrazovanie nam nuzhny)* [Moldova: science, education authorities (which science and education we need)]. Available at: https://ava.md/2010/04/02/moldova-nauka-obrazovanie-vlast-kakie/ (In Russian).

В статье рассматривается системно-исторический анализ основных этапов становления высшего педагогического образования в Республике Молдова. Проведен анализ основных этапов развития высшего педагогического образования в Молдове. Выделены четыре основных этапа развития высшего педагогического образования в Молдове.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, системно-исторический анализ, становление высшего педагогического образования.

The present paper overviews the systematical-historical analysis of higher education in the Republic of Moldova. The analysis of higher education main stages in Moldova is carried out. Four main stages of higher education in the Republic of Moldova are distinguished.

Key words: higher education, systematical-historical analysis, the establishment of higher education.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.147

А.Ю. ЗАБОЛОЦЬКИЙ,
аспірант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України,
директор центру дистанційного навчання Університету «КРОК» (м. Київ)

СУЧАСНИЙ СТАН ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ

Дистанційна освіта набуває все більшої популярності в Україні. Це викликано як західними тенденціями до безперервної освіти, так і економічною кризою в Україні. Багато ВНЗ України мають центри дистанційного навчання, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, технології дистанційного навчання, дистанційне навчання в Україні.

Постановка проблеми. У статті описується принцип роботи і технології центрів дистанційного навчання України. На основі існуючих моделей аналізується можливість їх оптимізації для підвищення якості дистанційного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Значну роль у підтримці дистанційної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і процеси управління. У галузі використання ІКТ у навчально-виховному процесі накопичено значний науковий потенціал – праці В.Ю. Бикова, В.П. Беспалька, А.Ф. Верланя, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, Л.А. Карташової, Т.І. Коваль, А.П. Кудіна, О.Ляшенка, Н.В. Морзе, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, С.А. Ракова, В.П. Сергієнка, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна та ін.

Формулювання мети. У статті описується проблема проведення дистанційного навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Під дистанційним навчанням В.Ю. Биков та В.М. Кухаренко [1] розуміють форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередньо навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою).

Перші кроки в розвитку дистанційної освіти в Україні були зроблені ще наприкінці 90-х років. У лютому 1998 р. Верховна Рада приймає Закон України «Про національну програму інформатизації» [2], в якому формулюються завдання з інформатизації освіти та визначаються напрямки їх реалізації.

Н.В. Морзе визначає інформаційну технологію як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються людьми для реалізації конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності в пошуку, накопиченні, опрацюванні, зберіганні, поданні, передаванні даних за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також засобів їх раціонального поєднання з процесами опрацювання даних без використання машин [3].

Безперечно, лідером за кількістю студентів, що завершили навчання за дистанційною формою навчання, є *Міжрегіональна академія управління персоналом (http://do.iapm.edu.*

© *А.Ю. Заболоцький, 2016*

ua). Відділ дистанційної освіти у цьому ВНЗ почав свою роботу у 2005 році, як навчальний підрозділ, що здійснює навчально-виховну роботу з використанням Інтернету та телекомунікаційних технологій шляхом організації дистанційного навчання. Відповідно, заняття проводяться в двох різних формах. Для філій ВНЗ проводяться відеолекції, а для студентів, що навчаються дистанційно – за допомогою системи moodle. На початку семестру через систему дистанційного навчання надаються матеріали для вивчення, тести та екзаменаційні питання. Наприкінці семестру ця робота перевіряється та оцінюється. Таким чином навчання проходять бакалаври, магістри та спеціалісти. Технологія повністю орієнтована на самостійну роботу, повністю відсутні контактні години з викладачем.

Ця модель має ряд суттєвих недоліків:

– відсутній зворотній зв'язок з викладачем під час навчання, таке навчання більш схоже на заочне, де викладач та студент контактують під час сесії.

– можливість фальсифікації робіт від студентів.

Ці недоліки вирішуються впровадженням у навчальний процес відеоконсультацій з викладачами, об'єднанням двох форм навчання, що функціонують, в одну.

Аналогічно працює дистанційне навчання в Київському інституті права НАН України (http://kul.kiev.ua:8001/moodle/), де онлайн-спілкування можливе лише з командою дистанційного навчання.

Одним з перших почав впровадження дистанційних технологій у навчанні *Український інститут інформаційних технологій в освіті НТУУ «КПІ»* (http://uiite.kpi.ua). На даний момент основним завданням є впровадження дистанційних технологій навчання у процес навчання денної та заочної форм навчання та проведення курсів підвищення кваліфікації.

Також за необхідністю використовується система відеоконференцій на основі програми bigbluebutton.

Цю модель використовує багато ВНЗ України як підготовчу до впровадження повноцінного дистанційного навчання. Наприклад, Національний університет біоресурсів та природокористування (moodle.nubip.edu.ua). Використання технологій дистанційного навчання в навчанні денної та заочної форм, безумовно, покращує процес сприйняття інформації та забезпечує більш об'єктивне оцінювання роботи студентів.

Цей етап є підготовчим до дистанційного навчання студентів і як повноцінне дистанційне навчання розглядатися не може.

В Україні відкрито багато лабораторій дистанційного навчання, що досліджують впровадження різних програм та можуть бути розцінені як аналітичні центри та основи теоретичної інформації для інших ВНЗ та організацій. Прикладом такої структури може бути «Проблемна лабораторія дистанційного навчання», що працює у структурі Харківського політехнічного університету.

Згідно з даними сайту http://abiturients.info, правом навчати студентів дистанційно скористались такі українські ВНЗ.

1. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Сайт http://dls.udpu.org.ua/ використовується для студентів денної та заочної (дистанційної форм навчання). У цьому випадку використовується заочно-дистанційна форма навчання, коли студенти очно спілкуються з викладачами на сесії, а за допомогою технологій дистанційного навчання виконують завдання та проходять тестування.

2. Хмельницький національний університет (http://dn.tup.km.ua/dn/default.aspx).

Заявлене використання відеоконференцій та готових відеоматеріалів, Сайт дистанційного навчання – набір веб-сторінок за тематикою дисципліни.

3. Тернопільський національний технічний університет імені І. Пулюя використовує систему дистанційного навчання ATutor, але більшість користувачів, що зареєстровані у системі – студенти денної або заочної форм навчання. Цікавим елементом є виведення на сайті рейтингу навчання студентів.

4. Сумський державний університет використовує самостійно розроблену систему дистанційного навчання (http://www.dl.sumdu.edu.ua).

5. Національний університет водного господарства та природокористування працює за системою заочно-дистанційного навчання, використовуючи систему дистанційного навчання moodle (http://moodlenuwm.tk/moodle/).

6. Полтавський університет економіки і торгівлі працює зі студентами дистанційно. Кількість студентів, що навчаються дистанційно, перевищує 1 тис. Використання системи дистанційного навчання moodle (http://el.puet.edu.ua/) дає змогу досить якісно навчати студентів, використовуючи мультимедійні засоби.

7. Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу також використовує систему дистанційного навчання moodle (http://dn.nung.edu.ua/).

8. Чернівецький торговельно-економічний інститут КНТЕУ створив проблемну лабораторію дистанційного навчання, до складу якої увійшли науково-педагогічні працівники та співробітники центру інформаційних технологій.

Особлива увага приділяється розробці навчально-методичних комплексів дистанційного навчання з їх подальшою сертифікацією, підготовці кадрів для дистанційного навчання.

Створена технічна база дозволила перейти до організаційних заходів, а саме: до створення дистанційних курсів відповідно до прийнятої Програми розвитку дистанційного навчання в ЧТЕІ КНТЕУ на 2013–2015 рр.

9. Харківський національний автомобільно-дорожній університет.

Дистанційне навчання побудоване в середовищі moodle. Така форма навчання є ефективною і зручною для здобуття нових знань. Процес дистанційного навчання поєднує самостійне засвоєння матеріалу дистанційного курсу, перевірку знань за допомогою тестів та інших завдань в дистанційному курсі і активне спілкування з викладачем. Спілкування з викладачем може відбуватись в on-line та of-line режимах: чати, форуми, електронна пошта, відеоконференції (moodle.ukma.kiev.ua).

10. Національний фармацевтичний університет впроваджує сучасні інформаційно-комунікаційні технології у навчальний процес університету. Це стосується заочної та денної форм навчання. Використання системи дистанційного навчання moodle (http://krok.nuph.edu.ua) дало можливість розробити систему тестування з багатьох дисциплін університету.

11. Університет економіки і права «КРОК» є порівняно новим учасником процесу дистанційного навчання, але використання досвіду інших навчальних закладів допомогло створити більш прогресивну систему дистанційного навчання, що поєднує онлайн- та офлайн-навчання. На сайті http://dist.krok.edu.ua/ встановлено систему дистанційного навчання moodle, що є основою для роботи зі студентами. Студенти навчаються дистанційно, постійно проходять вебінари за допомогою програми відеоконференцій bigbluebutton та oovoo.

12. Київський національний університет технологій та дизайну використовує заочно-дистанційну систему навчання студентів.

13. Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України має Сектор дистанційного навчання відділу інформаційно-телекомунікаційних технологій, що забезпечує організацію та проведення відеоконференцій з будь-якими країнами світу за допомогою найсучаснішого обладнання (відеоконференц-зв'язку), що дозволяє поєднати кілька сторін – учасників глобального діалогу. Такі заходи дають учасникам мережі унікальну можливість отримувати інформацію з перших рук, обмінюватися досвідом – і все це, не виїжджаючи замежі своєї країни, області, міста. Також сектор дистанційного навчання планує, організовує, управляє і впроваджує технології дистанційного навчання для потреб діяльності інституту і навчального процесу. Відділ забезпечує функціонування системи дистанційного навчання та інформаційного порталу (сайту) інституту. Для роботи використовується система дистанційного навчання Прометей 4.3.

14. Європейський університет (м. Кривий Ріг) є філіалом Європейського університету (м. Києва), і використання дистанційного навчання є засобом функціонування філіалу.

15. Національний авіаційний університет має у своїй структурі кафедру дистанційного навчання. На кафедрі дистанційного навчання формується база даних на кожного студента. Право доступу до бази даних мають тільки адміністрація університету та Інституту заочного та дистанційного навчання, а також викладачі кафедри, що ведуть відповідні навчальні дисципліни (викладачі-координатори, консультанти). Зазначена база даних надає можливість виявити індивідуальні особливості студента, за необхідності своєчасно скоригувати графік вивчення ним окремих дисциплін та проведення консультацій, а також адап-

туватися викладачу-координатору до індивідуальних освітньо-професійних та психофізіологічних особливостей студента. Взаємодія викладача-координатора (консультанта) зі студентами дистанційної форми навчання, організованої на базі мережі Інтернет, здійснюється у формах:

– індивідуальне листування зі студентами по електронній пошті;

– розповсюдження інформаційних матеріалів та листування з усією віртуальною навчальною групою одночасно за допомоги списку розсилання;

– консультаційна допомога при проведенні навчальних проектів та вирішенні проблемних питань у рамках навчального плану;

– проведення контрольних заходів.

16. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана (КНЕУ). Дистанційна навчання в КНЕУ забезпечує Інститут дистанційних технологій навчання на базі програмного забезпечення moodle та Web-CT. Також використовується заочно-дистанційна модель навчання з необхідністю очних зустрічей з викладачем.

17. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова використовує систему дистанційного навчання moodle (http://www.moodle.npu.edu.ua) для навчання студентів у Києві та онлайн-зв'язок для навчання студентів філіалів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновок, що більшість ВНЗ надає перевагу системі дистанційного навчання moodle. Зустрічаються поодинокі випадки використання ATutor, Прометей та інших систем. Більшість закладів позиціонує не дистанційну освіту в чистому вигляді, а перехідний етап, заочно-дистанційну форму. З цього можна зробити висновок, що вітчизняна дистанційна освіта ще не має таких можливостей, як у західних країнах, і перебуває на початковому етапі. Заочно-дистанційна форма навчання має свої переваги, але не дає тієї свободи дій студенту, як дистанційна.

В умовах кардинальних змін в освіті, впровадження нових прогресивних форм і методів у навчальний процес, в межах дослідження актуалізується питання про організаційно-методичне забезпечення впровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах.

Провідні українські ВНЗ на сьогодні ставляться до дистанційного навчання без особливого ентузіазму: таку можливість пропонують всього 19 вишів, до того ж не за всіма спеціальностями. Методика навчання є тією, що використовували більшість закордонних ВНЗ у 2000-х роках, – це використання кейс-технологій або матеріалів, що знаходяться в парольному доступі на сайтах дистанційного навчання університетів.

ВНЗ, які відмовилися від навчання на відстані, все ж використовують деякі його елементи. «У нашому виші виступають за живе спілкування студента і викладача, – говорить Сергій Квіт, ректор Національного університету» Києво-Могилянська академія». – Однак ми використовуємо окремі форми дистанційного навчання на деяких факультетах» [4].

Необхідність впровадження дистанційних технологій не викликає сумніву, і вітчизняним ВНЗ необхідно не тільки впроваджувати зарубіжні технології та приймати фінансову допомогу, а й розробляти власні моделі дистанційного навчання та відповідно фінансувати їх.

Список використаних джерел

1. Технологія розробки дистанційного курсу: навчальний посібник / [В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко та ін.], за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.

2. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80

3. Інформаційні технології в навчанні / за ред. Н.В. Морзе. – К.: Видавнича група BHV, 2004. – 240 с.

4. Где и почем в Украине получить образование дистанционно // Сьогодні. – 2013, 2 липня.

References

1. Bykov, V.Yu., Kukharenko, V.M, Sirotenko, N.G. ect. (2008). *Tekhnolohiia rozrobki distantsiinoho kursu* [Technology development distance course]. Kyiv, Milenium, 324 p. (In Ukrainian).

2. Zakon Ukrainy «Pro natsionalnu prohramu informatyzatsii» [The Law of Ukraine «On the national informatization program»]. Available at: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80 (In Ukrainian).

3. Morze, N.V. (Ed.) (2004). *Informatsiini tekhnolohii v navchanni* [Information technology in education]. Kyiv, BHV, 240 p. (In Ukrainian).

4. Hde i pochem v Ukraine poluchit obrazovanie distantsionno [Where and how much to study in Ukraine remotely]. *Sohodni* [Today], 2013, 2 july (In Russian).

Дистанционное образование приобретает все большую популярность в Украине. Это вызвано как западными тенденциями к непрерывному образованию, так и экономическим кризисом в Украине. Многие вузы Украины имеют центры дистанционного обучения, предоставляющие образовательные услуги по дистанционной форме обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии дистанционного обучения, дистанционное обучение в Украине.

Distance education is gaining popularity in Ukraine. This is a western trend to continuous education and economic crisis in Ukraine. Many universities in Ukraine have distance learning centers that provide educational services for distance learning.

Key words: distance learning, distance education technology, distance learning in Ukraine.

Одержано 25.10.2016.

УДК 364.026

Л.М. ЗУБКОВА,
старший викладач кафедри англійської мови
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА ЇЇ ОСНОВНИХ ФУНКЦІЙ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення понять «компетентність» (здатність виконати щось успішно чи ефективно; основні уміння, необхідні для виконання певного завдання), «компетенція» (знання та вміння індивіда у певній сфері життєдіяльності), «життєва компетентність» (багаторівнева категорія, що форсується впродовж усього життя людини). Визначено основні функції життєвої компетентності для майбутніх вчителів (функція життєвого передбачення, самовизначення, самореалізації тощо).

Ключові слова: компетентність, компетенція, життєва компетенція.

Постановка проблеми. У соціально-економічних умовах, які склалися сьогодні в Україні, молоді люди мають бути спроможні до успішної життєдіяльності, самостійного вирішення складних життєвих завдань, які виникають унаслідок інформаційних, економічних, соціальних та політичних процесів.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті серед іншого головною метою української системи освіти визначено «створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства» [8, с. 2].

Відомо, що успішна самореалізація особистості можлива лише за умов наявності в неї особистої системи цінностей і знань, які мають співвідноситися з умовами сучасності, здатністю успішно вирішувати власні життєві проблеми, брати продуктивну участь у розв'язанні суспільних проблем, тобто за наявності сформованої життєвої компетентності. Адже саме високий рівень життєвої компетентності особистості виступає запорукою не тільки успішного життя людини, але й гармонійного розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі висвітлено деякі аспекти життєвої компетентності особистості. Так, В. Введенський досліджував моделювання професійної компетентності педагога, Н. Ткачова вивчала аксіологічний підхід до педагогічного процесу, Д. Дубасенюк розкрито особливості професійного становлення вчителя у процесі компетентнісного підходу, І. Єрмаковим та Л. Сохань вивчалися життєві кризи особистості тощо. Разом з тим, на наш погляд, педагогічну літературу збагатив би аналіз педагогічних понять «компетенція», «компетентність» та «життєва компетенція».

Формулювання мети статті. Отже, метою статті є аналіз цих педагогічних понять та визначення основних функцій життєвої компетентності.

Викладення основного матеріалу. Феномен «життєва компетентність» є складним і багатоаспектним явищем у системі життєдіяльності людини, її соціалізації, освіті, навчанні, вихованні. Визначення суті досліджуваного феномену насамперед передбачає уточнення змісту таких споріднених понять, як «компетентність» та «компетенція», на основі яких можливо розкрити й сутність поняття «життєва компетентність» особистості.

Зупинимося на визначенні кожного з цих понять більш детально. На основі аналізу педагогічної літератури, можна зробити висновок, що поняття компетентностей та компетен-

© *Л.М. Зубкова, 2016*

цій науково обґрунтоване європейськими вченими ще у середині 80-х років минулого століття (Д. Мертенс, А. Шелтон, Р. Бадер та ін.), які розглядали їх як загальні ключові або базові вміння, ключові кваліфікації. Ними визначено також поняття компетентності як здатності успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання.

У 1990-ті роки поняття «компетентність» значно розширюється й набуває характеру сукупності інтелектуальних, фізичних, політичних, соціальних, моральних і естетичних пізнань, здобутих людиною як у системі освіти, так і з інших джерел, що знаходяться в таких сферах життєдіяльності, як навчання, праця, культура, політика, екологія, навколишнє середовище. Усі ці напрями формують компетентність особистості, створюючи умови для всебічного розвитку індивіда [12, с. 34].

Аналіз англомовних джерел окресленої проблематики дозволяє стверджувати, що проблема визначення цих термінів ускладнюється тим, що в англійській мові, де цей термін з'явився вперше, слово «competence» має декілька значень: 1) здатність, знання, компетентність; 2) компетенція, правомочність.

Отже, у цьому випадку ми бачимо явище полісемії, тобто компетентність і компетенція є різними значеннями одного багатозначного слова. В англомовному дискурсі також застосовуються такі терміни, як «competentia» (від лат. – коло питань, з яких людина добре обізнана), «competency».

Оксфордський словник сучасної англійської мови розкриває поняття «competence/ competency» як «здатність виконувати щось успішно чи ефективно» або як «уміння, які є необхідними для виконання певного завдання» [14, с. 307]. Тобто терміни «компетентність» та «компетенція» виступають вже синонімами, й у змістовому плані переважно ототожнюються.

Визначення цих ключових для нашого дослідження понять знаходимо і в працях зарубіжних та вітчизняних науковців, більшість з яких не розмежовують поняття «компетентність» і «компетенція», але підкреслюють саме практичну спрямованість компетенцій, які є «сферою відносин, наявних між знанням і дією в людській практиці» [10, с. 15].

У значній кількості досліджень підкреслюється відповідність компетентності нормам чи вимогам діяльності (О. Дубасенюк, В. Дьомін, А. Маркова, Л. Петровська), і цей феномен трактується як «рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певній компетенції та дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах» [3].

Низка вчених (В. Безрукова, А. Бермус, Е. Зеєр та інші), розглядаючи компетентність з позицій професійної діяльності, підкреслюють значення когнітивної і операційно-діяльнісної складової цього поняття. Е. Зеєр зазначає, що «компетентність виступає як результат когнітивного навчання, цілісна і систематизована сукупність узагальнених знань, в той час як компетенція – це процес і результат діяльнісного навчання, компетентність в дії» [6, с. 29].

В. Введенський визначає компетентність як «психологічне новоутворення особистості, обумовлене інтеріоризацією теоретичного і практичного досвіду, що є сукупністю різних компетенцій та якостей особистості» [2, с. 52]. Цю позицію поділяє О. Савченко, яка додає, що це складне цілісне психічне утворення «формується в ході засвоєння індивідуального досвіду й обумовлює характер подальшого використання досвіду для розв'язання проблемних ситуацій» [9].

На думку І. Зимньої, поняття «компетентність» включає у себе потенційно-актуальний та когнітивно-особистий аспекти. Науковець зазначає, що компетентність є актуальною особистісною якістю, що формується, соціально-професійною характеристикою людини, базованою на знаннях [7]. До компонентної структури компетентності дослідниця включає мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смисловий аспекти.

Ми підтримуємо позицію І. Зимньої і вважаємо, що компетентність – одна зі складових загальної культури людини, сукупність її світогляду і системи знань, умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність.

Поняття «компетенція» вперше було сформульоване в працях Д. Мак-Клелланда, який розумів цю категорію як поведінку, що відрізняє видатного робітника від середнього [13]. На основі проведених досліджень вчений зробив висновок про те, що традиційні ака-

демічні тести здібностей і знань, наявність будь-яких дипломів у потенційних виконавців роботи не забезпечують ефективності виконання ними робочих обов'язків і успіху в професійній діяльності, і пов'язував ефективності виконання роботі з наявністю у виконавця певних компетенцій.

Услід за Д. Мак-Клелландом американські дослідники Л. і С. Спенсери розглядали компетенції як базові якості індивідуума, що мають причинне відношення до ефективного виконання роботи, рівень яких визначається конкретними критеріями. Вченими було визначено п'ять типів якостей, що, на їхню думку, лежать в основі компетенцій:

– мотиви – те, про що людина думає чи чого хоче постійно і що спрямовує її поведінку на певні дії і цілі;

– психофізіологічні особливості (властивості) – фізичні характеристики і відповідні реакції на ситуації та інформацію;

– Я-концепція – установки, цінності чи образ «Я» людини;

– знання – інформація, якою володіє людина у певних змістових сферах;

– навичка – здатність виконувати певне фізичне чи розумове завдання [15].

Здійснивши зіставлення різних точок зору на визначення поняття «компетентність» та його зв'язків з поняттям «компетенція», звернемося до визначення понятійного поля феномену «життєва компетентність».

Життєва компетентність особистості тісно пов'язана із визначенням її життєвої стратегії, формуванням життєвої позиції, цінностей та життєвих цілей та містить у собі такі надбання особистості, як знання, вміння, навички, способи діяльності, розвинені можливості сприймання, розуміння та творчого використання матеріальних та духовних цінностей суспільства [1, с. 26].

У багатьох педагогічних дослідженнях зазначається, що життєва компетенція є багаторівневою категорією, що формується упродовж усієї діяльності людини, починаючи з родини, взаємовідносин з іншими людьми, проходження етапів соціалізації, набуття життєвого досвіду, освоєння ціннісних орієнтирів, професійних навичок. Життєва компетенція формується завдяки вихованню, освіті, професійній діяльності, перебуваючи під постійним впливом інформації. Так, В. Зарицька розглядає життєву компетентність як найсуттєвішу детермінанту самореалізації особистості і визначає її як складне утворення, що містить у собі знання, уміння, навички, життєвий досвід та життєві досягнення [5].

Дещо інші акценти розставляє Л. Сохань, яка вважає, що життєва компетентність є складним системним поняттям, яке не зводиться ні до знань, ні до навичок, ні до якостей. Науковець вбачає у цьому утворенні, передусім, здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, що ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях [11, с. 266].

Найбільш широко, на наш погляд, розуміють цю категорію І. Єрмаков та Г. Несен, які зазначають, що життєва компетентність є складним утворенням і охоплює: знання, уміння та навички; життєтворчі здібності; життєвий досвід; життєві досягнення особистості; уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність обирати адекватні та ефективні способи розв'язання життєвих проблем; знання своїх особистих якостей, переваг і недоліків; здатність до самовдосконалення та самозмін; здатність розуміти та правильно оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні форми спілкування, виявляти толерантність у відносинах; уміння керувати собою й обставинами свого життя; здатність особистості до життя (здатність перебувати в соціумі й відповідно діяти)[4].

У рамках нашого дослідження важливим, на наш погляд, буде звернення до функцій життєвої компетентності майбутніх вчителів. На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі функції:

– забезпечення життєстійкості та життєздатності майбутніх вчителів, яка полягає в моральному, особистісному та професійному самовизначенні, розумінні відповідальності за результати праці вчителя та труднощів, які будуть виникати у процесі педагогічної діяльності;

– захисна функція, яка забезпечує зняття напруги та стресів, відпочинок та організацію дозвілля педагога.

– функція життєпізнання і самопізнання, яка надає майбутнім вчителям змогу активно формувати уявлення про своє життя, життєдіяльність, адекватно сприймати життєві події, застосовувати пізнане, є запорукою адекватного розуміння особистістю своєї життєвої ситуації і життєвих проблем, оцінювання власних якостей і ресурсів.

– функція життєвого передбачення, яка полягає в ефективному застосуванні отриманої інформації за майбутнім фахом, дозволяє виявити цілі і засоби власної життєдіяльності, діяти та приймати життєві рішення з відповідним часово-просторовим випередженням відносно очікуваних, майбутніх життєвих подій;

– функція самовизначення, яка забезпечує оптимальні умови самовизначення, визначення особистістю власного життєвого шляху, життєвих цілей, завдань, конкретних шляхів і засобів їх досягнення) [1; 3; 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що проведений аналіз понять «компетенція», «компетентність» та «життєва компетенція» є необхідним для практичного формування життєвої компетентності майбутніх вчителів.

У подальшому плануємо звернутися до аналізу основних структурних компонентів життєвої компетентності майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 96 с.

2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

3. Дубасенюк О.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода / О.А. Дубасенюк // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология, 2010. – № 2 (2). – С. 38–42.

4. Життєві кризи особистості: наук.-метод. посіб.: у 2 ч. / за наук. ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова. – К.: ГЗМН, 1998. – Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. – 355 с.

5. Зарицька В.В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.В. Зарицька. – Харків, 2006. – 19 с.

6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: личностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2001. – С. 28.

8. Національна доктрина розвитку освіти освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.studynotes.com.ua/.../nacionalna-doktrina-rozvitku-osviti-ukraïni-u-xxi -stolitti

9. Савченко О.В. Проблема визначення поняття «компетентність» / О.В. Савченко // Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18 трав. 2015 р.) / за заг. ред. Л.В. Засєкіної, А.В. Кульчицької. – Луцьк: Вежа-Друк, 2014. – С. 121–125.

10. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

11. Сохань Л.В. Життєтворчість як мистецтво життя / Л.В. Сохань // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996 – С. 156–167.

12. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / І. Тараненко; за ред. І.Г. Єрмакова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. – К.: Контекст, 2000. – 333 с.

13. McClelland D. Testing For Competence Rather that for «Intellegence» / D. McClelland. – American Psychologist. – January 1973. – P. 1–14.

14. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English / International students edition. – Oxford University Press., 2000. – 1600 p.

15. Spector J. Michael-de laTeja, Ileana. ERIC Clearing house on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for OnlineTeaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification [Електронний ресурс]. – 2001. – P. 1–3. – Режим доступу: http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm

References

1. Bezrukova, V.S. (1996). *Slovar novoho pedahohicheskoho myshleniia* [Glossary of new pedagogical thinking]. Ekaterinburh, Alternativnaia pedahohika Publ., 96 p. (In Russian).

2. Vvedenskii, V.N. (2003). *Modelirovanie professionalnoi kompetentnosti pedahoha* [Simulation of professional competence of the teacher]. *Pedahohika* [Pedagogy], no. 10, pp. 51-55 (In Russian).

3. Dubaseniuk, O.A. (2010). *Osobennosti professionalnoho stanovleniia uchitelia v kontekste kompetentnostnoho podkhoda* [Features of teacher professional development in the context of the competency approach]. *Vektor nauki Toliattinskoho Hosudarstvennoho universiteta. Pedahohika* [Vector Science Togliatti State University. Pedagogy], no. 2 (2), pp. 38-42 (In Russian).

4. Sokhan, L.V. & Ermakova, I.H. (Eds.) (1998). *Zhyttevi kryzy osobystosti* [Life identity crisis]. Kyiv, HZMN Publ., vol. 1, 355 p. (In Ukrainian).

5. Zarytska, V.V. (2006). *Formuvannia u starshoklasnykiv zdatnosti do samorealizatsii. Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk* [Formation of high school students the ability to self. Avtoref. kand. psychol. sci. diss.]. Kharkiv, 19 p. (In Ukrainian).

6. Zeer, E.F., Pavlova, A.M. & Symaniuk, E.E. (2005). *Modernizatsyia professionalnoho obrazovaniia: lichnostnyi podkhod* [Modernisation of vocational education: personal approach]. Moscow, MPSI Publ., 216 p. (In Russian).

7. Zimniaia, I.A. (2001). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovanii* [Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education]. Moscow, p. 28 (In Russian).

8. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National Doctrine of Education Development of Education of Ukraine in the XXI century]. Available at: www.studynotes.com.ua/.../nacionalna-doktrina-rozvitku-osviti-ukraïni-u-xxi -stolitti (In Ukrainian).

9. Savchenko, O.V. (2014). *Problema vyznachennia poniattia* "*kompetentnist*" [The problem of the definition of «competence»]. *Osobystist i suspilstvo: metodolohiia ta praktyka suchasnoi psykholohii: materialy I Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf.* [The individual and society: methodology and practice of modern psychology : I International scientific and practical Internet conference]. Lutsk, Vezha-Druk Publ., pp. 121-125 (In Ukrainian).

10. Skvortsova, S.O. & Vtornikova, Yu.S. (2013). *Profesiino-komunikatyvnakompetentnistuchyteliapochatkovykhklasiv* [Pofessional communicative competence of primary school teachers]. Odesa, AbrikosKompani Publ., 290 p. (In Ukrainian).

11. Sokhan, L.V. (1996). *Zhyttetvorchist yak mystetstvo zhyttia* [Creativity lifeas artoflife]. *Psykholohiia i pedahohika zhyttetvorchosti* [Psychology and pedagogy of creativity life]. Kyiv, pp. 156-167 (In Ukrainian).

12. Taranenko, I. (2000). *Rozvytok zhyttevoi kompetentnosti ta sotsialnoiv intehratsii: dosvid Evropeiskikh krain* [The development of vital competence and social inclusion: the experience of European countries]. *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvi* [Steps to wards competence and integration in to society]. Kyiv, KontekstPubl., 333 p. (In Ukrainian).

13. McClelland, D. (1973).Testing For Competence Ratherthatfor "Intellegence", American Psychologist, January, pp. 1-14.

14. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English (2000). International students edition, Oxford, 1600 p.

15. Spector, J., Michael-delaTeja, Ileana (2001). ERIC Clearing house on InformationandTechnology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification, pp. 1-3, Available at: http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm

В статье проанализированы разные подходы к определению понятий «компетентность» (способность выполнять какое-то задание успешно и эффективно; основные умения, необходимые для

выполнения определенного задания), «компетенция» (знания и умения индивида в определенной сфере жизнедеятельности), «жизненная компетентность» (многоуровневая категория, которая формируется в течение всей жизни). Определены основные функции жизненной компетентности для будущих учителей (функция предвидения, самоопределения, самореализации и т. д.).

Ключевые слова: компетенция, компетентность, жизненная компетенция.

The article is devoted to the analysis of such pedagogical notions as “competence” (the ability to perform something effectively and successfully; basic skills which are necessary for effective performance of certain activities), “competency” (knowledge and skills in a certain field of people’s activity), and “life competence” (multilevel category which is formed throughout life). The main functions of life competence for teachers-to-be are determined in this article (the functions of life anticipation, of self-determination, of self-realization, etc).

Key words: competence, competency, life competence.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1

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

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ КАТЕГОРІЇ «ІМІДЖ» У ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

У статті проаналізовано наукову літературу та розглянуто філософські, історико-педагогічні аспекти категорії «імідж» у науковому просторі. Підкреслено, що видатні зарубіжні філософи, історики, педагоги різних країн світу свідомо чи підсвідомо звертали увагу на необхідність і цінність іміджу особистості педагога. Акцентовано увагу на тому, що професійний імідж вчителя, вихователя, викладача доцільно розглядати в контексті історії педагогічної думки, досліджуючи особливості розвитку на кожному історичному етапі.

Ключові слова: імідж, іміджування, історія зарубіжної педагогіки, філософська думка, учитель, педагог.

Постановка проблеми. Проблема професійної діяльності педагога та ставлення до нього завжди була актуальною в системі суспільно-культурних цінностей. Розвиток професійного іміджу педагога відбувається з урахуванням зазначених цінностей відповідно до особливостей формування системи освіти. Як зазначили С. Васильєва та О. Попова, роль, яку відігравав педагог у суспільстві, усвідомлення його значущості залежали від геополітичних впливів, соціально-економічних чинників, політики держави, запитів громадськості, передового педагогічного досвіду, культурно-національної ментальності, світогляду народу, розвитку шкільної мережі та вищих навчальних закладів. Усі зазначені чинники й визначають професійний імідж педагога та впливають на нього.

Аналіз історико-педагогічних праць таких науковців, як І. Єлліс, Д. Латишина, Н. Демьяненко та ін., уможливлює зазначити, що суспільство приділяло увагу постаті педагога з часів виникнення цивілізації. Ставлення спільноти до професії вчителя було неоднозначним упродовж історичного розвитку. Тому проблему професійного іміджу вчителя, вихователя, викладача доцільно розглядати в контексті історії педагогічної думки, досліджуючи особливості розвитку на кожному історичному етапі (історичний підхід).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні є безліч різних поглядів сучасних учених, науковців, дослідників на зміст, сутність, структуру, компоненти й особливості формування професійного іміджу: учителя (Г. Бриль, О. Горовенко, Н. Гузій, Н. Дрозденко, В. Зінченко, А. Калюжний, Л. Хоружа та ін.); викладача (Н. Бутенко, О. Грейліх, Т. Демчук, Л. Донська, Л. Кайданова, О. Козлова, Ф. Кузін, С. Романова та ін.); майбутнього педагога (В. Бондаренко, Т. Гнєзділова, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, Т. Марєєва, І. Размолодчикова, Н. Савченко, М. Сперанська-Скарга та ін.).

Аналіз історичних джерел виявив теоретичні ідеї й накопичений досвід щодо проблеми іміджу, питанням важливості якої було присвячено праці видатних сучасних науковців, педагогів, практичних фахівців та дослідників: І. Симонової, Г. Почепцова, І. Черьомушникової, В. Шепеля та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз наукової літератури та вивчення філософського, історико-педагогічного аспекту категорії «імідж» у зарубіжному науковому просторі.

© *А.В. Коркішко, 2016*

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення певного іміджу того чи іншого об'єкта – винахід не сьогодення. Цікавий матеріал щодо проблем формування іміджу простежується в історії зарубіжної педагогіки. Перші елементи іміджування зустрічаємо ще у виховних системах Стародавньої Індії та Китаю. Давні царства мали складну суспільну структуру, залишили у своїй культурній спадщині не лише величні твори мистецтва та літературні пам'ятки, а й спеціально створені, ретельно продумані образи правителів.

Так, ідеал давньоіндійського виховання розкрито в образі царевича Рами – одного з героїв «Махабхарати» («Велике сказання про нащадків Бгарати»): «Ніхто не міг зрівнятися із царевичем … учеництю, і вихованням, і мудрим розумінням. Сповнений чеснот, він ніколи не хвастався й не вишукував вад в інших. Чистий душею, він був привітний і лагідний у спілкуванні, незлісний і прямодушний, шанобливий зі старшими. У години відпочинку він постійно удосконалювався у військовому мистецтві, вів корисні бесіди з ученими й досвідченими людьми. … був красномовний і розважливий і ніколи не ухилявся зі шляху обов'язку» [12].

Давньокитайський мислитель Конфуцій (прибл. 551–479 рр. до н. е.) у книзі «Бесіди й судження» зазначав: «Якщо не можеш удосконалювати себе, то як же зможеш удосконалювати інших людей?», підкреслюючи високе значення ролі вчителя (педагога), адже навчання та виховання має ґрунтуватися на діалозі вчителя з учнем, на наслідуванні зразків [5]. У філософських школах навчали ораторського мистецтва, риторики, логіки, уміння полемізувати, дискутувати. Безумовно, таке навчання сприяло формуванню іміджу вчителя, ученого, чиновника тощо.

Разом із розвитком індійської та китайської філософії відбувалося зародження та становлення філософської думки Давньої Греції. Античне суспільство зробило значний внесок в уявлення людини про важливість власного образу. Природно, що проблеми іміджу, у сучасному розумінні цього слова, не були та й не могли бути предметом спеціального дослідження мислителів минулого, і в їхніх працях аж ніяк не виділені. У вченнях античних філософів: Сократа, Платона, Демокрита, Аристотеля та інших – було створено теорію гармонійного розвитку особистості, порушено питання про співвідношення природного й соціального в людині, про зв'язок душі й тіла, питання про те, яке виховання робить людину досконалою, наголошено на прагненні бути першими, досягати досконалості й успіху, володінні яскравою й образною мовою тощо. Ці проблеми розглядалися у зв'язку з такими основними філософськими категоріями, як «людина», «держава», «суспільство», «душа» і «тіло», «краса» і «гармонія», «чуттєве сприйняття», і розкриваються в їхньому контексті. Отже, праці античних філософів також окреслюють світоглядно-методологічні підходи до аналізу феномену іміджу.

Найбільш відомим педагогом, ритором у Давньому Римі був Марк Фабій Квінтіліан. Зокрема у творі «Про виховання майбутнього оратора» було визначено якості викладача школи риторів, розглянуто базову освіту та розвиток оратора як особистості. Уперше в історії педагогіки сформульовано низку вимог до вчителя. Найважливішими з них є такі: учитель повинен любити дітей, бути для них взірцем у всьому, освіченим, розмовляти грамотною мовою. Доречними є його думки щодо утвердження рівних взаємин з учнями, виявлення поваги до них.

Видатний римський філософ, ритор, педагог Цицерон убачав ідеал виховання людини як досконалого ритора, художника слова та громадського діяча тощо. Начебто «відраховуючи» початок іміджології, писав, що для того, аби нам було легше виглядати такими, якими ми є насправді (хоча важливіше, щоб ми були такими, якими хочемо бути), необхідно все-таки знати певні настанови. На його думку, оратор (учитель той же оратор) «повинен володіти дотепністю діалектика, думками філософа, словами мало не поета, пам'яттю законодавця, голосом трагіка, грою такою, як у кращих лицедіїв...» [2].

Іміджеві риси залишили слід і в афінській системі освіти. Саме в Афінах виникла ідея гармонійного розвитку особистості – високої духовної культури, формування гармонійної людини, основними якостями якої були духовне багатство, моральна чистота та фізична досконалість. Фізичне виховання було спрямоване на підтримку здоров'я та розвиток сили, мало сприяти формуванню красивого людського тіла. Моральне виховання спрямоване на формування дисциплінованості, мужності, почуття власної гідності, сором'язливості, гарних манер тощо. Відомою є традиція, за якою найзаслуженіша людина, в якої були сфор-

мовані такі якості, удостоювалась посади гімнасіарха – керівника школи вільних громадян, тобто яка могла бути позитивним прикладом для молоді.

У цьому контексті, без сумніву, особливий інтерес викликають погляди італійського мислителя, філософа, письменника, політичного діяча епохи середньовіччя, Н. Макіавеллі, який стверджував, що «Личина для государів необхідна, оскільки більшість судить про них по тому, чим вони здаються, і тільки дуже мало хто буває в змозі відрізнити удавану від дійсної…» [11, XVII, с. 263]. Так, О. Симоненко відзначав, що мислитель обґрунтував необхідність для державного службовця формувати й відстежувати той образ, у якому він постає перед іншими людьми його кола, вищими або нижчими за соціальним становищем [10, с. 355]. Отже, філософ, обґрунтовуючи необхідність «іміджування» особистості правителя, прямо говорив про «імідж», називаючи його «личиною» (тобто маскою).

На основі аналізу наукового доробку Я. Коменського цікавим для нашого дослідження є «золоте правило» дидактики, згідно з яким «усе, що тільки можна, надавати для сприйняття відчуттями, а саме: бачене – для сприйняття зором; те, що чуємо, – слухом; запахи – нюхом…» [4, с. 207], тобто принцип наочності необхідно здійснювати через опосередковане ознайомлення людини з предметами. Необхідно, як вважав видатний педагог, щоб люди «черпали свою мудрість не з книг, але зі споглядання землі і неба, дуба і бука» [4, с. 209]. Таким чином, саме педагоги мають бути своєрідним еталоном, узірцем для молоді, тому вчителю потрібно бути не лише фахівцем високого рівня, а й вишуканою, вихованою людиною, тобто дотримуватись певного іміджу, формувати репутацію.

Будучи засновником педагогіки Нового часу, великий чеський мислитель-гуманіст Я. Коменський важливого значення надавав посаді вчителя, який своєю творчою та сумлінною працею повинен володіти універсальним мистецтвом «учити всіх і всьому». Зазначимо, що він вимагав, аби вчитель зрозумів, яку важливу функцію він виконує в суспільстві, і був готовий мати власну гідність [6]. Учителі, писав він, «...повинні піклуватися про те, щоб бути для учнів в їжі та одязі взірцем простоти, у діяльності – прикладом бадьорості і працьовитості, у поведінці – скромності і доброзвичайності, у промовах – мистецтва розмови і мовчання, словом, бути зразком розсудливості у приватному та громадському житті» [3, с. 155]. Такий учитель є гордістю школи та її учнів, цінується батьками і може гідно обіймати власну посаду, має особистий позитивний імідж.

У педагогічних поглядах англійських та французьких просвітителів (Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеція, Д. Дідро та ін.) потрактовано значення педагога, прикладу, середовища, оточення для дитини тощо. «Прийміть за безсумнівну істину, – зазначав англійський філософ Дж. Локк, – що найбільше на поведінку дитини впливала компанія, в якій вона знаходиться, і образ дій тих, хто ходить за нею» [7]. Дж. Локк у педагогічній теорії розкрив мету та характер виховання джентльмена, розробив питання фізичного, морального та розумового виховання, акцентуючи на особистому прикладі педагога. Концепція морального виховання обумовлена вмінням дійти особистого щастя, але водночас не перешкоджати іншим. Поведінка джентльмена має бути розсудливою, розумною, йому мають бути притаманні чесність, справедливість, відповідальність, порядність, дисциплінованість [7]. Так само Ж.-Ж. Руссо зазначав: «Пам'ятайте, що перед тим, як виховувати людину, треба самому зробитися людиною; треба, щоб у вас самих склався той узірець, який повинна наслідувати дитина» [9, с. 97], тобто вияв власної активності під час роботи над собою (своїм іміджем).

Французький філософ матеріаліст К. Гельвецій відводив важливу роль учителю, наголошуючи на тому, що вчитель повинен знайти належне місце в суспільстві відповідно до цієї важливої ролі, яку він відіграє у вихованні молоді. У зв'язку з цим необхідно належно забезпечувати матеріальне становище педагога й оточувати його суспільною повагою та пошаною [1].

Заслуговують на увагу в дослідженні іміджу в історії педагогічної думки погляди видатного швейцарського педагога Й. Песталоцці, який вважав, що вчитель повинен добре володіти мовою: яскравою, образною, доступною для розуміння, конкретною, структурованою, логічною, сповненою життєвими прикладами й позбавленою слів-паразитів, що в сукупності має на увазі наявність таланту до навчання; бути рішучим, наполегливим і терплячим; виконувати роль натхненника й мотиватора одночасно. Зобов'язаний усвідомлювати, що його поведінка є еталоном для десятків несформованих характерів, а тому невпин-

но працювати над подоланням власних недоліків, усуненням помилок; готуватися до кожної зустрічі з класом так, ніби вона – перша й остання одночасно [8].

Педагог-теоретик А. Дістервег у цілому всю педагогіку спрямував на піднесення морального рівня, загальної, спеціально-наукової та педагогічної культури вчителів (зазначимо, на формування й іміджу). На думку науковця, священний обов'язок кожного вчителя – це постійна праця над собою, над своєю освітою, бо він лише доти сприятиме освіті інших, поки продовжує працювати над своєю освітою. Тільки так він може здобути авторитет, репутацію серед учнів, колег, батьків, своїм прикладом самодіяльності в навчанні та виконанні професійних зобов'язань, може сформувати самодіяльну, творчу, активну особистість [6].

Висновки й перспективи подальших досліджень. Короткий аналіз поглядів видатних зарубіжних філософів, істориків, педагогів різних країн світу дає підстави стверджувати, що всі вони свідомо чи підсвідомо звертали увагу на необхідність і цінність іміджу особистості педагога. Аналіз жанрів зарубіжної історико-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що окремі складові іміджу (якості викладача; розвиток оратора як особистості; зовнішній вигляд як наочний приклад; поведінка: чесність, справедливість, відповідальність, порядність, дисциплінованість тощо; суспільна повага та пошана; мова: яскрава, образна, доступна для розуміння, конкретна тощо; володіння «сократівським» методом ведення бесіди, діалоговою культурою; творчість, уміння перевтілюватися; еталон для наслідування, постійна праця над собою, виконання професійних зобов'язань тощо) активно розглядалися та впроваджувалися в навчально-виховний процес освіти тих часів.

Список використаних джерел

1. Гельвеций К.А. Сочинения: в 2 т. / Клод Адриан Гельвеций. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1. – 687 с.; Т. 2. – 647 с.

2. История Древнего Рима. – М.: Высшая школа, 1981. – 335 с.

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Ян Амос Коменский; под ред. А. Пискунова и др. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 3 т. / Ян Амос Коменский / под ред. А.А. Красновского. – М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939 – Т. 1. – 315 с.

5. Конфуций и его школа / сост. В.В. Малявин. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с. – (Антология гуманной педагогики).

6. Курашова В.О. А.Ф.В. Дістервег про принцип самодіяльності дитини у навчанні / В.О. Курашова // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта: науч. журнал. – Харьков, ХОВНОКУ – ХГАДИ, 2008. – № 1. – С. 1–4.

7. Локк Д. Мысли о воспитании / Д. Локк // Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – 222 с.

8. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Иоганн Генрих Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1 – 336 с.; Т. 2. – 416 с.

9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Жан Жак Руссо; под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.

10. Симоненко О. Інформаційні основи у формуванні іміджу сучасних політичних лідерів України / О. Симоненко // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України. – 2014. – Вип. 2 (70). – С. 352–364.

11. Толстой Л.Н. Путь жизни / Л.Н. Толстой // Полное собрание сочинений: в 90 т. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – Т. 45. – 600 с.

12. Три великих сказания Древней Индии / Литературное изложение и предисл. Э.Н. Темкина и В.Г. Эрмана. – М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1978. – 576 с.

References

1. Helvetsii, K.A. (1974). *Sochineniya* [Compositions]. Moscow, Mysl, vol. 1, 687 p.; vol. 2, 647 p. (In Russian).

2. *Istoriya Drevneho Rima* (1981). Moscow, Vysshaya shkola, 335 p. (In Russian).

3. Komenskiy, Ya.A. (1982). *Izbrannyie pedahohicheskiie sochineniya: v 2 t.* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedahohika, vol. 2, 576 p. (In Russian).

4. Komenskiy, Ya.A. (1939). *Izbrannyie pedahohicheskiie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Narkomprosa RSFSR, vol. 1, 315 p. (In Russian).

5. *Konfutsiy i yeho shkola. Antolohiya humannoy pedahohiki* (1996). Moscow, Dom Shalvy Amonashvili, 176 p. (In Russian).

6. Kurashova, V.O. (2008). *A. F. V. Disterveh pro pryntsyp samodiyalnosti dytyny u navchanni* [A.F.V. Disterveh principle of amateur child's educational]. *Pedahohika, psikholohiya i mediko-biolohicheskie problemy fizicheskoho vospitaniya i sporta* [Pedagogy, Psychology, and medico-biological problems of physical education and sport]. Kharkov, KHOVNOKU - KHhADY, no. 1, pp. 1-4 (In Ukrainian).

7. Lokk, D. (1939). *Mysli o vospitanii* [Some Thoughts Concerning Education]. *Pedagogicheskiye sochineniya* [Pedagogical works]. Moscow, Uchpedhiz, 222 p. (In Russian).

8. Pestalotstsi, I.H. (1981). *Izbrannyie pedahohicheskiie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedahohika, vol. 1, 336 p.; vol. 2., 416 p. (In Russian).

9. Russo. Zh.-Zh. (1981). *Pedahohicheskiye sochineniya* [Pedagogical works]. Moscow, Pedahohika, vol. 1, 656 p. (In Russian).

10. Symonenko, O. (2014). *Informatsiini osnovy u formuvanni imidzhu suchasnykh politychnykh lideriv Ukrayiny* [Information bases in shaping the image of modern political leaders of Ukraine]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy* [Scientific Proceedings of the Institute of Political and Ethnic Studies named Kuras NAN Ukraine], issue. 2 (70), pp. 352-364 (In Ukrainian).

11. Tolstoy, L.N. (1956). *Put zhizni. Polnoye sobraniye sochineniy: v 90-ta t.* [The path of life. Full composition of writings]. Moscow, Hosudarstvennoe izdatelstvo khudozhestvennoi literatury, vol. 45, 600 p. (In Russian).

12. *Tri velikikh skazaniya Drevney Indii* (1978). Moscow, Nauka, 576 p. (In Russian).

В статье проанализирована научная литература и рассмотрены философские, историко-педагогические аспекты категории «имидж» в научном пространстве. Подчеркнуто, что выдающиеся зарубежные философы, историки, педагоги разных стран мира сознательно или подсознательно обращали внимание на необходимость и ценность имиджа личности педагога. Акцентировано внимание на том, что профессиональный имидж учителя, воспитателя, преподавателя целесообразно рассматривать в контексте истории педагогической мысли, исследуя особенности развития на каждом историческом этапе.

Ключевые слова: имидж, имиджирование, история зарубежной педагогики, философская мысль, учитель, педагог.

The article presents scientific literature and analyzes the philosophical, historical and pedagogical aspects of the category «image» in the scientific area. It is emphasized that outstanding philosophers, historians, pedagogues of different countries consciously or subconsciously drew attention to the need and value of the image of the teacher's personality. It is shown that the professional image of a teacher, educator, and lecturer should be considered in the context of the history of the educational thought by examining the peculiar features of development at each historical stage.

Key words: image, imaging, history of foreign pedagogy, philosophical thought, teacher, pedagogue.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.21:004

Г.І. М'ЯСОЇД,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Т.І. ЮСИПІВА,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізіології та інтродукції рослин,
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МЕРЕЖ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

У статті розглянуто досвід Департаменту освіти США із застосування у навчальному процесі середньої школи комп'ютерних освітніх мереж. Розглянуто форми роботи та види дослідних завдань, а також переваги, які надають комп'ютерні мережі для підвищення якості навчання.

Ключові слова: комп'ютерні технології навчання, комп'ютерна мережа, двостороння система передавання інформації, освітнє середовище, засіб навчання.

Актуальність. Створення оптимальних умов для навчання на всіх етапах освітнього процесу є одним з пріоритетних напрямів досліджень у педагогіці. Розуміючи, що технічний прогрес привів до кардинальних змін у культурному оточенні учнів і студентів, докорінно змінив способи пошуку ними інформації та вирішення різного типу завдань, використання вільного часу, сприйняття інформації та звички повсякденного життя і змістив у такий спосіб процес пізнання у площину спілкування того, хто навчається, із новими технологічними рішеннями опосередковано через новітні технічні засоби комунікації, відчуваємо потребу дослідити, яка частина освітнього середовища може бути модернізована і відповідати реаліям сьогодення та потребам учнів і які можливості надають у цьому сенсі сучасні технології.

Метою нашої **статті** є вивчення досвіду використання комп'ютерних освітніх мереж у системі середньої освіти США, а також методичних і технічних можливостей їх використання і визначення їх місця у структурі освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Сформоване у XX ст. вчення про освітнє середовище склалося з різних підходів, проаналізованих і описаних Л.М. Рибалко [2, с. 44]: комунікативно-орієнтованого (В.В. Рубцов), еколого-особистісного (В.А. Ясвін), педагогічного (Ю.С. Мануйлов, С.Ф. Сергєєв), інформаційного (М.І. Черевиків, С.Н. Поздняков, Н.А. Різник), антропопсихологічного (В.І. Слободчиков), психодидактичний (В.О. Орлов, В.І. Панов, В.В. Давидов). Усі дослідники стверджують, що середовище, яке оточує учня, здійснює безпосередній вплив на його розвиток, виховання та якість навчання, тому удосконалення його елементів та освітнього середовища в цілому є необхідною умовою для підвищення якості навчання.

Ґрунтуючись на визначенні А.В. Степанюк [3], під освітнім середовищем ми розуміємо природне чи штучно створене соціокультурне середовище учнів, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати їх активну продуктивну діяльність. Оскільки

© *Г.І. М'ясоїд, Т.І. Юсипіва, 2016*

технології та пристрої і програмне забезпечення до них з погляду їх використання у процесі навчання є засобом, то вони підпадають під категорію інформаційних засобів поширення інформаційних технологій навчання, які, за визначенням Л.П. Міронець [1], являють собою сукупність методів, процесів, та програмно-технічних засобів отримання, організації, збереження, опрацювання, передавання й подання інформації. Однак до інформаційних засобів інформаційних технологій, крім визначених дослідником комп'ютера, аудіо, відео, підручника та вчителя, слід віднести сучасні засоби комунікацій, якими володіють учні та які можна використовувати у навчальному процесі.

Л.П. Міронець зауважує, що комп'ютер є єдиним інформаційним засобом поширення саме комп'ютерних технологій навчання, а самі комп'ютерні технології визначає як комплекс уніфікованих методологічних, психолого-педагогічних, програмно-технічних та організаційних засобів, призначених для інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності, навчання чи управління навчанням, методів їх застосування для ефективної діяльності учнів та вчителів [1].

У нашій роботі ми спиралися на американський досвід реформи системи освіти К-12, тобто від дитячого навчального закладу до 12 класу, і наводимо технології за класифікацією, запропонованою на сторінці Департаменту освіти США [7]. У поданій класифікації розглядаються саме ті технології, що дозволяють здійснювати двосторонній зв'язок між учнем та вчителем.

Програмне забезпечення сучасних засобів зв'язку дозволяє використовувати його для організації навчального процесу, щоб викладачі та студенти у різних географічних локаціях могли надсилати та отримувати письмову, голосову та візуальну інформацію. Це може здійснюватися за посередництва комп'ютерів, модемів, телефонних мереж, через голосову пошту та аудіографічне повідомлення, а також опосередковано через супутник чи інші технології.

Сучасні інтерактивні комунікаційні технології можна умовно поділити на чотири групи: двосторонні системи передавання текстової інформації (наприклад, комп'ютерні мережі), двосторонні системи передавання аудіоінформації (стаціонарний чи мобільний телефон), двосторонні системи передавання відео- та аудіоінформації (наприклад, оптоволоконний зв'язок), та системи передавання відеоінформації одностороннім шляхом та аудіоінформації двостороннім шляхом (тобто гібридні).

На сайті Департаменту освіти США зазначається, що економічно вигідні комп'ютерні мережі активно використовуються для навчання у школах по всій країні. Основною перевагою таких мереж є можливість надсилання та отримання інформації на відстані, здійснюючи обмін інформацією між багатьма учнями та вчителями одночасно безвідносно до їх фізичного розташування. Таким чином, їх використання сприяє побудові системи співробітництва та активного залучення учнів до процесу навчання. Разом з тим навчання через комп'ютерну мережу вільне від часових обмежень, оскільки учні та вчителі можуть увійти до такої мережі у зручний для них час, а відсутність необхідності давати швидку відповідь на поставлені питання (як це практикується у традиційній школі) дозволяє учням спершу переглянути матеріал, тобто сприяє більш усвідомленій відповіді. Водночас вважається, що шляхом опрацювання та подання текстової інформації учні досягають більш високого рівня сформованості навичок вербальної комунікації, письма та висловлювання своїх думок [7]. Прикладами таких мереж є *KidsNetwork* та *FrEdMail*. Вони пропонують вивчення програмного матеріалу або проведення інноваційних досліджень, але спільним є навчання шляхом співробітництва (*collaborativelearning*) і залучення учнів до вирішення проблем державного та глобального рівнів.

Так, комп'ютерна освітня мережа *NGS KidsNetwork*, започаткована Національним географічним товариством (*The National Geographic Society*), пропонує безкоштовний, стандартизований начальний курс онлайн, який дозволяє учасникам програми з усього світу досліджувати різні теми та обмінюватися здобутками. Учні досліджують реалії у спосіб, яким зазвичай здійснюють дослідження вчені, тобто проводять експерименти, аналізують дані, та обмінюються здобутими результатами. За даними сайту *The National Geographic Society*, починаючи з 1989 р. більше мільйона учнів з усіх 50 Сполучених Штатів Америки та 52 країн світу взяли участь у виконані дослідних проектів через комп'ютерну освітню мережу *NGS KidsNetwork* [6].

Прикладами комп'ютерних освітніх мереж, які об'єднували учнів та вчителів для вивчення певного навчального матеріалу і проведення спільних досліджень з тем, що вивчаються, є мережі *AT&T's Long Distance Learning Network* та *FrEdMail* (*Free Educational Mail*), network, спрямовані саме на підтримання таких «навчальних циклів» (*learning circles*), які набули широкого використання у США у 1980-х роках. Студенти спільно працювали над проектами, виконуючи ролі як учнів, так і вчителів, обговорювали ідеї, знаходили правильні відповіді. Вчителі спілкувалися з колегами, чого були зазвичай позбавлені через географічну ізольованість [7].

На думку дослідників Levin, Kim&Riel (1990) [5], до позитивних характеристик комп'ютерних освітніх мереж слід віднести такі: 1) спільний інтерес до проекту учнів та вчителів, які розділені географічно; 2) освітні проекти мали чітку спеціалізацію; 3) сайти мали вільний доступ до надійної комп'ютерної мережі; 4) учні та вчителі продемонстрували високу відповідальність щодо проекту та співтовариства, об'єднаного комп'ютерною мережею; 5) здійснювалося чітке управління проектами та кінцева оцінка їх виконання.

Комп'ютерні мережі можуть утворюватися і за іншими принципами, бути формальними чи неформальними. Спільними є риси, наведені вище. Наведемо приклад того, як мережа, створена для дослідження представників меншин, дала можливість дослідникам спостерігати отримання незапланованих результатів, які були спричинені самою природою спілкування у мережі. Так, у роботі Griffin and Cole (1987) висвітлено досвід спілкування американських та італійських студентів у режимі реального часу. Вчені зазначають, що у процесі дослідної роботи було виявлено деякі наслідки такої взаємодії: каліфорнійські білінгвальні студенти стали знаходити схожі риси італійської та іспанської мов, а також добре вивчили поняття про різні часові зони. До переваг мереж, на думку дослідників, належить й нівелювання вікової та соціальної дистанції між студентами та професорами університету під час онлайн-обговорення проблемних питань [4].

Висновки. Проаналізовані системи комп'ютерних освітніх мереж у США ілюструють можливості дистанційного навчання, до яких належить доступ до розмаїття ресурсів і виконання спільних дослідницьких проектів з широкого переліку тем. Комп'ютерні освітні мережі є таким інформаційним засобом комп'ютерних технологій навчання, який надає можливість реалізувати різноманітні проекти та об'єднати тих, хто навчається, за різними принципами та видами навчальної діяльності. Можливість взаємодіяти з експертами у галузі (наприклад, представниками *The National Geographic Society*), вчителями своїх та інших шкіл та професорами університетів підсилює інтерес учнів до проблем та предметів, що вивчаються. У такий спосіб учні долучаються до «справжньої науки» і виконують завдання, які можуть бути на декілька рівнів складнішими за звичайні шкільні досліди чи проекти. Крім того, в учнів розвиваються навички читання та спілкування у мережі, організації думок та писемного мовлення, а також навички взаємодії та почуття персональної та групової відповідальності.

На наш погляд, проаналізований досвід використання комп'ютерних освітніх мереж потребує більш ґрунтовного вивчення українськими науковцями ІТ-галузі з метою реалізації таких проектів у середніх та вищих начальних закладах України. Поряд із створенням відповідних технічних ресурсів та збільшення технічних потужностей навчальних закладів, потребують вирішення питання організації навчального процесу в такому освітньому середовищі та розробка методично обґрунтованого підходу до його створення та упровадження комп'ютерних освітніх мереж.

Список використаних джерел

1. Міронець Л.П. Комп'ютерні технології навчання як складові нових інформаційних технологій / Л.П. Міронець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 1 (11). – С. 299–306.

2. Рибалко Л.М. Сучасні підходи до визначення поняття «навчальне середовище» / Л.М. Рибалко // Постметодика. – 2010. – № 5 (96). – С. 41–44.

3. Степанюк А.В. Освітнє середовище підготовки майбутніх учителів біології як методична проблема / А.В. Степанюк // Освітнє середовище як методична проблема. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 70–71.

4. Cole, M. and Griffin, P. (Eds.). 1987. Contextual factors in education: impriving science and mathematics education for minorities and women. Madison, Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison.

5. Levin, J.A., Kim, H & Riel, M.M. Analyzing instructional interactions on electronic message networks. In L. Harasim (Ed.), Online Education: Perspectives on a New Environment, Praeger, New York, 1990.

6. The National Geographic Society [Electronic resource]: official site. – Available at: www.nationalgeographic.com

7. Using Technology to Support Education Reform [Electronic resource]. – Available at: http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/TechReforms/chap2e.html on 30 October 2013.

References

1. Mironets, L.P. (2011). *Kompiuterni tekhnolohii navchfnnia yak skladovi novykh informatsiinykh tekhnolohii* [Computer-based learning technologies as components of new informational technologies]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Teaching science: theory, history, innovative technologies], no. 1 (11), pp. 299-306 (In Ukrainian).

2. Rybalko, L.M. (2010). *Suchasni pidkhody do vyznachennia poniattia «navchalne seredovyshche»* [Contemporary approach to defining educational environment]. *Postmedodyka* [Postmethodology]. No. 5 (96), pp. 41-44 (In Ukrainian).

3. Stepaniuk, A.V. (2006). *Osvitne seredovyshche pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii yak metodychna problema* [Educational environment for training of teachers of biology as a methodological problem]. *Osvitne seredovyshche yak metodychna problema* [Educational environment as a methodical problem]. Kherson, KhDU Publ., pp. 70-71 (In Ukrainian).

4. Cole, M. & Griffin, P. (Eds.). (1987). Contextual factors in education: improving science and mathematics education for minorities and women. Madison, Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison.

5. Levin, J.A., Kim, H. & Riel, M.M. (1990). Analyzing instructional interactions on electronic message networks. Online Education: Perspectives on a New Environment, Prager, New York.

6. The National Geographic Society: official site. Available at: www.nationalgeographic.com

7. The US Department of Education. Using Technology to Support Education Reform. Available at: http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/TechReforms /chap2e.html on 30 October 2013.

В статье рассматривается опыт использования Департаментом образования США компьютерных образовательных сетей в учебном процессе средней школы. Рассмотрены формы работы и виды исследовательских заданий, а также преимущества, которыми обладают компьютерные сети для повышения качества обучения.

Ключевые слова: компьютерные технологии обучения, компьютерная сеть, двусторонняя система передачи информации, образовательная среда, средство обучения.

The paper reviews the experience of the US Department of Education on using the computer networks lists in the K-12 system of schooling. It examines the major forms of learning activities and research projects to get students involved. The advantages of the networks to increase higher learning results are discussed.

Key words: computer-based learning technologies, computer network, two-way system of information exchange, learning environment, educational medium.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.013(09)

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

ІДЕОЛОГІЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ XIX – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ XX СТ.

Статтю присвячено аналізу впливу на розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі ідеології. Констатовано, що впродовж XIX – першої третини XX ст. на вітчизняне шкільництво справляла вплив ідеологія консерватизму, лібералізму, соціалізму та націоналізму. Подано характеристику їхніх основних ознак у сфері освіти в контексті соціального замовлення держав, до складу яких в означений період входили етнічні українські території.

Ключові слова: ідеологія, аксіологічні ідеї, вітчизняний освітній простір.

Постановка проблеми. Базові цінності людства постійно зазнають змін та модифікацій. З їх трансформацією змінюються й історичні епохи, і типи панівної ідеології у тому чи іншому суспільстві. Цей процес відбувається за певним алгоритмом: нова базова цінність викликає появу відповідних ціннісних орієнтацій, позначених домінуванням певної ідеології, яку сприймає відповідний етнос (або одна з його верств), а останнє зумовлює панування відповідної соціальної сфери, яка, у свою чергу, відповідає певній сфері людської психології [3, с. 44–45].

Тому не викликає сумніву, що ідеологія органічно вплітається у систему цінностей, а отже, впливає на зміст освіти і виховання, його засоби, методи, форми, характер відносин педагогів та учнів тощо. Від неї залежать освітня політика, мета, стандарти освіти; закріплення у школярів певних поглядів і цінностей; надання певної інформації та формування необхідних умінь за допомогою змісту освіти [5, с. 155].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемі цінностей у галузі освіти приділялася значна увага. Розробкою наукових основ аксіологічної проблематики займалися філософи, психологи, соціологи (Б. Ананьєв, Є. Бистрицький, А. Гусейнов, О. Дробницький, О. Здравомислов, М. Каган, М. Рокич, В. Сержантов, В. Тугаринов, В. Шинкарук та ін.). Не залишалася ця проблема й поза увагою педагогів. Зокрема, окремі аспекти проблеми цінностей відображені у педагогічній спадщині Ф. Дістервега, Я.А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Вагомим внеском в історію української педагогіки є аналіз ціннісних засад вітчизняної освіти, зокрема праць І. Беха, О. Вишневського, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, П. Ігнатенка, К. Корсака, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Скотного, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, А. Ярошенко та ін.

Вплив ідеології на освітні цінності став предметом досліджень Дж. Гутека, А. Зварича, Г. Щокіна та ін. Зокрема Дж. Гутек переконаний, що ідеологія справляє вплив на освіту, насамперед впливаючи на формування засад освітньої політики, а також через зміст освіти [5, с. 155]. Важливим, на нашу думку, напрямом наукових пошуків є простеження впливу ідеології на розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі в історичній ретроспективі.

© *О.В. Невмержицька, 2016*

Формулювання мети. Мета статті полягає у характеристиці впливу ідеологічних чинників на становлення і розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XIX – першої третини XX ст.

Виклад основного матеріалу. Існують різні погляди на визначення поняття «ідеологія». Зокрема у науковій літературі його трактують як:

1) науку про продукти людського мислення, зокрема про те, як з'являється думка, як вона опредмечується, яким чином перетворюється на стійку систему поглядів, уявлень конкретного суспільства, а також яке місце займають ідеї у людських діях. Власне, це першопочатковий погляд на ідеологію як науку про ідеї. Саме таку назву вона отримала у філософії;

2) систематизований збір поглядів, який теоретично виражає інтереси окресленої суспільної групи, класу чи стану; до складу ідеології входять філософські, педагогічні, правничі, економічні, політичні, етичні, естетичні, а також релігійні концепції, які визначають дії та погляди людей;

3) абсолютизування якоїсь ідеї чи цінності, яка має бути «єдиним способом» розв'язання певних людських проблем [4, с. 115–116].

Р. Зварич окреслює основні завдання ідеології, вважаючи, що вона «повинна подавати чітку структуру пізнавання чи радше формулу ідей, якою людина спостерігає та інтерпретує власний світ та тим самим збагачується духово. Ідеологія служить свого рода люпою; дивлячись через ню, людина є спроможна унапрямлювати свій життєвий шлях і може поставити увесь комплекс світових вартостей у правильному, ясному фокусі. Ідеологія це мабуть решето в якому замішані всі первісні течії людського думання, а лише вибрані переходять і є засвоєні в душі людини». У суспільному житті ідеологія відіграє визначальну роль. «Сила всякого суспільства полягає в його спроможності витворити в собі динамічну атмосферу ідеологічної послідовности та зв'язаности, з яких твориться палке почуття спільного стремління до вершин, до спільної мети. Ця зв'язаність менше полягає на «інтересах», а більше на вікових, століттями розроблених духових вартостях… Кожна ідеологія, яка представляється всеохоплюючою, повинна в собі подавати інтерпретацію минулого, пояснення сучасного, та візію будучого світу» [2, с. 25–26].

У функціонуванні ідеологій виділяють принаймні три фази: 1) нав'язування певної системи переконань, в основі якої лежить міф чи історична правда; 2) інтерпретація цього минулого задля використання окремих її аспектів у теперішньому у вигляді певної стратегії – плану дій, що покликані спричинити зміни у майбутньому; 3) дії, що відповідають цьому планові та повинні принести бажані результати [5, с. 151].

Часто саме сім'я та освітні інституції є тими установами, які покликані ознайомлювати підростаюче покоління з історичним минулим батьківщини, виховувати любов до неї, вводити їх до світу національних цінностей та прилучати до міфу, який певним чином трактує походження народу. Саме це дає змогу дітям відчувати себе одним цілим, виробити у собі почуття спільних цілей та зобов'язань. Школа засобами змісту освіти намагається формувати у дітей почуття національної ідентичності та лояльності до батьківщини. Вона виховує у школярів суспільні, політичні та економічні погляди, формує навички і звички, необхідні для функціонування у суспільстві. Власне, поглянувши на історію України, можемо чітко простежити, як формували в українських дітей лояльність до Російської чи Австро-Угорської імперій засобами шкільного навчання, зокрема через історію, російську, німецьку та польську мови, літературу тощо. Безумовно, русифікаторська політика царського уряду, а згодом радянського і сьогодні відбивається на формуванні національної ідентичності українця.

Наша державність, на думку О. Вишневського, також має у своїй основі відповідну ідеологічну орієнтацію, яку вважає для себе обов'язковою кожен, хто добровільно прийняв українське громадянство. «Це ідеологія державності, що втілена в акті проголошення незалежності України та в нашій Конституції. Вона орієнтує громадянина на активну участь у державотворенні, державозахисті, у зміцненні міжнародного престижу України тощо. Значення такої ідеології у виховних системах європейських держав є дуже великою. Таке ж місце вона мусить посісти і у нашому вихованні, бо без неї неможливе патріотичне становлення нашої памолоді» [1, с. 207–208].

Як стверджує американський науковець Дж. Гутек, погляди особи, сформовані крізь призму ідеології, впливають не лише на її відносин з суспільною, політичною, економічною системами, але також на її відчуття власної ідентичності, на самооцінку. Те, як вона ставиться до цих систем, детермінує її ставлення до себе, своєї ролі, функцій, прагнень (запитів) і призначення. Ідеологія визначає різні особистісні ролі не лише в школі, але й у майбутньому суспільному, політичному і економічному (професійному) житті [5, с. 154].

Серед ідеологій, які здійснили вплив на розвиток педагогіки та процес виховання протягом XIX – першої третини XX ст., виділяють консерватизм, цінності якого стали підґрунтям теорій формальної та матеріальної освіти, лібералізм, який посприяв розвиткові реформаторських течій у педагогіці та зміні статусу вихованця, соціалізм, який поклав початок розвиткові комуністичної педагогіки, і, безумовно, в умовах бездержавної України – націоналізм, який став джерелом своєрідного напряму реформаторства – національного виховання.

Основними ознаками консерватизму у сфері освіти є передавання з покоління до покоління норм людського виховання, які становлять культурну вартість, через створену систему освітніх інституцій, тяглість традицій та досвіду, яку не можна переривати. Скарбницею людського знання визнається традиція, школа вважається скарбницею культурних цінностей тощо. На теренах Російської імперії протягом першої половини XIX ст. пріоритет надавався становості освіти, класицизмові, поєднанню навчання з формуванням релігійності, реалізації російського національного виховання (особливо на нього зверталася увага на територіях, де проживали етнічні неросіяни). На західноукраїнських землях консервативна австрійська політика виявлялася аналогічно у становості освіти, її підпорядкованості церкві тощо. Метою виховання стало формування морального, віруючого громадянина, відданого цареві й імперії. Отже, аксіологічними ідеями, які лягли в основу змісту виховання, стали відданість монархії, релігійність, моральність, служіння державі та монарху тощо.

Завдяки урядуванню ліберальних партій постали системи загальної освіти, що базувалися на ідеях порядку, корисності, громадянських обов'язків, унезалежнення освіти від будь-яких впливів політичних партій чи організацій, церкви тощо, розвитку навичок учнівського самоврядування. З'явилися зміни й у виховному ідеалі, який передбачав виховання творчої, активної і самодіяльної особистості, вільної від зв'язку з традиціями, загальними засадами моральності чи релігії, які обмежують культурну творчість, її новизну й оригінальність.

Починаючи з 60-х рр. XIX ст., прослідковувалися певні зміни у ціннісних орієнтаціях Російської імперії, які переорієнтувалися з традиціоналізму на утилітаризм. Незважаючи на повільність у впровадженні до суспільного життя ліберальних змін, простежувалися певні зрушення в освіті: нівелювання становості, поширення жіночої освіти, започаткування автономності окремих навчальних закладів тощо, що дало змогу говорити про появу нових суспільних, а отже, й освітніх цінностей. Натомість виховний ідеал до кінця XIX ст. залишався консервативним і передбачав формування освіченої особистості, вихованої у дусі віри, відданості престолу й вітчизні, поваги до сім'ї. Після революційних подій 1905 р. демократичні процеси в Російській імперії інтенсифікуються. У педагогічній пресі почали порушуватися питання виховання громадян нового типу на основі свободи. При цьому диференціювалася свобода виховання, навчання і викладання.

Хоча на західних теренах процеси лібералізації суспільного життя пов'язують з «весною народів», в освіті Галичини вони інтенсифікувалися у 60-х рр. XIX ст. та пов'язані із прийняттям конституції (1860) і отриманням Галичиною автономії. Проте перехід Галичини у 1867 р. на місцеве самоврядування (здебільшого польське) узалежнив освіту від ідеології польського державотворення. Виховним ідеалом стала хара́ктерна, боголюбива людина-патріот, з розвиненою волею, моральними переконаннями, почуттям власної гідності, прагненням до доброчинності. Серед важливих виховних цінностей цього періоду нами виокремлено любов до Бога і батьківщини, толерантність у ставленні до людей, дисциплінованість, ощадливість, точність у виконанні обіцянок тощо.

На формування освітніх цінностей значний вплив мали соціалістичні ідеї. Марксистські ідеї, будучи ідейними підвалинами суспільного ладу в СРСР, пройшли трансформацію від марксизму до марксизму-ленінізму, а відтак – до сталінського тоталітаризму. Кожному

з цих етапів було притаманне інше соціальне замовлення, а отже, й інші освітні та виховні цінності:

– у марксизмі ідеалом виховання була особистість з матеріалістичним світоглядом, інтелектуально та фізично розвинена, здатна на практиці реалізувати революційні ідеї. Основними аксіологічними ідеями, які лягли в основу виховного процесу, були інтелектуальний розвиток, фізична досконалість, розвинена економічна свідомість тощо;

– ідеалом більшовицького виховання став полум'яний і непохитний революціонер з розвиненою класовою свідомістю, який керується у житті цінностями служіння ідеї, активності дії, віри у світле майбутнє, працелюбності, патріотизму, оптимізму тощо. Перші пореволюційні реформи освіти торкнулися школи, сім'ї та церкви: офіційною доктриною став атеїзм, похитнулася міцність патріархальної родини – носія традиційних цінностей; реформована школа набула вигляду школи праці, пережитками минулого було визнано оцінки, екзамени, підручники, шкільні атестати, систематизоване вивчення основ наук;

– ідеалом радянського виховання періоду творення тоталітарної держави стала людина соціалістичної праці, віддана ідеям класової боротьби, освічений та кваліфікований громадянин, який у житті керується комуністичною мораллю, основним принципом якої був пріоритет інтересів соціалістичного суспільства, соціалістичної батьківщини. У цей період відбулися зміни в освіті, які стосувалися становлення авторитарної педагогіки, витіснення залишків вільного виховання, посилення партійного тиску на освіту, превалювання колективістського виховання над індивідуальним, уніфікації системи народної освіти та водночас всебічного соціального захисту дітей, забезпечення їх освітніми, медичними послугами тощо.

У першій половині XIX ст. була сформульована народницька парадигма, яка у центр уваги поставила народ, у другій половині XIX ст. виникло україножильство, пріоритетом якого було визначено культурно-мовну незалежність українського народу, а з 90-х рр. XIX ст. започатковано політичний етап українського національного відродження, пов'язаного із масовою боротьбою за суверенітет нації. У цей період вплив на формування освітніх ідеалів мала ідеологія націоналізму, яка в умовах бездержавності України виступала засобом збереження національної ідентичності. Аналіз праць прихильників націоналізму (Ю. Вассияна, Д. Донцова, М. Міхновського та ін.) дав змогу виокремити кілька етапів, які різняться впливом цієї ідеології на формування виховних ідеалів:

– 90-ті рр. XIX ст. – 1917 рр. – етап поступової інтенсифікації розвитку українського руху на підросійських землях, що ознаменувався появою на Волині перших національних шкіл (1916–1917 р.), аксіологічне підґрунтя яких визначали рідна мова, звичаї, традиції, історія, мистецтво тощо;

– етап Визвольних змагань (1917–1919 рр.), який характеризується українізацією суспільного життя, націоналізацією, дискусіями стосовно політичного устрою України. Першочерговим постало завдання формування патріота Батьківщини, сильного, мужнього, відважного, вірного ідеалам національної боротьби, людини-творця, здатного тверезо дивитися у майбутнє і вірити у власні сили;

– етап розвитку націоналізму на західноукраїнських землях у міжвоєнний період (1919–1939 рр.) у відповідь на чужинські асиміляторські впливи, в який простежувалося намагання витворити ідеал українця-націоналіста, який любить свою вітчизну і здатен заради неї не лише творчо працювати, але й за потреби покласти життя. Серед аксіологічних ідей, які лягли в основу змісту виховання – національна ідея, жертовність, ідейність, карність, організованість та пошана до авторитетів, сильна воля і готовність до її здобування, витривалість, дисциплінованість та зорганізованість, почуття самостійності й самодіяльності, мужність, відповідальність, солідарність і єдність національної спільноти, пошана до чужої власності тощо. Зміст націоналістичного виховання включав національно-державницький, громадсько-моральний, суспільно-професійний, мілітарний та фізичний напрями.

Отже, панівна ідеологія впливає на освітні цінності. Цей вплив впродовж XIX – першої третини XX ст. був різним. Консерватизм привносив до змісту освіти релігійно-моральні цінності, заклик до збереження та сталості освітніх традицій, ідеї нерівності людей, а отже, становості освіти, підкорення авторитетам, лояльне ставлення до влади як до Богом даного уряду. Завдяки ліберальній ідеології відбулася переоцінка освітніх цінностей, що за-

безпечило побудову навчально-виховного процесу на засадах ідей свободи, вільного розвитку його суб'єктів, рівноправності у здобутті освіти незалежно від походження, майнового стану чи статі, демократизації і гуманізації шкільного життя та управління навчально-виховними закладами тощо. Соціалізм великою мірою ідеологізував освітні цінності, поставивши їх у залежність від потреб соціалістичного суспільства. Ідеологія націоналізму забезпечила розвиток національних цінностей (національна ідея, рідна мова, любов до рідного краю, його культури, звичаїв, традицій, готовність до боротьби за волю України тощо), які послужили засобом збереження національного духу, поширення прагнень до здобуття політичної, соціальної, культурної незалежності.

Список використаних джерел

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / О.І. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.

2. Зварич Р. Чому ідеологія? / Р. Зварич // Аванґард. – Р. XXXI. – Ч. 1 (132). – С. 24–27.

3. Щокін Г. Український консерватизм як сутність національної ідеї / Г. Щокін. – К.: МАУП, 2005. – 64 с.

4. Encyklopedia filozofii wychowania / pod. red. S. Jedynaka i J. Kojkoła. − Bydgoszcz: Branta, 2009. − 359 s.

5. Gutek G.L. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji / G.L. Gutek. − Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, 2003. − 348 s.

References

1. Vyshnevskii, O.I. (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [The theoretical foundation of modern Ukrainian education]. Drohobych, Kolo Publ., 528 p. (In Ukrainian).

2. Zvarych, R. *Chomu ideolohiia?* [Why ideology?]. *Avanhard* [Vanguard], vol. XXXI, part 1 (132). pp. 24–27 (In Ukrainian).

3. Shchokin, H. (2005). *Ukrainskii konservatizm yak sutnist natsionalnoi idei* [Ukrainian conservatism as the essence of the national idea]. Kyiv, MAUP, 64 p (In Ukrainian).

4. In Jedynaka, S. & Kojkoła, J. (Ed) (2009). Encyklopedia filozofii wychowania. Bydgoszcz, Branta, 359 p.

5. Gutek, G.L. (2003). Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji. Gdańsk, Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, 348 p.

Статья посвящена анализу влияния на развитие аксиологических идей в отечественном образовательном пространстве идеологии. Констатировано, что в течение XIX – первой трети XX вв. на отечественное образование влияла идеология консерватизма, либерализма, социализма и национализма. Дана характеристика их основных признаков в сфере образования в контексте социального заказа государств, в состав которых в указанный период входили этнические украинские территории.

Ключевые слова: идеология, аксиологические идеи, отечественное образовательное пространство.

The article is devoted to the analysis of the development of axiological ideas in the domestic educational space of ideology. It is noted that during the 19th – the first third of the 20th century domestic schooling was influenced by the ideology of conservatism, liberalism, socialism and nationalism. The description of their main features in education is given in the context of social orders of the state that included ethnic Ukrainian territory in the indicated period.

Key words: ideology, axiological ideas, national educational space.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.014

О.В. ОВЧАРУК,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій,
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (м. Київ)

СУЧАСНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА ТА ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ПРАВ ЛЮДИНИ В КРАЇНАХ СХІДНОГО ПАРТНЕРСТВА

У статті розкрито підходи та особливості здійснення освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини у країнах Східного партнерства. Подано основні нормативні, законодавчі документи, на яких базується ОДГ/ОПЧ, проаналізовано навчальні програми, курси та проекти, які спрямовані на формування молодого покоління громадян демократичного суспільства у країнах Ради Європи.

Ключові слова: Рада Європи, освіта, права людини, країни Східного партнерства, ОДГ/ОПЛ.

Постановка проблеми. Суспільні пріоритети країн Східного партнерства, до яких сьогодні входять Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Грузія, Молдова та Україна, пов'язані з низкою суспільних, економічних, політичних факторів. До них належить, насамперед, пріоритет прав людини, верховенства права та демократичних цінностей, які задекларовані Радою Європи та країнами Східного партнерства як спільні орієнтири розвитку всіх галузей цих держав. Освіта, яка відіграє ключову роль у суспільстві, покликана підтримувати спільні цінності, які прийняті країнами – членами Ради Європи, запроваджувати їх на всіх рівнях навчання впродовж життя. Поширення такого напряму, як освіта для демократичного громадянства та освіта в галузі прав людини (ОДГ/ОПЛ) у вищезгаданих країнах як окремого напряму освітньої політики, бере свій початок з низки демократичних зрушень та сучасних освітніх реформ, починаючи з середини першої декади 2000-х рр., та пов'язане з необхідністю та важливістю виховання громадян демократичного суспільства. Оскільки об'єднання країн у Східне партнерство є стратегією Ради Європи на багатьох напрямах, важливим постає питання спільних підходів до реалізації ОДГ/ОПЛ, його досвід та перспективи у порівняльному контексті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання освіти для демократичного громадянства, громадянської освіти досліджуються та розробляються українськими педагогами та дослідниками, серед яких Г. Васьківська, П. Вербицька, Л. Дух, М. Душек (Гурій), М. Іванов, Н.В. Пильгун, С. Позняк, О. Пометун, С. Рябов, І. Смагін, Н. Софій, О. Сухомлинська, І. Тараненко та ін.

Однак, попри існуючі напрацювання, проблеми освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини не стали предметом спеціального аналізу. Зокрема відсутні цілісні дослідження політики Ради Європи у даній сфері, зокрема в територіальних рамках країн пострадянського простору та країн Східного партнерства, до яких входить Україна, особливо на тлі останніх економічних, політичних та суспільних подій у країнах – членах Ради Європи.

Метою цієї статті є дослідження особливостей та стратегій впровадження освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини у країнах Східного партнерства виокремлення спільних рис, особливостей та тенденцій у цій сфері.

© *О.В. Овчарук, 2016*

Виклад основного матеріалу дослідження. Рамкова програма Ради Європи 2015–2020 Україна) (англ. *Programmatic Cooperation Framework, PCF*) була укладена у квітні 2014 р. для країн Східного партнерства (Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Грузія, Молдова та Україна). Європейський Союз у співпраці з РЄ підписали угоду про наміри, яка спрямована на співпрацю зі східними країнами-сусідами. Угода включає в себе підтримку освіти для демократичного громадянства та освіти у галузі прав людини в країнах Східного партнерства, які є членами РЄ (окрім Білорусі, яка наразі є кандидатом у члени РЄ). Освіта для демократичного громадянства та освіта в галузі прав людини є одним з пріоритетів Рамкової програми [14].

Поширенню такого напряму, як ОДГ/ОПЛ, у країнах Східного партнерства сприяла низка подій та прийняття важливих стратегічних, в тому числі й освітніх міжнародних документів, що лягли в основу демократичних реформ. Слід виокремити найбільш важливі з них. Так, ще на початку 2000-х рр. Рада Європи у стратегічних документах, що стосуються освітньої та молодіжної політики, визначає основні цілі для підтримки молодіжної участі, серед яких: зміцнення громадянського суспільства в Європі через навчання у сфері освіти для демократичного громадянства через формальні та неформальні форми освіти; підтримка молодіжної участі у громадянському суспільстві; підтримка нових форм молодіжної участі та організацій; стимулювання молодіжної творчості в критичному сенсі (*Committee of Ministers Resolution (98)6*); створення умов для активної участі молоді у процесах прийняття рішень та життя спільноти (*Declaration of 6-th Conference of Ministers responsible for Youth, Thessaloniki, 2002*); активна участь молоді у прийнятті рішень на місцевому та державному рівнях у побудові демократичного, інтегрованого, процвітаючого суспільства (*Revised Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, 21 May 2003, Council of Europe*).

Радою Європи було розроблено Хартію освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини (далі Хартія; ХОДГ/ОПЛ), що прийнята та затверджена 11 травня 2010 року 120-им засіданням Комітету Міністрів Ради Європи [10]. Хартія передбачає впровадження освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини через всі види формальної, неформальної та інформальної освіти. Основним пріоритетом, що зазначений у цьому документі, є можливість здобуття освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини для кожного громадянина протягом формальної загальної та професійної освіти й підготовки, здобуття вищої освіти, а також участі в процесі демократичного врядування. Крім того, Хартія підтримує проведення наукових досліджень навчальних програм, інноваційних практик, методів викладання, розробку критеріїв оцінювання. Важливим є те, що при формуванні політики, спрямованої на здійснення ОДГ/ОПЛ, Хартія звертає увагу на необхідність включення країнами – членами РЄ цього напряму у навчальні програми формальної освіти на рівні дошкільної, початкової, загальної середньої, а також професійно-технічної освіти та підготовки.

Варто також серед ключових подій у сфері ОДГ/ОПЛ виокремити конференцію, що відбулась 11–12 квітня 2016 р. у Брюсселі під назвою «Забезпечуємо демократію через освіту», яка була присвячена обговоренню прийнятого 15 травня 2015 р. Комітетом міністрів РЄ Плану дій. Згідно з даним планом дій Рада Європи запропонувала **Рамку компетентностей для демократичної культури** (Reference Framework of Competences for Democratic Culture), розроблену протягом 2014-2016 рр., що базується на принципах РЄ та спрямована на впровадження освіти для демократичного громадянства на національному, європейському та глобальному рівнях у різних країнах (http://www.coe.int/t/dg4/education/) [8]. Рамка компетентностей для демократичної культури покликана сприяти впровадженню в країнах стандартів, які б відображали дескриптори (результати навчання), що побудовані на компетентнісній основі та орієнтовані на навчання для демократії і міжкультурний діалог. Також важливою для авторів документа є роль педагогів як агентів змін, які мають відігравати ключову роль у розбудові сталої демократії, підтримці прав людини та різноманітності через навчання та виховання.

Розглянемо ситуацію з ОДГ/ОПЛ у країнах Східного партнерства, що існує сьогодні. Так, в **Азербайджані** у 2009 р. було прийнято Закон про освіту, що проголосив демокра-

тичний характер освіти та важливість побудови системи освіти на універсальних та національних цінностях [18]. Серед основних цілей освіти у Законі визнано: гуманізм, демократію, рівність, національну свідомість та космополітизм, якість, інтегративність, що враховують національні та міжнародні цінності та забезпечення громадянської освіти на базі цих цінностей. Закон також задекларував перехід до 12-річної школи та відхід від моделі «запам'ятовування» до «моделі генерування ідей» в навчанні молоді. У 2006 р. у Республіці було прийнято Загальну концепцію середньої освіти (Національний курикулум) Декретом № 233, яка проголосила, зокрема, забезпечення учням освіти на основі поваги до прав та свобод людини та демократичних цінностях. Починаючи з кінця 1990-х рр. у Республіці було розроблено та впроваджено низку програм та навчально-методичних матеріалів за підтримки міжнародних організацій (ЮНІСЕФ, Інститут відкритого суспільства, Офіс омбудсмена з прав людини, Ради Європи та ін.), серед яких Програма з громадянської освіти (2008–2003 рр.), яка впроваджувалась МОН за підтримки Центру громадянської освіти (NUR). Починаючи з 1998 по 2006 рр. здійснювалась програма підготовки вчителів з питань освіти в галузі прав людини за підтримки Фонду демократичної освіти (Проект освіти в галузі прав людини), в рамках якої було підготовлено близько 800 педагогів та розроблено посібники для вчителів та навчальні матеріали для учнів, організовано та проведено навчання в Літній школі з прав людини для внутрішньо переміщених дітей у різних містах Республіки Азербайджан. Цей досвід було взято за основу при підготовці навчальних курсів в системі післядипломної освіти країни. Також за сприяння Міжнародної виборчої фундації, Фонду допомоги США та Швейцарської агенції було здійснено низку проектів: Толерантність для дітей (2004–2011), Проект з громадянської освіти (2004–2006), Проект «Рівний – рівному», засновано Центр громадянської освіти у 2000 р. Саме в рамках Центру громадянської освіти 700 педагогів пройшло навчання за програмою «Методи навчання демократії в школі», розроблено модуль з громадянської освіти для 5–6-х кл. ЗНЗ; 1999–2005 рр. за підтримки Університету штату Монтана (США) здійснювався проект «Розвиток програми з громадянської освіти та підготовка вчителів», учасники якого стали авторами навчального курсу та посібників «Людина та суспільство», що впроваджено у школи Азербайджану. На сучасному етапі відбувається участь освітян Азербайджану у програмі Східного партнерства, яку здійснює Рада Європи, де проходить низка заходів для педагогів та учнів.

Білорусь. Республіка Білорусь, країна, яка є сьогодні кандидатом на членство у Раді Європи та однією з країн Східного партнерства, здійснює низку реформ в освітньому секторі. І хоча ОДГ/ОПЛ досі не є системним напрямом освітньої реформи, прийнятий Кодекс Республіки Білорусь про освіту виокремлює громадянську освіту, патріотичне виховання, яке спрямоване на формування активної громадянської позиції, правової, політичної, інформаційної культури та освіту в галузі прав людини як одна з основних пріоритетів та цінностей (стаття 18) [1, с. 22].

Навчальні плани не передбачають окремих предметів з громадянської освіти та освіти в галузі прав людини, однак елементи цих напрямів відображено наскрізно у різних предметах та навчальних курсах в системі середньої освіти, наприклад, «Вступ до шкільного життя», «Людина і світ» (1-й–5-ті кл.), «Суспільствознавство» (9–11-ті кл.), «Білоруська література», «Історія Білорусі» та ін. Серед змістового наповнення ОДГ/ОПЛ виділяють такі теми: становлення громадянської культури, основи громадянськості особистості, гуманістичні та демократичні цінності, права та обв'язки громадян та основи громадянського права, демократичний устрій держави та ін.

Значну роль у підтримці ОДГ/ОПЛ в Білорусі відіграють міжнародні та громадські організації: Асоціація клубів ЮНЕСКО, Республіканське об'єднання «Білоруський дитячий фонд», Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) та ін. Вагомою ініціативою громадськості для досягнення цілей захисту прав людини та освіти у даній галузі є започаткування дитячого правового сайту http://mir.pravo.by/. Отже, перспективою для країни можна вважати впровадження ОДГ/ОПЛ у систему шкільної освіти, як через підготовку та підвищення кваліфікації вчителів та керівників шкіл, так і через створення низки відповідного навчально-методичного супроводу.

Вірменія. Після прийняття Закону про освіту у Республіці Вірменія в 1999 р. у країні відбулись значні зміни у цій сфері. Так, було запроваджено предмети: «Права людини» (8-й кл.), «Громадянська освіта» (9-й кл.), «Держава та закон» (10-й кл.) як обов'язкові для

вивчення школярами. Починаючи з 2006 р., після проголошення курсу на 12-річну школу, зазначені предмети було поширено ще на два додаткових роки. У шкільних програмах з'явились навчальні курси: «Я та моє оточуюче середовище», «Соціальне навчання», «Здоровий спосіб життя» та ін., що мали у своєму змісті тематику ОДГ/ОПЛ та були затверджені державними нормативними документами. Також педагогами було напрацьовано низку навчально-методичних матеріалів, які на сьогодні широко використовуються у шкільному навчанні – «Навчання прав людини: практична діяльність для початкової та основної школи», «Права людини», «Я, мої права та обов'язки» та ін. Більшість даних розробок була здійсненна за підтримки міжнародних організацій (Норвезький фонд біженців, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Інститут відкритого суспільства, Вірменський центр підтримки прав людини, ПРООН та ін.). З 2008 р. у Вірменії почалося викладання навчального предмета «Соціальні студії» для основної школи як обов'язкового, де значне місце посіло практичне навчання у галузі ОДГ/ОПЛ. Вагомим також стало здійснення проекту «Громадянин» (2008 р.), підтриманого міжнародними організаціями. У 2010 р. Вірменія проголосила приєднання до виконання рекомендацій Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини. Сьогодні до тематики напряму ОДГ/ОПЛ входять: рівноправність, права та відповідальність, принципи толерантності, громадянське суспільство, демократія та верховенство права, конституція та права, права людини та свободи, економічні, культурні, соціальні права, права людей з особливими потребами та ін.

Вірменія, як одна з країн Східного партнерства, впродовж останніх 2015–2016 рр. здійснила також низку навчальних заходів у партнерстві з Радою Європи з метою підготовки педагогів до впровадження ОДГ/ОПЛ в школах.

Грузія. Починаючи з 2007 р., Грузія застосовує основні принципи розбудови демократії в системі освіти, що була прийнята на 2007–2011 рр. (Консолідований план дій та стратегія 2007–2011) [9]. У липні 2013 р. Грузія підписала угоду про асоціацію з ЄС та проголосила нову соціально-економічну стратегію – Грузія-2020 де зазначається, що країна визнає принципи демократичного розвитку, верховенство права, ефективне врядування, повагу до прав людини та базові свободи; всі дії уряду та політика країни мають базуватись на цих принципах [16].

Починаючи з 2009 р. в Грузії відбувалось послідовне впровадження ОДГ/ОПЛ у систему шкільної освіти [12]. Національний курикулум визнав соціальну та громадянську компетентності як ключові й такі, що забезпечують людині здатність застосовувати знання, навички та ставлення для особистого становлення, сприяють комунікації, розвитку креативності, поваги до прав та свобод інших, набуття знань та виховання цінностей, норм та правил поваги до інших, сприяють розвитку особистого потенціалу, відповідальності та здатності приймати рішення.

Громадянська освіта, що є складовою ОДГ/ОПЛ, сьогодні викладається у Грузії через низку обов'язкових предметів («Наша Грузія» – 5–6-ті кл., «Громадянська освіта» – 9–10-ті кл., «Я та суспільство» 3–4-ті кл.) та предметів за вибором («Держава», «Громадянознавство», «Основи підприємництва», «Практичне право» – 11–12-ті кл.). За підтримки Фонду Конрада Аденауера у липні 2016 р. було впроваджено новий предмет «Я та суспільство». Сьогодні в Грузії підготовлено більше 1200 вчителів з громадянської освіти, здійснено різноманітні міжнародні проекти з громадянської освіти. Так, протягом 2010–2013 рр. здійснювався проект за підтримки ЄС «Демократія починається з нас – покращання громадянської участі молоді національних менших та сільських районів південного Кавказу» (www.dswy.eu).

Також за ініціативи Центру професійного розвитку вчителів та Міністерства освіти Грузії напрацьовано низку навчально-методичних матеріалів, здійснено адаптацію та переклад матеріалів Ради Європи з ОДГ/ОПЧ.

Важливим фактором підтримки ОДГ/ОПЛ у Грузії стало й те, що його впровадження, окрім освітніх структур, підтримали й молодіжні організації, наприклад, у 2015 р. молодіжна організація «Молодіжний простір» за підтримки Європейського молодіжного фонду започаткувала тренінги для молоді, що повністю базуються на засадах та навчально-методичних розробках ОДГ/ОПЛ. Діяльність Молодіжного та Дитячого центру під егідою Міністерства спорту та молоді також здійснюється у сфері підтримки освіти для демократичного громадянства.

Слід зазначити, що Грузія серед країн Східного партнерства системно підійшла до впровадження ОДГ/ОПЛ у систему освіти.

Молдова. На тлі реформ у Республіці Молдова у секторі загальної середньої освіти, впродовж 2012–2014 рр. було закрито 92 загальноосвітніх навчальних заклади, 127 – реорганізовано, про що йдеться у Державному звіті Республіки Молдова за 2015 р., важливим напрямом освітніх реформ є необхідність встановлення освітніх стандартів, орієнтація молоді на майбутню професію, демократизація освіти [17]. У 2014 р. Парламентом Молдови було прийнято Кодекс про освіту (№ 152), який визначив серед основних місій освіти підтримку міжкультурного діалогу, терпимості, недискримінації та соціальної інтеграції, а серед ключових компетентностей такі, як соціальні та громадянські навички [7]. Важливим напрямом в шкільному середовищі є освіта для демократичного громадянства та освіта в галузі прав людини, що здійснюється переважно в рамках курсів морально-етичного виховання (початкова школа) та курсу з громадянської освіти (середня та старша школа) [10]. Так, курс громадянської освіти (5–9-ті кл. та 10–12-ті кл.) є обов'язковим та викладається 35 годин на рік (один урок на тиждень), спрямований на формування громадянських компетентностей учнів. Слід зазначити, що даний курс найбільш наближений до концепції ОДГ/ОПЛ, який проголосила Рада Європи для країн-членів. Змістове наповнення даного курсу та сам процес його вивчення відбувається з позиції поваги до прав дитини та включає такі тематики: «Людина, як соціальна істота», «Демократичне суспільство», «Життя та здоров'я – особисті та соціальні цінності», «Особистісний розвиток та побудова кар'єри». Слід зазначити, що сьогодні Міністерством освіти Республіки Молдова враховується точка зору вчителів, які викладають даний курс, про необхідність розширення його тематики та нестачу часу для висвітлення всіх аспектів ОДГ/ОПЛ, про що свідчать методичні рекомендації з організації громадянської освіти в школах [6].

Окрім обов'язкових курсів, прийнятих на державному рівні Рамковим планом дій на 2015–2016 рр., в школах Молдови здійснюється викладання низки предметів за вибором: «Громадянознавство» (Citizenship), «Права людини» (8-мі–9-ті кл.), «Міжкультурна освіта та освіта для розвитку громади», які спрямовані на формування громадянських компетентностей, формування здатності брати участь у житті громади, відповідальності, обізнаності з важливістю особистих рішень на різних рівнях, поваги до багатокультурності, виховання ціннісного ставлення до різноманіття культур, поглядів, етнічних та релігійних груп.

Курс з прав людини як предмет за вибором було впроваджено у школах Молдови для 8-12 класів за підтримки організації Amnesty International Moldova, він ставить за мету розвиток трьох груп компетентностей: вміння діяти в різних контекстах згідно з принципами поваги до прав людини, здатність поважати та підтримувати права людини в шкільному житті, вміння приймати рішення з перспектив поваги до прав людини, різноманіття та сталого розвитку. Тематика поваги до прав людини є найпоширенішою у школах країни, про що свідчить кількість школярів (за даними Amnesty International Moldova – 2000 учнів), які висловили бажання вивчати даний курс у 2015/2016 навчальному році [15].

Україна. Протягом останніх двох десятиліть в Україні здійснювалась низка заходів, що сприяли запровадженню громадянської освіти в систему шкільної освіти в Україні. Так, у 2000 р. Постановою Президії Академії педагогічних наук було затверджено **Концепцію громадянського виховання дітей і молоді (2000)** [4]. Також у 2012 р. педагогами було напрацьовано нову Концепцією громадянської освіти та виховання, як зазначила Прес-служба Президента України (10.09.2012 р.). – http://www.president.gov.ua/news/25301.

Починаючи з етапу розробки вищезгаданих документів, українська освіта здійснила низку кроків з запровадження ОДГ/ОПЧ у різних напрямах. Серед важливих – 2012 р. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України надало Методичні рекомендації із громадянської освіти та виховання в навчальних закладах (Додаток до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 09.08.2012 № 1/9-557), де було визначено перелік курсів на 2012–2013 навчальний рік, що можуть обирати вчителі при викладанні громадянської освіти. Як приклад можна виокремити такі: «Ми – громадяни України» 9-й (10-й) кл., підготовлений за підтримки Центру Мершона Університету штату Огайо (США) та Центру громадянської освіти (Польща) в рамках проекту «Освіта для демократії в Україні», Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»; навчальний

курс «Вчимося бути громадянами» 7-й (8-й) кл., створений в рамках проекту Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»; курс за вибором «Громадянська освіта: основи демократії» – 11-й кл. (авт. Т.В. Бакка, Т.В. Ладиченко, Л.В. Марголіна, С.Г. Рябов) та низка інших.

У системі післядипломної педагогічної освіти, курсової підготовки та здобуття другої вищої педагогічної освіти сьогодні діють більш ніж 37 курсів для вчителів-викладачів суспільних дисциплін, серед яких «Громадянська освіта», «Цінності демократичного громадянського суспільства», «Впровадження ідей демократичного громадянства». Також передбачені лекції та тренінги на теми «Демократичне самоврядування у школі», «Громадянська освіта в курсі «Я і Україна», «Життя у толерантному суспільстві – стереотипи, упередження», «Особливості викладання курсів з громадянської освіти».

Сьогодні українська система освіти знаходиться на етапі декларування ОДГ/ОПЧ як наскрізного елемента змісту національних програм. Слід також зазначити, що останнім часом Україна, взявши курс на реформу та побудову нової української школи, спрямовує свої зусилля для впровадження послідовної інтеграції ОДГ/ОПЧ у зміст всіх шкільних навчальних предметів [3]. Даним документом проголошено наміри держави створити нову школу, її нову структуру та надати нові можливості учням, які мають стати рушіями соціальних, економічних, політичних та особистісних змін. Серед ключових компетентностей, що визнані перспективними для нової школи, є соціальні та громадянські якості, що потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, вміння працювати разом з іншими, досягати компромісів та розв'язувати конфлікти, поважати права людини та демократичні цінності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Країни Східного партнерства мають дуже схожий досвід економічного, політичного та суспільного становлення на шлях демократичного розвитку. Всі ці країни протягом останніх двох десятиліть здійснюють послідовні реформи в системі освіти: прийняття нових законів та концепцій, розробка нових навчальних планів та програм, нового покоління підручників, участь у міжнародних проектах та ініціативах, які підтримуються вагомими європейськими організаціями та громадськими об'єднаннями в цих країнах.

Особлива роль у процесі впровадження та розвитку освіти для демократичного громадянства має бути відведена сучасним вчителям, які залишаються рушіями тих змін, що відбуваються житті учнівської молоді, адже їхній вплив на формування демократичного середовища у закладі є незаперечним. Ось чому проблемою є недостатнє усвідомлення педагогічними колами ролі громадянської освіти, яка залишається у школі на другому плані. Досвід країн Східного партнерства є корисним не тільки для дослідження та вивчення, а й для встановлення зв'язків, обміну позитивними педагогічними практиками між країнами.

Важливим елементом у впровадженні ОДГ/ОПЧ є підготовка та підвищення кваліфікації вчителів з даної тематики, її недостатня інтенсивність характерна для всіх вищезазначених країн Східного партнерства. І хоча країни мають свої особливості функціонування систем навчання вчителів, поширення практики підготовки вчителя з питань ОДГ/ОПЧ має здійснюватись на основі кращих європейських та світових практики, де велику роль відіграють такі міжнародні організації, як Рада Європи, що впроваджує Програму ЄС «Підтримка освіти з прав людини та виховання в галузі демократичного громадянства» – 2015–2017 та ін. Подальші дослідження з питань підготовки вчителів з ОДГ/ОПЧ сприятимуть демократичним зрушенням в освіті та створенню умов для розвитку необхідних професійних якостей у сфері формування молодих громадян демократичного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. 13 января 2011 г. № 243-З [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://etalonline.by/?type=text&regnum=Hk1100243#load_text_none_1

2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – № 32, 9 серпня. – С. 6.

3. Нова школа. Простір освітніх можливостей. Проект для обговорення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/ http://mon.gov.ua| 202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf

4. Постанова Президії Академії педагогічних наук України «Про концепцію громадянського виховання дітей і молоді» 19 квітня 2000 р. Протокол №1-7/4 – 49.

5. Проект закону про освіту. Офіційний портал Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141

6. Cerbuşca P. Organizarea procesului educaţional la disciplina şcolară educaţie civică în anul de studii 2015–2016 [Electronic resource] / P. Cerbuşca, C. Lungu. – Access mode: http://edu.gov.md/sites/default/files/ed_civica_recomandari_metodice_rom_2015-2016.pdf

7. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, 2013 [Electronic resource]. – Access mode: http://lex.justice.md/md/355156/

8. Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. – Council of Europe: F-67075 Strasbourg Cedex. – 2016. – 78 p.

9. Consolidated education strategy and action plan (2007–2011) [Electronic resource]. – Access mode: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Georgia/Georgia%20Consolidated%20Education%20Strategy%20and%20Action%20Plan%202007-2011.pdf

10. Framework plan for primary, secondary and high school education for 2015-2016, approved by the Ministry of Education of Moldova. Order no 312 from 11.05.2015.

11. Institute of Social Studies and Analyses: Mapping of Expected Number of Future Teachers. Year 2012 [Electronic resource]. – Access mode: www.issa-georgia.com/sites/issa/files/uploads/attachments/maswavlebeli.pdf

12. Kazimzade, E. (2003). Human rights education in schools in Azerbaijan [Electronic resource] / E. Kazimzade, T. Mustafayev, M. Agayeva, A. Aliyeva, & I. Akhmedova // Human Rights Education in Asian Schools. Vol. 7 (Osaka: HURIGHTS OSAKA). – Access mode: http://www.hurights.or.jp/hreas/6/01Azerbaijan.pdf

13. Programmatic Cooperation Framework, PCF. Access mode: http://www.coe.int/en/web/programmes/eu-pcf-eap.

14. Roch C. Record number of students sign up for human rights education in Moldova. – 11.12.2015 [Electronic resource] / C. Roch – Access mode: https://www.amnesty.org/en/latest/education/2015/12/record-number-of-students-sign-up-for-human-rights-education-in-moldova/

15. Social-economic Development Strategy of Georgia «GEORGIA 2020» [Electronic resource]. – Access mode: http://static.mrdi.gov.ge/551e4a570cf24147438b1727.pdf

16. State of the Country Report. Republic of Moldova [Electronic resource]. – Access mode: http://www.fes-moldova.org/media/publications/2015/State_of_the_Country_Report_EN.pdf

17. UNESCO. World Data on Education: Azerbaijan. IIV Ed. 2010/11 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Azerbaijan.pdf

Referenses

1. Kodeks Respubliki Belarus ob obrazovanii (2011). [Code of Republic of Belarus on Education], no. 243-3. Available at: http://etalonline.by/?type=text&regnum=Hk1100243#load_text_none_1 (In Russian).

2. Kontseptsiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti (2000). [Concept of Civic education of the personality in the context of Ukrainian education development]. *Osvita Ukrainy* [Education Ukraine]. no. 32, pp. 6 (In Ukrainian).

3. Nova shkola. Prostir osvitnikh mozhlyvostei. Proekt dlia obhovorennia [New School. The Space of education possibilities. Draft for discussion]. Available at: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/ http://mon.gov.ua| 202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf (In Ukrainian).

4. Postanova Prezydii Akademii pedahohichykh nauk Ukrainy "*Pro kontseptsiiu hromadianskoho vykhovannia ditei i molodi*" (2000). [State order of the Presidium of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine "On the Concept of civic education of children and youth"]. No. 1-7/4, 49 p. (In Ukrainian).

5. Proekt zakonu pro osvitu. Ofitsiinui portal Verkhovnoi Rady Ukrainy [Draft Law in education. Official site of Verkhovna Rada of Ukraine]. Available at: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141 (In Ukrainian).

6. Cerbuşca, P. & Lungu, C. Organizarea procesului educaţional la disciplina şcolară educaţie civică în anul de studii 2015 – 2016. Available at: http://edu.gov.md/sites/default/files/ed_civica_recomandari_metodice_rom_2015-2016.pdf (In Romanian).

7. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, 2013. Available at: http://lex.justice.md/md/355156/ (In Romanian).

8. Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. – Council of Europe: F-67075 Strasbourg Cedex, 2016, 78 p.

9. Consolidated education strategy and action plan (2007-2011). Available at: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Georgia/Georgia%20Consolidated%20Education%20Strategy%20and%20Action%20Plan%202007-2011.pdf

10. Framework plan for primary, secondary and high school education for 2015-2016, approved by the Ministry of Education of Moldova. Order no 312 from 11.05.2015.

11. Institute of Social Studies and Analyses: Mapping of Expected Number of Future Teachers. Year 2012. Available at: www.issa-georgia.com/sites/issa/files/uploads/attachments/maswavlebeli.pdf.

12. Kazimzade, E., Mustafayev, T., Agayeva, M., Aliyeva, A., & Akhmedova, I. (2003). «Human rights education in schools in Azerbaijan. Human Rights Education in Asian Schools, vol. 7 (Osaka: HURIGHTS OSAKA). Available at: http://www.hurights.or.jp/hreas/6/01Azerbaijan.pdf

13. Programmatic Cooperation Framework, PCF. Available at: http://www.coe.int/en/web/programmes/eu-pcf-eap

14. Roch, C. Record number of students sign up for human rights education in Moldova. – 11.12.2015. Available at: https://www.amnesty.org/en/latest/education/2015/12/record-number-of-students-sign-up-for-human-rights-education-in-moldova/

15. Social-economic Development Strategy of Georgia “GEORGIA 2020”. Available at: http://static.mrdi.gov.ge/551e4a570cf24147438b1727.pdf

16. State of the Country Report. Republic of Moldova. Available at: http://www.fes-moldova.org/media/publications/2015/State_of_the_Country_Report_EN.pdf

17. UNESCO. World Data on Education: Azerbaijan. IIV Ed. 2010/11. Available at: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Azerbaijan.pdf

В статье раскрыты подходы и особенности осуществления образования для демократической гражданственности и образования в сфере прав человека в странах Восточного партнерства. Представлены основные нормативные, законодательные документы, на которых базируется ВДГ/ОПЧ, проанализированы учебные программы, курсы и проекты, которые направлены на формирование молодого поколения граждан демократического общества в странах Совета Европы.

Ключевые слова: Совет Европы, образование, права человека, страны Восточного партнерства, ВДГ/ОПЧ.

The article deals with the general approaches and peculiarities of the Education for Democratic Citizenship and Human Rights education implementation in the Eastern Partnership countries. The main state documents aimed at EDC/HRE implementation are described; the state education programs, curricula, projects are analyzed in the scope of developing the young generation able to act in democratic society in the Council of Europe countries.

Key words: Council of Europe, education, human rights, Eastern Partnership Countries, EDC/HRE.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1

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

АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті аналізуються концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти в країнах – членах Організації Чорноморського економічного співробітництва (Азербайджану, Албанії, Болгарії, Вірменії, Греції, Грузії, Молдови, Росії, Румунії, Туреччини та України, висвітлюються основні напрями реформ систем вищої педагогічної освіти та виявляються основні тенденції розвитку цих системи.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, система вищої освіти, стратегічні напрями.

Постановка проблеми. Сьогодення в країнах Чорноморського регіону визначається суттєвими перетвореннями – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем освіти, 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 обумовлений розпочатим об'єднанням держав Чорноморського економічного регіону і країн Європейського Союзу. На початку XXI століття 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). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. 6 березня 1993 року в Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Туреччини та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідну діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розробку програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряму взаємодію міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн – учасниць Організації Чорноморського економічного співробітництва була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між країнами – членами Парламентської Асамблеї Чорноморського економічного співробітництва (PABSES) діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співро-

© *С.В. Сапожников, 2016*

бітництво 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 Республіці 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.

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 стала 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.В. 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. Гончаренка, 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. Креміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.

Метою статті є аналіз концептуальних засад розвитку системи вищої педагогічної освіти у країнах Чорноморського регіону відповідно до основних положень Болонської декларації.

Згідно з метою було поставлено такі ***завдання***: проаналізувати існуючі державні документи, що відображають концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону.

Виклад основного матеріалу. Системними компонентами в освітньому законодавстві країн – учасниць Організації Чорноморського економічного співробітництва є Закони «Про освіту», які виконують функції основ законодавства у галузі освіти. Саме в них були сформульовані фундаментальні принципи державної політики у галузі освіти, які стали основою для реформування освітніх систем. Порівняльний аналіз Законів «Про освіту» дає підстави стверджувати, що принципи, на яких вони побудовані, є спільними для всіх країн Чорноморського регіону: доступність освіти; світський характер освіти; гуманістична спрямованість; пріоритет людських цінностей; виховання у молоді громадянськості, працьовитості, поваги до прав та свобод людини, любові до навколишнього природного середовища та родини; єдність навчання та виховання; інтеграція культурного та освітнього простору; органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями, цінностями; свобода та плюралізм в освіті; демократичний, державно-суспільний характер управління освітою; автономність освітніх закладів; науковість; гнучкість та прогнозованість, наступність та неперервність системи освіти; її інтеґрація з наукою та виробництвом; відповідність світовому рівню освіти.

Слід зазначити, що концептуальні норми законів «Про освіту» є фундаментом для створення відповідних законодавчих актів для кожного з освітніх рівнів. На цій підставі були розроблені, обґрунтовані та прийняті *концепції, доктрини, стратегії та програми розвитку освіти* – узагальнюючі законодавчі документи кожної з країн Чорноморського регіону, які регламентують процеси функціонування та реформування національних освітніх систем.

Дослідження систем підготовки майбутніх педагогів потребує системного аналізу концептуальних основ вищої педагогічної освіти Чорноморського регіону. Необхідність такого аналізу зумовлена соціально-економічними процесами, які відбуваються в досліджуваних країнах: посиленням демократичних тенденцій і підвищенням ролі загальнолюдських цінностей, розвитком глобалізаційних та інтеґраційних процесів у науці, освіті, трансформаціями власних національних культур та цивілізаційних змін у сучасному світі у контексті болонських перетворень.

Основою розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Азербайджану* є Концепція «Азербайджан – 2020: Погляд у майбутнє» [1]. *Основна мета* цієї програми полягає в інтеґрації системи вищої освіти країни до європейського освітнього простору, побудові її

відповідно до принципів Болонського процесу. Основними стратегічними напрямами визнано забезпечення привабливості та конкурентоспроможності системи вищої освіти, створення кадрового потенціалу відповідно до вимог інформаційного суспільства та економіки, базованої на знаннях.

Концепція спрямована на реалізацію таких стратегічних дій: оновлення нормативно-правової бази вищої освіти відповідно до Болонської декларації та міжнародної освітньої практики; положення концепції створюють правову базу для інтеґрації системи вищої освіти до загальноєвропейського освітнього простору; удосконалення системи управління освітою за рахунок упровадження таких управлінських моделей, які б забезпечували активну участь усіх зацікавлених сторін у формуванні нової генерації менеджерів освіти; цей процес відбуватиметься, зокрема, в напрямах: підвищення незалежності всіх видів навчальних закладів, управління навчальними закладами на суспільно-державній основі шляхом широкого залучення громадськості (батьків, студентів, місцевих громад), використання сучасних технологій управління; удосконалення змісту вищої освіти, що передбачає приведення спеціальностей у відповідність до європейської класифікації та вимог сучасного ринку праці, підготовку та використання освітніх планів та програм, освітніх ресурсів, оновлення наявних програм навчальних дисциплін, науково-методичних рекомендацій; широке використання у навчальному процесі сучасних освітніх та інформаційних технологій; налагодження тісних зв'язків з базовими компетентними організаціями (роботодавцями) у сфері підготовки вчителів (школами та відділами освіти), розвиток системи студентського самоуправління; забезпечення якості вищої педагогічної освіти шляхом залучення міжнародних експертів до акредитації вищих навчальних закладів і створення системи, яка визначає рейтинг університетів; система оцінки знань студенів повинна бути приведена у відповідність до ECTS; концепцією передбачено заходи для обов'язкового використання державних освітніх програм приватними вищими навчальними закладами; обов'язкове забезпечення повної прозорості діяльності вищих навчальних закладів шляхом використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій; створення системи атестації наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників; розробка ефективних механізмів сертифікації вчительської діяльності, що дає право працевлаштування за фахом; удосконалення системи управління, яка забезпечує якість освітніх послуг у вищих навчальних закладах; відкриття центрів моніторингу ринку праці і працевлаштування, створення науково-методичного супроводу тренінгів для професорсько-педагогічного складу країни та закордонних викладачів; організація науково-дослідної роботи згідно із сучасними вимогами, забезпечення спільної діяльності науково-дослідних інститутів країни та вищих навчальних закладів, використання їх потенціалу в системі кадрової підготовки; оптимізація мережі науково-дослідних інститутів за рахунок приєднання деяких з них до вищих навчальних закладів; модернізація матеріально-технічної бази: розбудова університетських кампусів (містечок, освітньої інфраструктури), створення у вищих навчальних закладів центрів інформаційно-комунікативних технологій, навчальних, науково-дослідних, дослідно-випробувальних лабораторій, електронних бібліотек, ресурсних, тренінгових центрів, забезпечення їх навчально-методичним і науковим обладнанням; розробка і впровадження нових механізмів економіки вищої освіти.

Концепцією передбачаються заходи для фінансування вищих навчальних закладів як на бюджетній основі, так і за рахунок фізичних та юридичних осіб, удосконалення процедури залучення альтернативних джерел фінансування.

Таким чином, аналіз концептуальних засад вищої освіти Азербайджану дозволяє виявити стійку *тенденцію* до інтеґрації системи вищої педагогічної освіти до світового освітнього простору, що, у свою чергу, актуалізує *тенденцію* до інтернаціоналізації та полікультурності. Така відкритість освітнього простору сприяє динамічним змінам у змісті і структурі навчального процесу. Водночас очевидними є і причини подібності еволюційних процесів в освіті країн Чорноморського регіону, тобто конвергенції освітніх систем, близьких територіально, проте не споріднених за морфологічними ознаками. *Тенденція конвергенції* дозволяє створити єдиний освітній простір країни, сформувати відкриту систему освіти дорослих, тим самим «пом'якшуючи» вплив світових тенденцій та розробляючи механізми збереження національної складової, національної специфічності систем освіти дорослих. Ана-

ліз систем вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону дозволяє стверджувати, що *тенденція конвергенції* є характерною для цих країн.

Основним документом, який продовжує діяти та визначає пріоритети розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Албанії*, є Стратегія вищої освіти на 2013–2020 рр. *Основною метою* освітніх перетворень, передбачених документом, є інтеґрація системи вищої освіти країни до європейського освітнього простору, формування високоосвічених громадян, здатних побудувати суспільство знань, причому освіта має бути одним з головних пріоритетів сучасної державної політики, впровадження особистісно-орієнтованих навчальних програм. Цим документом визначено *п'ять стратегічних пріоритетів* для розвитку системи вищої педагогічної освіти на найближчі роки: розширення системи вищої педагогічної освіти з метою задоволення потреб місцевих громад у європейських освітніх стандартах; урізноманітнення напрямів підготовки спеціалістів з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни; підвищення якості викладання і навчання в системі вищої педагогічної освіти шляхом утвердження принципу неперервності освіти; надання автономії вищим навчальним закладам, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів; удосконалення системи фінансування задля досягнення загальних цілей розвитку освіти країни [4].

Національною стратегією передбачається подальше розширення приватного сектора вищої педагогічної освіти за рахунок збільшення контингенту студентів. Ключовим моментом стратегії є рішення про збільшення державного фінансування вищої педагогічної освіти вдвічі.

Таким чином, аналіз Національної стратегії в галузі вищої освіти та інших державних документів, які визначають розвиток педагогічної освіти Албанії, дозволив виявити *тенденцію до розширення системи вищої педагогічної освіти* й урізноманітнення напрямів підготовки майбутніх педагогів. Як і в Азербайджані, спостерігається *тенденція до динамічних змін у змісті і структурі навчального процесу*. Як наслідок, у країні формується нова генерація сучасних педагогів із гнучким мисленням, здатних до аналітичної і творчої діяльності, до вирішення проблем різного характеру.

Концептуальною стратегією системи вищої педагогічної освіти *Болгарії* є Стратегія розвитку вищої освіти на період з 2014 по 2020 рік, основною *метою* якої є встановлення тісного зв'язку із потребами бізнесу, створенням нових робочих місць, участь бізнес-структур у магістерських програмах, оптимізація управління діяльністю університетів.

Загалом же найбільш характерними для розвитку сучасної вищої педагогічної освіти Болгарії є такі *тенденції*: посилення інтеґраційних процесів і гуманізація освітнього простору, інтеґрація до світового освітнього простору, динамічні зміни у змісті і структурі навчання, конвергенція.

Основою розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Вірменії* стало виконання Стратегії розвитку неперервної освіти та Плану дій на 2011–2021 роки. *Основною метою* документа є визначення пріоритетних напрямів діяльності задля забезпечення прогресивного розвитку освіти в країні. Цим документом встановлено такі цілі і завдання освіти: забезпечення доступності освіти на всіх її рівнях; покращання якості освіти, забезпечення її конкурентоспроможності на місцевому та міжнародному ринках праці; забезпечення постійного підвищення рівня освітніх досягнень; розвиток потенціалу міжнародного співробітництва; сприяння усвідомленню особистістю своєї значущості і цінності. Зазначимо, що відповідно до ухваленої урядом країни державної програми, передбачено підвищення рівня доступності освіти, аби кожний громадянин мав можливість здобути сучасну освіту відповідно до своїх інтелектуальних можливостей і прагнень. Окрім того, цей документ спрямований на забезпечення повної сумісності освіти Вірменії з наявними міжнародними критеріями і підвищення її престижу як для співвітчизників, так і для зарубіжних громадян. Впровадження нових інформаційних технологій із підвищенням якості освіти сприятиме формуванню об'єктивного уявлення про вірменські освітні заклади в міжнародних освітніх мережах. Крім того, передбачається, що перетворення в системі освіти повинні відбуватися системно в усіх регіонах країни. Деякі стратегічні перетворення відбуваються у рамках програм «Перетворення в управлінні та фінансуванні освіти» та «Якість і відповідність освіти», які фінансуються за рахунок Міжнародного валютного фонду з 1998 року.

Аналіз державних програм, в яких відображаються концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти у Вірменії, дозволив виявити спільні з Албанією, Азербайджаном, Болгарією *тенденції розвитку*. Зокрема йдеться про динамічні зміни у змісті і структурі навчання, інтеґрацію до світового освітнього простору, *тенденцію до інтернаціоналізації та полікультурності*, а також *тенденцію конвергенції.*

Основним документом, який визначає пріоритети розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти сучасної *Греції,* є Робоча програма ЄС «Освіта та підготовка 2020». *Основною метою* документа є розвиток освітніх та навчальних систем держав – учасниць програми як засобів реалізації громадян своїх потенціалів, що, у свою чергу, забезпечуватиме їх економічну стабільність і працевлаштування громадян.

Цим документом визначено такі стратегічні *завдання*: активізація процесу реалізації стратегії неперервного навчання, розвиток національних кваліфікаційних рамок, пов'язаних із Європейською структурою кваліфікацій і використання більш гнучких шляхів навчання; подальше поширення мобільності студентів, викладачів, науковців та адміністраторів; підвищення якості й ефективності освіти, підготовки кадрів на усіх рівнях освіти та професійної підготовки; забезпечення рівного доступу до вищої освіти, яка повинна сприяти розвитку навичок, компетенцій громадян, необхідних для їх працевлаштування і подальшого навчання. Недоліки освіти повинні усуватися за рахунок високої якості навчання молоді, включаючи ранню освіту; підвищення творчої й інноваційної діяльності на всіх рівнях освіти, у тому числі й підприємництво; набуття ключових компетенцій: усі громадяни повинні бути залучені до функціонуючого трикутника знань «освіта – дослідження – інновації»; слід сприяти розвитку партнерських відносин між підприємствами, закладами освіти, освітніми товариствами і громадянським суспільством; система вищої педагогічної освіти повинна враховувати особливості всіх ланок освіти, як формальної, так і неформальної, у контексті «навчання протягом усього життя» [4].

У результаті аналізу концептуальних засад розвитку вищої педагогічної освіти Греції було виявлено такі стійкі *тенденції*: єдність освіти в її розмаїтті, навчання та виховання майбутніх педагогів у рамках єдиного освітнього та культурного простору, конвергенція.

Основним документом, який визначає пріоритети розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Грузії* є Стратегія реформи професійної освіти та навчання (2013–2020 рр.). *Основною метою* документа є забезпечення доступу до якісної вищої професійної освіти в країні. Стратегією визначено такі цілі і завдання професійної освіти і навчання: виконувати соціальне замовлення населення у вигляді професійної підтримки громадян, розвитку кар'єри і соціального захисту їх індивідуальності; надавати економіці країни і міжнародному ринку праці кваліфікаційний компетентний штат, забезпечуючи відповідність між мінливим ринком праці та системою професійної освіти і навчання; підтримувати компетентність працівників програмами перенавчання і постійним професійним зростанням; розвивати людські можливості в умовах нових соціально-економічних відносин, заохочувати людей до самостійного пошуку роботи та заповзятливості; підтримувати студентську мобільність; забезпечувати професійний розвиток національних меншин країни, створювати можливості для їх працевлаштування; сприяти розвитку у людей прагнення навчатися протягом усього життя; розвивати шкільне ділове партнерство.

Отже, аналіз стратегій розвитку сучасної вищої педагогічної освіти у Грузії дозволив виявити такі *тенденції*: динамічні зміни у змісті і структурі навчання, інтеґрація до світового простору вищої освіти, полікультурність, інтернаціоналізація та конвергенція.

Основним державним документом країни, в якому передбачено ключові напрями розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Молдови* є Національна стратегія розвитку «Молдова – 2020: 7 рішень для економічного зростання та зниження рівня бідності» [2]. У даному документі уряд країни пропонує модель історичного майбутнього розвитку країни. Документом було визначено 4 *пріоритетних напрями* розвитку країни: *освіту, шляхи, доступ до фінансів та ділове середовище*. У розділі «Освіта необхідна для кар'єри» зазначається, що людський капітал є одним з небагатьох ресурсів, який може дати Республіці Молдова вагомі переваги. А також наводиться стратегічна концепція, яка визначає *основну мету* діяльності щодо модернізації системи професійної підготовки і вдосконалення механізмів неперервного навчання кадрів. У документі наголошується, що такі кроки допоможуть громадянам адаптуватися до нових умов ринку праці.

Стратегічною концепцією визначено такі *цілі* і *завдання* у сфері освіти: приведення системи освіти країни у відповідність до вимог ринку праці; у світлі реалізації концепції політика в галузі освіти повинна бути спрямована на забезпечення якості освіти; ухвалення нового законодавства про освіту, яке б у своїй основі враховувало європейський досвід, що дозволить провести структурні та інституціональні реформи в галузі освіти, на основі принципу ефективності та якості; реформування системи досліджень та інновацій шляхом демонополізації її фінансування, з використанням послідовних та виважених правил, спрямованих на підтримку передового досвіду в галузі освіти і науки; створення Національної агенції із забезпечення якості у сфері вищої освіти та наукових досліджень; перегляд принципів і критеріїв оцінки інтелектуального потенціалу вищих навчальних закладів, реструктуризація науково-дослідних завдань, переорієнтація інституціональних послуг, які надаються студентам; підсилення вимог до кадрового складу вищого навчального закладу (вимогою якості кадрового складу стане 75% частка викладачів з педагогічними та науково-дослідними ступенями та званнями);з метою стимулювання конкуренції між вищими навчальними закладами планується змінити формулу фінансування університетів, беручи як основний критерій їх досягнення, пропонуючи більш розширену фінансову автономію.

Таким чином, підвищення якості освітнього процесу сприятиме привабливому і сприятливому інвестиційному клімату. А приплив кваліфікованої, відповідальної, здатної до навчання робітничої сили, у свою чергу, підвищить продуктивність праці і конкурентоспроможність. Аналіз Національної стратегії розвитку «Молдова – 2020: 7 рішень для економічного зростання та зниження рівня бідності», яка містить концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти у Республіці Молдова, дозволив виявити такі *тенденції:* динамічні зміни у змісті і структурі навчання, полікультурність, інтернаціоналізація та конвергенція.

Пріоритетні напрями розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Росії* визначає Національна доктрина освіти у Російській Федерації та Державна програма розвитку освіти на 2013–2020 рр. Цим документом визначаються цілі виховання і навчання, шляхи їх досягнення за допомогою державної освіти в галузі освіти та очікувані результати розвитку системи освіти на період до 2025 року. У доктрині визначено стратегічні цілі освіти, які безпосередньо пов'язані із сучасними проблемами розвитку російського суспільства: подолання соціально-економічної та духовної кризи, забезпечення високої якості життя народу і національної безпеки;поновлення статусу Росії як великої держави у сфері освіти, культури, науки, високих технологій та економіки;створення основи для сталого соціально-економічного і духовного розвитку Росії.

Основною метою Державної програми розвитку освіти на 2013–2020 рр. є забезпечення доступності якісної освіти, яка відповідає вимогам інноваційного соціально-орієнтованого розвитку Російської Федерації. Основними *завданнями* Програми є:модернізація загальної та дошкільної освіти як інституту соціального розвитку; приведення змісту та структури професійної освіти у відповідність до потреб ринку праці; розвиток системи якості освіти та затребуваності освітніх послуг.

Сьогодні Програма перебуває на другому етапі своєї реалізації, який передбачає завершення розпочатих на першому етапі стратегічних проектів, забезпечуючи послідовні зміни у сфері освіти на усій території Російської Федерації. На цьому етапі будуть сформовані нові моделі управління освітою в умовах широкомасштабного використання інформаційно-телекомунікаційних технологій, а також визначено основні позиції відповідно до цілей і завдань цільової програми розвитку освіти на наступний період.

Системний аналіз Національної доктрини освіти та Федеральної цільової програми розвитку освіти на 2013–2020 рр., зокрема – концептуальних засад розвитку вищої педагогічної освіти у Російській Федерації, дозволив виявити такі характерні для сучасного освітнього простору *тенденції розвитку*: динамічні зміни у змісті і структурі навчання, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеґрація до світового простору вищої освіти, полікультурність, конвергенція.

Основою розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Румунії* продовжує залишатися новий Закон «Про Національну освіту», № 1/2011 р. та Національна програма досліджень та інновацій на 2015-2020 рр. Основною метою документа є зниження соціальної

нерівності в соціально-економічному розвитку між Румунією та ЄС шляхом досягнення конкретних цілей, а саме: навчання і розвиток особистості на демократичних засадах протягом усього життя, формування кадрів, здатних до навчання у різних професійних напрямах та адаптації на ринку праці, створення системи освіти та професійної підготовки, яка буде сприяти розвитку в громадян актуальних для сучасного світу умінь та навичок.

Головними *завданнями* Стратегії є:забезпечення рівних можливостей для отримання освіти і збільшення кількості контингенту студентів; розвиток системи обов'язкової освіти; подальша децентралізація та збільшення автономії вищих навчальних закладів; обґрунтування економічної конкурентоспроможності та програм інноваційних досліджень у вищих навчальних закладах; модернізація освіти в сільській місцевості; розвиток системи неперервної освіти; забезпечення відповідності системи освіти і досліджень сучасним європейським моделям; підвищення якості системи освіти і наукових досліджень для подальшого творчого розвитку людських ресурсів.

Аналіз цих документів, у яких відображаються концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти у Румунії, дозволив виявити такі основні *тенденції розвитку*: динамічні зміни у змісті і структурі навчання, інтернаціоналізація, інтеґрація до світового простору вищої освіти, полікультурність та конвергенція.

Основним документом, у якому відображено концептуальні напрями розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *Туреччини* продовжує залишатися Стратегія вищої освіти (2007 р.) [3]. *Основною метою* документа є реалізація загальних і конкретних цілей вищих навчальних закладів відповідно до шести принципів ідеології Кемаля Ататюрка: *республіканізм* (ідеал конституційної демократичної республіки); *націоналізм* (ідеал національної держави, яка патріотично виховує своїх громадян у дусі відданості титульній нації); *народність,* або популізм (боротьба проти класової нерівності і станових привілеїв); *лаїцизм,* або *секуляризм* (світський характер держави і відокремлення держави від ісламу); *державне регулювання* (побудова змішаної економіки при лідируючій ролі держави); *реформізм* (курс на вестернізацію і боротьбу з пережитками традиційного суспільства, опора на прогрес та просвіту).

Основними завданнями Стратегії є: модернізація управління вищою школою; забезпечення доступності освіти; розвиток системи забезпечення якості вищої професійної освіти; підвищення якості професійно-педагогічної підготовки викладачів; розвиток інтернаціоналізації і мобільності у сфері освіти і науки [3].

Таким чином, аналіз Стратегії вищої педагогічної освіти *Туреччини* (2007 р.) дозволив виявити такі *тенденції*: динамічні зміни у змісті і структурі навчання, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеґрація до світового простору вищої освіти, полікультурність та конвергенція.

Основним державним документом, який визначає стратегічні напрями розвитку сучасної системи вищої педагогічної освіти *України,* є Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., ухвалена 28 жовтня 2011 р. ІІІ Всеукраїнським з'їздом працівників освіти, та Концепція розвитку педагогічної освіти (2012 р.). *Метою* Національної стратегії розвитку освіти в Україні є: підвищення доступності якісної конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; – забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання упродовж усього життя.

Національною стратегією визначаються *пріоритетні напрями розвитку* освіти: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізація освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бі-

бліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти.

Сьогодні у процесі активного громадського обговорення перебуває проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років.

Висновки. Порівняльний аналіз державних документів, які містять концептуальні засади розвитку систем педагогічної освіти країн Чорноморського регіону, надав підстави щодо визначення особливостей і стратегічних пріоритетів, які є загальними для всіх країн Чорноморського регіону: розробка нової, удосконалення чинної законодавчої і нормативно-правової бази країни; забезпечення рівного доступу до вищої педагогічної освіти на всіх її рівнях, яка повинна сприяти розвитку компетенцій громадян, необхідних для їх працевлаштування, ефективної праці і подальшого навчання; інтеґрація вищої освіти країни до європейського освітнього простору; приведення системи освіти країни у відповідність до вимог ринку освітніх ресурсів і праці; покращання якості освіти і забезпечення її конкурентоспроможності на місцевому та міжнародному ринках праці; удосконалення механізмів управління вищими навчальними закладами відповідно до вимог сьогодення, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів шляхом розвитку їх автономії; реформування системи досліджень та інновацій шляхом демонополізації її фінансування, з використанням відповідних правил, спрямованих на підтримку передового досвіду в галузі освіти і науки; модернізація матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів країни; всебічна підтримка студентської мобільності.

Список використаних джерел

1. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: [монографія] / С.В. Сапожников. – Дніпропетровськ: Інновація, 2013. – 480 с.

2. Молдова–2020. Национальная Стратегия Развития: 7 решений для экономического роста и снижения уровня бедности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gov.md/public/files/Moldova_2020_RUS.pdf

3. Стратегія вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.khas.edu.tr/en/research/strar/strar–s–aims–and–responsibilities/strar–s–aims–and–responsibilities–2.html

4. Education and Training 2020 (ET 2020) [Electronic resource]. – Mode of access: http://www. europa.eu/legislation_summaries/education.../ef0016_en.htm.

5. Strategjia (scala) (2008–2013) [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.dsdc.gov.al/dsdc/pub/skala_121_07_ 2008_5_511_1.pdf

References

1. Sapozhnikov, S.V. (2013). *Vyshcha pedahohichna osvita v krainakh Chornomorskohorehionu: istoriia I suchasnist* [Higher pedagogical education in the Black Sea region: history and modernity]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., 480 p. (In Ukrainian).

2. *Moldova-2020. Natsionalnaia strstehiia razvitiia: 7 reshenii dlia ekonomicheskoho rosta i snizheniia urovnia bednosti* [Moldova 2020. National Development Strategy: 7 solutions for economic growth and poverty reduction]. Available at: http://www.gov.md/public/files/Moldova_2020_RUS.pdf (In Russian).

3. *Stratehiia vyshchoi osvity* [Strategy for Higher Education]. Available at: http://www.khas.edu.tr/en/research/strar/strar–s–aims–and–responsibilities/strar–s–aims–and–responsibilities–2.html (in Ukrainian).

4. Educationand Training 2020 (ET 2020) [Electronic resource]. – Mode of access: http://www. europa.eu/legislation_summaries/education.../ef0016_en.htm.

5. Strategjia (scala) (2008-2013) [Electronic resource]. Available of access: http://www.dsdc.gov.al/dsdc/pub/skala_121_07_ 2008_5_511_1.pdf

В статье анализируются концептуальные основы развития высшего педагогического образования в странах – членах Организации Черноморского экономического сотрудничества (Азербайджана, Албании, Армении, Болгарии, Греции, Грузии, Молдавии, России, Румынии, Турции и Украины), освещаются основные направления реформ систем высшего педагогического образования и выявляются основные тенденции развития этих систем.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, система высшего образования, стратегические направления.

In the article, the conceptual principles of development of higher pedagogical education are analyzed in the countries-members of the Organization of Black Sea Economic Collaboration (Azerbaijan, Albania, Bulgaria, Armenia, Greece, Georgia, Moldova, Russia, Romania, Turkey and Ukraine); basic directions of reforms of the systems of higher pedagogical education are illuminated and basic progress trends come to light.

Key words: higher pedagogical education, system of higher education, strategic directions.

Одержано 25.10.2016.

УДК 821.161.2

М.М. ЧЕПІЛЬ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ІВАН ФРАНКО ПРО ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ

У статті розкрито погляди українського педагога Івана Франка (1856–1916) на роль вчителя у вихованні і навчанні учнівської молоді, яка тісно пов'язана із діяльністю національної школи. Акцентовано увагу на обґрунтуванні педагогом ідеалу вчителя та вимог до нього. З позицій сьогодення висвітлено погляди І. Франка на роль вчителя в організації навчально-виховного процесу, соціальну функцію вчителя, його значення в організації життєдіяльності учнів, у вихованні у них працелюбності.

Ключові слова: вчитель, учні, виховання, навчання, школа, Іван Франко.

Постановка проблеми. Об'єктивною потребою сучасного суспільства, особливо в умовах перебудови всіх сфер його життя, у тому числі й освіти, є пошук оптимальних шляхів організації педагогічного процесу, раціональних варіантів змісту навчання. У розв'язанні зазначених завдань допоможе педагогічна спадщина Івана Франка, життєвий і творчий шлях якого припадає на другу половину XIX – початок XX століття, коли відбувалися кардинальні соціальні і культурні реформи, що вплинули на українську освіту й шкільництво. Науковий аналіз творчого доробку Івана Франка у царині педагогічної науки має теоретичне значення, вагому практичну цінність на сучасному етапі побудови Української держави, в умовах освітніх перетворень і пошуку ціннісної парадигми.

До його творчого доробку належить низка праць етнографічного, мовного й літературного характеру, в яких він дав власну оцінку подіям і явищам у сучасній для нього системі освіти. У них проблеми виховання і навчання підростаючого покоління мислитель тісно пов'язує з діяльністю вчителя у національній школі. Актуальним є нове прочитання творів ученого, їх інтерпретація з погляду сучасних потреб українського суспільства та української школи.

Педагогічні ідеї І. Франка, погляди просвітителя на зміст і методи навчання та виховання підростаючого покоління, проблеми історії освіти й школи знайшли висвітлення у наукових публікаціях В. Смаля, В. Савинця О. Дзеверіна, Б. Мітюрова, Г. Паперної, Г. Пурель, С. Сухорського, С. Чавдарова та ін. Питання дошкільного виховання у творах І. Франка розкриває Ю. Ступак; проблеми початкової освіти у журналістиці І. Франка аналізує І. Зайченко; питанню ролі трудового виховання у формуванні й розвитку особистості у творчості І. Франка присвячено публікації Н. Калениченко; проблеми соціального виховання молоді у спадщині І. Франка досліджує М. Євтух; питання моралі і морального виховання у педагогічних поглядах І. Франка висвітлює С. Чавдаров; погляди І. Франка на літературно-естетичне виховання розкриває П. Яременко; на ідеях І. Франка щодо ролі науки і праці у формуванні світогляду молоді зосереджує увагу М. Година; ідеї І. Франка щодо методів наукового пізнання аналізує І. Ковалик; погляди І. Франка на роль дитячої літератури у вихованні молоді характеризують Є. Городецька, Л. Маляренко, О. Мороз, Г. Паперна, Г. Пурель та ін.; питання ролі І. Франка у боротьбі за демократизацію системи освіти у Галичині, проблеми шко-

© *М.М. Чепіль, 2016*

ли у публіцистичних виступах І. Франка розглядають Л. Баїк, К. Бориславський, Н. Михайлова, Г. Пурель та ін.; питанню вивчення творів І. Франка у школі присвячено праці М. Грищенка, М. Походзіла та ін.; роль І. Франка у вихованні інтелігенції вивчає В. Лесин; на проблемах навчання і виховання у творах І. Франка акцентують увагу В. Городівський, Л. Маляренко та ін.

Образу учителя у творчості І. Франка присвячено публікації Б. Мітюрова [1], М. Походзіла [2], М. Стельмаховича [3; 4] та ін. Однак автори зосередили увагу на аналізі діяльності тогочасного вчителя у творах І. Франка. Сьогодення спонукає педагогів, науковців повернутися до проблем ролі вчителя у житті школяра, шукати шляхів удосконалення його підготовки.

Мета статті – актуалізувати погляди Івана Франка на роль вчителя у вихованні і навчанні учнівської молоді крізь призму сучасної педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні ідеї Івана Франка становлять знаменну епоху в історії української педагогіки. Їх знання і творче застосування служать надійною основою для відродження й розвитку національної освіти й виховання в умовах самостійної Української держави [6]. І. Франко глибоко усвідомлював вирішальну роль учителя у вихованні молодого покоління. високо підносив його відповідальність. «Учителем школа стоїть, – наголошував педагог у своєму рефераті «Наші народні школи і їх потреби», – коли вчитель непотрібний, не приготовлений, то і школа ні до чого» [5, с. 194]. Франко високо ставив відповідальність вчителя у вихованні молоді.

Для сучасної української педагогічної науки й української школи ідеї І. Франка щодо вимог і діяльності вчителя не втратили своєї актуальності. Проаналізуємо найбільш вагомі з позицій сьогодення аспекти: ідеал вчителя та вимоги до нього; вчитель як організатор навчально-виховного процесу; соціальна роль учителя; функції вчителя в організації життєдіяльності учнів.

Ідеал вчителя для І. Франка – це людина, яка вийшла з народного середовища, є носієм кращих якостей рідного народу, живе його інтересами, бере активну участь у громадському та культурно-освітньому житті краю. Вчитель – щирий друг і порадник, любить і поважає дітей, має широкий професійний кругозір, глибокі знання з предмета, щоб науково задовольнити пізнавальні запити школярів, уникає шаблону й одноманітності в навчанні, розвиває у них самостійність думки. Особистим прикладом, власною поведінкою, ставленням до вихованців, світоглядом, авторитетом тощо він прищеплює кращі моральні якості, виховує любов до праці, орієнтує на справжні людські цінності.

Авторитетний вчитель є прикладом, еталоном поведінки, зразком для наслідування і навіть ідеалом для учнів. Він відрізняється високою культурою спілкування: тактовний, з повагою ставиться до співбесідника, уміє вислухати його, переконати в чому-небудь фактами. Такий вчитель розуміє і сам використовує жарт, гумор, розкутий, активний співбесідник. Невід'ємними рисами справжнього педагога є висока мораль, його гуманістична спрямованість.

Визначальною є роль вчителя у формуванні національно свідомого українця, вихованні громадянина, яке здійснюється за допомогою навчальних предметів, створення демократичного устрою шкільного життя. У зв'язку з цим змінюється роль педагога, який повинен виступати організатором освітньо-виховної діяльності учнів. І. Франко розглядав учителя й учня як рівноправних учасників педагогічного процесу. Основою виховання, за І. Франком, є людяне і дбайливе ставлення вчителя до особистості дитини, повага до дітей: «...Дітей, їх особисту гідність і їх потреби треба так само шанувати, як і старших, і, тільки поводячися з ними лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи в їх спосіб думання, можна їх виховувати на чесних, щирих, правдолюбних і справді свобідних людей» [5, с. 209].

Учителю він відводив роль помічника учня, який стимулює активність і спрямовує розвиток останнього. Він покликаний сприяти учням у формуванні умінь і навичок самостійної пошукової, творчої діяльності, у процесі якої вони самостійно здобувають нові знання, розвивають свої здібності та вміння бачити проблеми, аналізувати і зіставляти факти (в оповіданні «Борис Граб») [5, с. 158–166]. Учитель виконує функцію управління навчально-виховним процесом, допомагає учням перейти на вищий щабель самостійності шляхом формулювання питань, задач і завдань, вирішення яких потребує творчої уяви, логічного аналізу і здогадки.

Актуальними є погляди Івана Франка стосовно того, яким повинен бути справжній вчитель. Він неодноразово підкреслював, що нове виховання потребує нових учителів, які повинні всі свої сили присвятити служінню народові, самовіддано працювати для нього, незважаючи на будь-які труднощі. Один з найперших обов'язків справжнього педагога – бути активним громадським діячем, жити одним життям з народом.

Справжній вчитель, зазначав І. Франко, вміє логічно і ясно виражати свої думки, може зацікавити учнів, спонукаючи їх «до власного мислення», «до власної праці». «Займіть, зацікавте хлопця наукою, давайте йому з себе приклад справді духового, відданого науці життя, то він прилипне до вас усею душею...», – говорить І. Франко вустами вчителя Міхонського [5, с. 166]. Звідси і завдання педагога – розбудити в учнів бажання до навчання, розвинути в них здібності до самостійної думки, навчити «володіти своїм мізком», «ввозити між учеників бодай маленькі зароди свіжої, живої мисли, бодай слабі відблески правдивої, поступової науки» [5, с. 35].

Бездушність у ставленні до вихованців несумісна з високим званням педагога. Взаємне довір'я між вчителем і вихованцями – одна з головних умов успіху в педагогічній роботі. З теплотою, повагою та любов'ю згадував І. Франко своїх гімназійних учителів Міхонського, Гікеля, Емерика Турчинського та інших. Емерика Турчинського він називає не тільки мудрим учителем, але й щирим, вимогливим другом, завжди готовим дати пораду і прийти на допомогу.

Справжній педагог вміє «під час уроків жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожний урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою» [5, с. 227]. Власне такі педагоги зображені в поемі «Панські жарти», в оповіданні «Борис Граб». Міхонський завжди ставив учням такі питання, відповідаючи на які, потрібно було висловити власну думку, робити власні висновки. «Такими питаннями він випробував здібність мислення у своїх учеників. І вже у кого побачив, що відповідь на питання виходить справді здобутком його власної, хоч і невеликої духової праці, для такого мав велике поважання» [5, с. 159]. Міхонський – це глибоко освічена людина, яка вміє своїм чуйним ставленням, теплим словом завойовувати довіру учнів.

Франко переконливо доводив, що розвиток учнів, формування їхніх поглядів і переконань значною мірою залежать від особистості педагога, його авторитету, характеру, ерудиції, майстерності викладання, а також оптимального вибору методів виховання. Адже лише вчитель, який досконало і глибоко володіє своїм предметом, логічно, чітко і доступно викладає навчальний матеріал, оперує цікавими деталями, фактами, вражає учнів своєю освіченістю, захоплює кругозором знань, здатен прищепити їм любов до навчання, зацікавити їх, привчити думати і дати ґрунтовні начала. Педагогу повинні бути властиві демократичний стиль роботи і поведінки, він насамперед – переконаний друг молоді, гуманіст-інтелігент, професіонал, знавець національної і світової культури.

І. Франко рішуче виступав за подолання авторитаризму у вихованні, надання йому гуманістичної спрямованості шляхом доброзичливого ставлення учителів до дітей, розвитку їх свідомості, здорової самодіяльності, що робило б їх активними учасниками процесу едукації.

Учителеві І. Франко відводив низку соціальних ролей. В його розумінні вчитель – це хранитель і носій суспільних цінностей: загальнолюдських, культурних, інтелектуальних, духовних тощо. Накопичуючи все життя ці цінності в собі, він потім передає їх молодому поколінню. Отже, роль педагога І. Франко не зводив лише до акумуляції цінісного досвіду. Професійний педагог повинен одночасно бути головною ланкою між історичним минулим суспільства і його перспективним майбутнім – через підростаюче покоління.

Одну з найголовніших соціальних функцій вчителя І. Франко пов'язував із формуванням духовного світу молоді відповідно до принципів і цінностей конкретного суспільства. Саме над цим він повинен постійно працювати, формуючи у підростаючого покоління знання, поняття і переконання про правила людського співжиття відповідно до принципів і норм моральності. Виховуючи у молоді уявлення про загальнолюдські цінності, учитель

має навчати учнів регулювати свою поведінку згідно з цими цінностями, жити за принципами доброти і милосердя, терпимості, пошани і гуманності у ставленні до інших.

Неабияку роль І. Франко відводив учителю в організації діяльності учня. Адже в активній діяльності розвиваються психічні процеси, формуються розумові, емоційні і вольові якості особистості, а тому, залучаючи учнів до різноманітних видів праці, учителеві необхідно забезпечити належні умови, щоб вони добивалися успіхів у цій діяльності, щоб вона викликала у них позитивні емоційні переживання, стимулювала їхню активність і особистий розвиток. Саме через діяльність в учнів формується єдність знань, переконань і поведінки, вони мають змогу проявляти самостійність у розв'язанні завдань, наполегливість, завзятість, старанність, самовладання та волю, розвивати й зміцнювати індивідуальні якості, формувати позитивні звички. Завдяки систематичному виконанню вправ учень уміло управляє своїми почуттями, гальмує бажання, якщо вони заважають виконувати певні обов'язки, контролює свої дії, правильно їх оцінює з позицій інтересів інших людей. Витримка, навички самоконтролю, організованість, дисципліна, культура спілкування – якості, які ґрунтуються на сформованих вихованням звичках.

Для виховання характеру, творчих можливостей і здібностей діяльність учня має бути належним чином організована учителем, тобто відповідати певним вимогам:

– завдання мають бути цілеспрямованими, а учні – розуміти мету пропонованої роботи, знати, для чого вони її виконують, якими будуть її результати. Кожен учень повинен усвідомити, чого саме вимагають від нього. Адже неусвідомлене завдання не сприяє формуванню потреби в ньому.

– завдання мають бути доступними. Адже непосильна праця породжує невпевненість учня у власних силах, небажання виконувати її. Якщо ж робота надто легка, не потребує певних зусиль, вона викликає зневажливе ставлення. Завдання повинні ускладнюватися і збільшуватися за обсягом у міру набуття школярем трудового досвіду.

– виховання працелюбності потребує підбору цікавих за змістом видів діяльності. Недоцільно пропонувати учням одноманітні, нетворчі завдання.

– важливою умовою виховання позитивного ставлення до праці є її безперервність і системність. Наявність чітко продуманої системи залучення дітей до різних видів діяльності полегшує процес планування роботи, поступове ускладнення її змісту та обсягу.

Розвиток самостійного мислення учнів не може відбуватися стихійно. Він залежить від того, як організовують навчальний процес учителі. Тому одне з найважливіших завдань вчителя – не вкладати в голови учнів знання в обробленому, готовому вигляді, не передавати їх, а правильно організовувати їхню діяльність, допомагати осмислювати навчальний матеріал, самостійно відкривати для себе нові правила, закони, пізнавати при цьому суть фактів та явищ, що вивчаються. Тобто в основі діяльності вчителя повинен лежати принцип: поганий вчитель підносить істину, а хороший – вчить її знаходити.

Актуальною у сьогоднішньому інформаційному суспільстві є проблема виховання учнів працелюбності, трудової активності, адже це – умова розвитку їхніх інтелектуальних, творчих, моральних і психологічних якостей. Тому вчителі покликані впливати на молоде покоління так, аби воно виросло й розвинулося у людей працьовитих, професійно компетентних, ініціативно творчих, корисних членів суспільства. Їхнє завдання – забезпечити готовність учня до праці, сформувати бажання сумлінно та відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як обов'язку і духовної потреби, виховати бережливість щодо результатів праці та повагу до людей праці, творче ставлення до трудової діяльності, почуття особистої відповідальності за результати своєї роботи.

Актуальним є твердження І. Франка: виховання може ефективно здійснюватися тільки як цілісний процес, що відповідає нормам загальнолюдської моралі, організації усього життя школярів: навчальної діяльності, міжособистісних стосунків, спілкування з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Це стосується підліткового та юнацького віку, коли в учня настає період сумніву щодо сповідуваних цінностей. Він усвідомлює себе людиною, що переступила межі дитинства, розуміє особисту відповідальність, безпосередньо пов'язану з почуттям обов'язку. Учні нерідко уражені соціальним

інфантилізмом, скептицизмом, небажанням брати активну участь у суспільних справах. Вони раптом відкидають все і сумніваються у всьому, відкидають, щоб зробити свій унікальний вибір системи ціннісної ієрархії. Це пора вибору шляху життя і складання планів, пора свободи і творчої незалежності, грандіозних задумів і героїчних рішень. Невід'ємне завдання справжнього педагога у такій ситуації, вважав І. Франко, – спертися на розумне і духовне начало в людині, допомогти кожному вихованцю визначити ціннісні основи власної життєдіяльності. Адже виховання людини – не заучування певних норм чи бездумне вироблення звичок поведінки, це активний життєвий процес взаємин, діяльності, спілкування і подолання суперечностей. Це процес постійних і систематичних рішень, виборів вольових зусиль, процес самовизначення і самоврядування відповідно до них.

Висновки. Погляди Івана Франка щодо ролі вчителя у формуванні особистості школяра не втратили своєї значущості і сьогодні, є надзвичайно важливим джерелом для теорії і практики української педагогічної науки, виховання національно свідомого покоління майбутніх будівників Української держави. До особистості вчителя І. Франко висував вимоги: любити дітей, володіти широким колом знань, уміти забезпечувати розвиток усіх інтелектуальних та фізичних можливостей учня, навчати дітей самостійно мислити, прищеплювати їм високі моральні якості, формувати самостійність, працелюбність, активну життєву позицію тощо.

Перспективними напрямами **подальших досліджень** є погляди Івана Франка на роль позашкільних інституцій у вихованні дитини, педагогічні засади використання змісту навчальних предметів у різних типах навчальних закладів, використання ідей І. Франка у сучасній школі.

Список використаних джерел

1. Мітюров Б.Н. Педагогічні погляди І. Франка / Б.Н. Мітюров. – Дрогобич: б.в., 1961. – 30 с.

2. Походзіло М.У. Школа і вчитель у творах І. Франка / Микола Ульянович Походзіло // Рад. школа. – 1955. – № 10. – С. 21–28.

3. Стельмахович М. Ми мусимо навчитися чути себе українцями: Педагогічні погляди І. Франка / М. Стельмахович // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 2–5.

4. Стельмахович М. «Нам пора для України жить...»: Педагогічні погляди Івана Франка / М. Стельмахович // Обрії. – 1996. – № 1(3). – С. 32–37.

5. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / за ред. О. Дзеверіна / І.Я. Франко. – К.: Рад. школа, 1960. – 299 с.

6. Чепіль М. Іван Франко про виховання дітей та молоді / Марія Чепіль, Роман Вишнівський // Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність: зб. наук. праць / за ред. М. Чепіль. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2010. – С. 90–101.

References

1. Mitiurov, B.N. (1961). *Pedahohichni pohliady I. Franka* [Pedagogical views Franko]. Drohobych: b.v., 30 p. (In Ukrainian).

2. Pokhodzilo, M.U. (1955). *Shkola i vchytel u tvorakh I. Franka* [School and teacher in Franko].*Rad. shkola* [Soviet school], no. 10, pp. 21-28 (In Ukrainian).

3. Stelmakhovych, M. (1999). *My musymo navchytysia chuty sebe ukraintsiamy: Pedahohichni pohliady I. Franka* [We must learn to hear themselves Ukrainian: Pedagogical views Franko]. *Ridna shkola* [Native School], no. 9, pp. 2-5 (In Ukrainian).

4. Stelmakhovych, M. (1996). "*Nam pora dlia Ukrainy zhyt...": Pedahohichni pohliady Ivana Franka* ["It is time for Ukraine live...": Pedagogical views Franko]. *Obrii* [Horizons], no. 1 (3), pp. 32-37 (In Ukrainian).

5. Franko, I. Ya. (1960). *Pedahohichni statti i vyslovliuvannia* [Pedagogical articles and statements]. Kyiv, Rad. shkola, 299 p. (In Ukrainian).

6. Chepil, M. & Vyshnivskyi, R. (2010). *Ivan Franko pro vykhovannia ditei ta molodi*[Ivan Franko education of children and youth].*Opika i vykhovannia ditei. Istoriia i suchasnist* [The care and education of children. Past and present]. Drohobych, Red.-vyd. viddil DDPU, 2010, pp. 90-101 (In Ukrainian).

В статье раскрыты взгляды украинского педагога Ивана Франко (1856–1916) на роль учителя в воспитании и обучении учащейся молодежи, которая тесно связана с деятельностью национальной школы. Акцентировано внимание на обосновании педагогом идеала учителя и требований к нему. С позиций сегодняшнего дня освещены взгляды И. Франко на роль учителя в организации учебно-воспитательного процесса, социальную функцию учителя, его значение в организации жизнедеятельности учащихся, в воспитании у них трудолюбия.

Ключевые слова: учитель, ученики, воспитание, обучение, школа, Иван Франко.

The article highlights the views of the Ukrainian pedagogical theorist Ivan Franko (1856–1916) on the role of teachers in education and training of pupils in close association with the national school. It presents an attempt at substantiating the concept of an ideal teacher and his/her competences. I. Franko's views on the role of teachers in the educational process, social activities, organizing pupils' life at school, instilling industriousness have been highlighted as seen from the standpoint of today.

Key words: teacher, pupils, education, training, school, Ivan Franko.

Одержано 25.10.2016.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 81’37=112.2

Е.Е. БЕРЕСТЕНЬ,
кандидат исторических наук, доцент кафедры английской филологии и перевода Днепропетровського университета имени Альфреда Нобеля

ГРАММАТИКА НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен анализ трудов современных отечественных исследователей, посвященных проблемам обучения грамматике на уроке иностранного языка. Предложен комплекс грамматических упражнений, базирующихся на деятельностной основе.

Ключевые слова: грамматика, упражнение, деятельностный подход, коммуникация.

Постановка проблемы. Изучение иностранного языка немыслимо без изучения грамматики. В последнее время пересматриваются методы преподавания грамматики на уроке иностранного языка. На первый план выходит коммуникативный и деятельностный подходы в изучении этого аспекта. В нашем исследовании мы предлагаем комплекс упражнений по грамматике, которые основаны на деятельностном подходе.

Анализ последних исследований и публикаций. Поставленная нами проблема хорошо изучена в современной методике. Об этом свидетельствует огромное количество исследований. Среди отечественных учёных посвящали свои труды этой проблематике такие исследователи, как А.Б. Стрельникова [1], М.В. Жернакова [2], И.И. Филиппович [3], Э.Р. Латыпова [4], Л.Р. Мубаракшина [5] и многие другие. Проанализировав интересную работу Стрельниковой, мы вычленили основную мысль о том, что обучение коммуникативной грамматике предполагает использование только аутентичных материалов, исключающих «искусственные» примеры и абстрактные речевые конструкции. Автор утверждает: «Любое грамматическое явление должно быть рассмотрено с точки зрения формы, содержания и функции, иными словами, в аспекте взаимосвязи внешней структуры с сообщаемой ею идеей и возможными способами её реализации в конкретной речевой ситуации» [1, с. 1039]. Учёная подчёркивает, что отработка приобретённого навыка реализуется во всех видах речевой деятельности: студент должен научиться «слышать» грамматическую структуру, «узнавать» её в тексте, воспроизводить в устной и письменной речи.

Деятельностный аспект изучения грамматики стал предметом исследования учёного М.В. Жернаковой, которая говорит о том, что обучающийся с огромным удовольствием включается в интересную деятельность. По её мнению, учителю необходимо научиться моделировать воображаемые ситуации, поскольку успешное запоминание происходит только тогда, когда учебный материал является частью интересной и осмысленной деятельности на уроке. Жернакова утверждает: «Деятельность учащегося заключается в активном овладении грамматическими конструкциями, умением их преобразовывать. … Исполнительная сторона есть ни что иное, как процесс выполнения обучающимися определённых действий. Действие – это образец, которым в процессе обучения должен овладеть ученик» [2, с. 192].

© *Е.Е. Берестень, 2016*

Обращаясь к исследованию И.И. Филиппович, отметим, что её основная мысль заключается в следующем: в центре изучения грамматики должны стоять знания и умения правильного использования грамматических элементов. Другими словами, обучение грамматике должно охватывать структуры и их практическое применение [3, с. 84]. Автор утверждает, что грамматика играет ключевую роль в формировании всех языковых навыков и достижении коммуникативных задач в процессе изучения языка. По словам Филиппович, практика является одним из ключей к формированию коммуникативной функции грамматики и её применения в различных видах речевой деятельности [3, с. 85]. Исследовательница делает акцент на том что «основная цель обучения грамматике – сформировать у студентов знания о структуре языка, научить их правильно использовать эти знания при осуществлении всех видов речевой деятельности» [3, с. 87].

Исследователь Э.Р. Латыпова в своей работе пришла к выводу, что если рассматривать язык как систему, то грамматика является одним из важнейших её компонентов. Обучение грамматике – это одна из центральных проблем современной методики преподавания иностранных языков. Невозможно сформировать устойчивые коммуникативные навыки без регулярного изучения грамматики. Сформированные грамматические навыки очень важны для безошибочного использования грамматических средств во всех четырёх видах речевой деятельности обучающихся [4, с. 284].

Согласно утверждению автора, наиболее эффективный способ формирования грамматических навыков – это регулярное выполнение большого количества тренировочных упражнений в употреблении грамматических явлений. Невозможно говорить на иностранном языке, не владея механизмом структурирования в соответствии с тем или иным правилом.

Возникает вопрос: как же сделать выполнение однообразных и порой скучных упражнений более разнообразным? Ответ на этот вопрос предлагает в своей работе исследователь Л.Р. Мубаракшина, которая разработала метод рифмовки как средство формирования грамматических навыков. Учёный утверждает, что сегодня грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с её помощью обеспечивается формирование коммуникативной компетенции. По мнению автора, предлагаемый ею рифмованный материал на начальном этапе обучения иностранному языку способствует непроизвольному формированию грамматических навыков [5, с. 31].

Формулировка цели. Совершённый нами анализ научных работ отечественных учёных показал, что грамматика находится в центре методических исследований и попрежнему актуальна. На наш взгляд, эта проблема достаточно хорошо изучена. Актуальность нашего исследования заключается в том, что мы предлагаем новый подход к обучению грамматике, который базируется на деятельностной основе. Цель нашего исследования разработать современные упражнения по грамматике, в основе которых лежит деятельность, направленная на формирование навыка.

Изложение основного материала. Среди студентов большой популярностью пользуется упражнение «Живое предложение». Например, тема урока «Модальные глаголы» и необходимо научить студентов правильно строить предложения. В немецком языке модальный глагол и основной образуют «рамку». Чтобы выработать навык использования «рамочной конструкции» в речи, предлагаем следующее упражнение: каждый студент получает карточку с отдельным словом. Учитель может подсказать, с какого слова следует начать предложение и пригласить студента выйти к доске. Он показывает своё слово. Далее выходит следующий учащийся со своим словом и так далее. В итоге должно получиться целое предложение. Эта деятельность выполняется всегда эмоционально, студенты двигаются по аудитории, внимательно следят за правильностью структуры предложения и видят результат своих действий.

Игра «Найди свою тень» также предлагает учащимся «прогуляться» по аудитории. Преподавателю необходимо приготовить два комплекта карточек. Один комплект содержит фразы написанные, например, в перфекте: «Ich habe gestern Fußball gespielt» или «Ich bin vorgestern Fahrrad gefahren». Другой комплект карточек содержит картинки, например, футбольный мяч или велосипед. Методическая цель – научить студентов формулировать вопросительные фразы в перфекте. Учащиеся, получившие карточки с предложениями, хо-

дят по аудитории и задают вопросы своим коллегам: «Hast du gestern Fußball gespielt?» или «Hast du vorgestern Fahrrad gefahren?» и ищет свою «тень», то есть человека с подобной картинкой. Партнёр даёт утвердительный или отрицательный ответ. Затем можно поменяться карточками. Таким образом, вся группа учащихся за относительно короткое время научится строить вопросительные, утвердительные и отрицательные предложения в перфекте. И весь процесс формирования этого навыка проходит в «живой», коммуникативной форме, когда имитируется речевая деятельность, максимально приближённая к действительности.

Чтобы избежать монотонности при выполнении упражнений, предлагаем один из вариантов игры «По цепочке» («Kettenspiel»). Например, тема урока «Условные придаточные предложения». Методическая цель – научить студентов употреблять в речи сложноподчиненные предложения с союзом *wenn*. Перед учащимися ставится задача подготовить вечеринку. В качестве визуальной основы можно подготовить плакат, где будут представлены все необходимые действия. Например: den Raum organisieren, die Getränke besorgen, sich um die Musik kümmern, den Salat bringen. Учащиеся садятся на стулья, выставленные по форме круга. Первый бросает коллеге мяч и говорит: «Ich organisiere den Raum». Второй ловит мяч и формулирует сложноподчинённое предложение «Wenn du den Raum organisierst, dann besorge ich die Getränke» и бросает мяч следующему игроку, который говорит «Wenn du die Getränke organisierst, dann kümmere ich mich um die Musik» и передаёт мяч дальше. Следующий игрок говорит «Wenn du dich um die Musik organisierst, dann bringe ich den Salat» и так далее. Как видим на этом примере, студенты в игровой форме отрабатывают употребление в речи сложноподчинённых предложений. При этом осуществляется коммуникация: студенты общаются между собой и достигают поставленной цели.

Давно известную игру «пантомима» тоже можно использовать для отработки употребления сложноподчинённых предложений. Например, студент получает две карточки с картинками. Он показывает два действия, а его коллеги формулируют фразу: «Nachdem er aufgestanden ist, duscht er sich». Следующий студент показывает другое действие, а его коллеги формулируют фразу» Nachdem er geduscht hat, frühstückt er» и так далее. Эти же действия можно описать с помощью союза während и подчеркнуть их одновременность. Но тогда необходимо два участника. Например: «Während Maria aufstehet, macht Katja Frühstück» или « Während Tanja duscht, trinkt Nina Kaffee» и так далее. Таким образом, мы совмещаем действие, наглядность и речь, что приводит к образованию речевого навыка.

Упражнение, подкрепляемое действием, называется «Artikelgymnastik». В трех углах аудитории преподаватель размещает таблички с определёнными артиклями «der», «die», «das». Он называет знакомые для учащихся существительные. Студенты, определив род существительного, быстро бегут в тот угол, где расположена табличка с подходящим артиклем.

Другой вариант упражнения, целью которого является определение рода существительного. Преподаватель ставит заранее задачу: если слово женского рода, мы хлопаем, если мужского – топаем, если среднего – встаём. Затем он диктует существительные, а студенты выполняют действия. Специфика поставленной задачи обуславливает массовость выполнения упражнения: не выполнить его нельзя. Даже если студент не может определить род существительного, он получает возможность идти за всеми и невольно запоминает артикль.

Весьма интересно проходит такое действие как «Грамматический театр». К нему относится инсценирование диалогов, комических сценок, анекдотов, бытовых ситуаций. Один и тот же диалог можно попросить разыграть с разными напутствиями. Например, три пары получают диалог между супругами. Одной паре даётся комментарий: «Пара женаты три недели», второй паре – «Пара женаты 5 лет», третьей – «Пара женаты 20 лет». В зависимости от комментария меняется тон говорящих и эмоциональный настрой. «Зрителям» можно не называть заранее срок совместного проживания и предложить им отгадать его.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подытоживая все вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть, что деятельностная основа вносит разнообразие в монотонное, подчас рутинное выполнение грамматических упражнений. Коммуникативная направленность этих действий осуществляет непосредственную функцию языковых мо-

делей – передачу информации. Сочетание действия, речевого навыка, позитивного эмоционального настроя, выполнения поставленной коммуникативной цели обуславливают успешное усвоение грамматических конструкций. К перспективам развития данной проблематики можно отнести разработку упражнений по уадированию.

Список использованных источников

1. Стрельникова А.Б. Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом ВУЗе / А. Стрельникова // Молодой учёный. – № 8 (88), апрель – 2. – Казань, 2015. – С. 1039–1042.

2. Жернакова М.В. Обучение грамматике английского языка на начальном этапе / М.В. Жернакова // VII Международная научная конференция «Теория и практика образования в современном мире». – Санкт-Петербург, июнь 2015. – С. 191–193.

3. Филиппович И.И. Подходы к обучению грамматике иностранных языков / И.И. Филиппович // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2014. – Вып. № 4. – С. 84–87.

4. Латыпова Э.Р. Преобразование традиционного обучения грамматике английского языка / Э.Р. Латыпова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Вып. № 2. – С. 283–285.

5. Мубаракшина Л.Р. Рифмовка как средство формирования грамматических навыков на начальном этапе обучения немецкому языку / Л.Р. Мубаракшина // Новые технологии в обучении иностранным языкам. Сборник статей региональной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во Омского государственного ун-та, 2012. – С. 28–31.

References

1. Strelnikova, A.B. (2015). *Kommunikativnaia hrammatika anhliiskoho yazyka: metody prepodavaniia v tekhnicheskom vuze* [Communicative English Grammar: teaching methods in technical college]. *Molodoiuchenyi* [Youngscientist], no. 8 (88), pp. 1039-1042 (In Russian).

2. Zhernakova, M.V. (2015). *Obuchenie hrammatike anhliiskoho yazyka* [Learning English grammar at an earlystage]. *Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire* [Theory and practice of education in the modern world]. Sankt-Peterburg, pp. 191-193 (In Russian).

3. Filippovich, I.I. (2014). *Podkhody k obucheniiu hrammatike inostrannoho yazyka* [Approaches to learning foreign languages grammar]. *Nauchnyi vestnik Yuzhnoho institu ta menedzhmenta* [Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management], no. 4, pp. 84-87 (In Russian).

4. Latypova, E.R. (2014). *Preobrazovanie tradicionnoho obucheniia hrammatike anhliiskoho yazyka* [The transformation of traditional teaching English grammar]. *Istoricheskaia i socialno-obrazovatelnaia mysl* [Historical, social and educational thought], no. 2, pp. 283-285 (In Russian).

5. Mubarakshina, L.R. (2012). *Rifmovka kak sredstvo formirovaniia hrammaticheskikh navykov na nachalnom etape obucheniia nemetskoho yazyka* [Rhyming as means of formation of grammatical skills in the initialstage of learning the German language]. *Novye tekhnolohii v obuchenii inostrannym yazykam* [New technologies in teaching foreign languages]. Omsk, pp. 28-31 (In Russian).

У статті подано аналіз праць сучасних вітчизняних дослідників, які присвячені проблемам навчання граматиці на уроці іноземної мови. Запропоновано комплекс граматичних вправ, які базуються на діяльнісній основі.

Ключові слова: граматика, вправа, діяльнісний підхід, комунікація.

In this article the author has analyzed the works of modern domestic researchers devoted to the issues of teaching grammar at the lessons on foreign languages. A complex of grammar exercises on activity basis has been suggested.

Key words: grammar, exercise, activity approach, communication.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.3

І.І. КОЗИНЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та митної ідентифікації культурологічних цінностей, Університет митної справи та фінансів (м. Дніпро)

ОСОБЛИВОСТІ ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Проаналізовано особливості самопрезентації людини та її комунікації в комп'ютерних мережах. Розглянуто специфічні стилі, які застосовуються під час спілкування у віртуальному середовищі та засоби вираження емоційних реакцій, звернено увагу на появу своєрідної культури спілкування.

Ключові слова: спілкування, віртуальне середовище, стилі, комунікація.

Постановка проблеми. Основним способом передавання інформації між людьми є спілкування, а інформація, як відомо, – найважливіший ресурс. Розвиток технологій призводить до змін не тільки у зовнішньому середовищі, але й у комунікації між людьми. З появою Інтернету з'явився додатковий простір для спілкування, який має певні особливості, тому актуальним є питання розгляду особливостей спілкування у віртуальному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання віртуального спілкування, його особливості вивчали такі науковці, як Н.Г. Грабар, А.С. Гусєва, Ю.І. Лащук, Г.І. Остапенко, В.В. Посохова та ін.

Мета роботи – з'ясувати особливості спілкування в мережі Інтернет, розширити знання про переваги та недоліки, стилі спілкування для майбутнього використання матеріалів у навчальному процесі під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Наразі нам важко уявити спілкування без використання мережі Інтернет. Ю.І. Лащук вважає, що Інтернет-технології – це дітища сучасності, вони набувають абсолютного ступеня свободи і творять ще одну сферу людської життєдіяльності – віртуальну реальність [3, с. 87].

Інтернет розглядає Н.Г. Грабар як особливу сферу віртуального простору, яка сприяє взаємодії «людина – комп'ютер» та додає можливості комунікації «людина – комп'ютер – людина». Автор зазначає, що мережа стала посередником з особливими властивостями, а у віртуальній реальності Мережі виникли «віртуальні співтовариства», такий собі світ, сформований Інтернет-спілкуванням, що має свої специфічні якості [1, с. 2].

Віртуальна самопрезентація людини відрізняється від реальної, як вказує Н.Г. Грабар, комунікації в Інтернеті дозволяють людині конструювати свою ідентичність за власним вибором [1, с. 3]. Тобто можемо сказати, що співрозмовник у віртуальному середовищі може змінювати своє ім'я, стать, соціальний статус, вік та професію, навіть фото. На нашу думку, індивід може ігнорувати правила спілкування, що існують в реальному світі, адже йому не потрібно, аби поведінка відповідала певним вимогам його статі, віку тощо, він самостійно створює про себе враження за власним бажанням. Можна сказати, що людина одягає «маску», яка надає їй свободу презентації свого «Я». Ця маска дозволяє бути таким, яким бажаєш бути, і тим, ким хочеш бути.

Варто зауважити, що у Мережі втрачає своє значення ціла низка бар'єрів спілкування. Так, людина, яка в реальному житті мала проблеми у спілкування через зовнішній вигляд,

© *І.І. Козинець, 2016*

вимову або просто сором'язливість, у віртуальному середовищі почуває себе комфортніше. Приклад такої поведінки описує автор: «У віртуальному середовищі ви взагалі можете бути ким хочете, виглядати як завгодно, бути істотою будь-якої статі за вибором, словом, у вас немає обмежень, характерних для матеріального світу» [1, с. 3].

У наукових працях В.В. Посохової також йде мова про те, що в мережі нівелюються вікові, соціальні, етнічні, гендерні, статусні кордони, що мають значення за межами медіапростору. Цілком очевидним, на думку вченої, є те, що спілкування за допомогою соціальних Інтернет-сервісів виявляється значно простішим, знімає напруження, позбавляє існуючих стереотипів та дозволяє вільно почуватися будь-кому, конструюючи діалог зі світом на власний розсуд та за своїм бажанням [5, с. 211].

Серед проблем віртуального спілкування Н.Г. Грабар, у свою чергу, виділяє комунікативний бар'єр – психологічну перешкоду на шляху адекватного передавання інформації між партнерами зі спілкування [1, с. 3]. Поділяємо думку науковців та зазначаємо, що для віртуального спілкування необхідно мати комунікативні вміння. Г.І. Остапенко розглядає такі навички як комплекс комунікативних дій, базованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування. Віртуальні комунікативні вміння характеризуються здатністю комуніканта оцінювати співрозмовника за допомогою складання психологічного портрета, розуміти і приймати цифрову інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки з віртуальним співрозмовником, реагувати на дії співрозмовника, вміння самопрезентації. Критеріями експертної оцінки ступеня освоєння комунікативних умінь віртуального спілкування є вміння: висловлювати свої думки, розуміти і приймати інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки. Стиль віртуального спілкування визначається як особливість віртуального спілкування людини, що характеризує її загальний підхід до побудови взаємодії зі співрозмовником за допомогою комп'ютера [4, с. 115].

На нашу думку, спілкування зосереджене саме в Мережі через можливість швидко та надійно передавати повідомлення на великі відстані за допомогою електронних листів, чатів, форумів, сайтів.

Г.І. Остапенко виділяє характерні особливості комунікації, яка відбувається за допомогою комп'ютерних мереж, а саме: можливість одночасного спілкування великої кількості людей, що знаходяться в різних частинах світу і, отже, живуть у різних культурах; неможливість використання більшої частини невербальних засобів комунікації і самопрезентації; збіднення емоційного компонента спілкування; анонімність і зниження психологічного ризику в процесі спілкування; легка зміна формальних атрибутів. Усе це приводить до вироблення нових форм і стилів взаємодії та виникнення своєрідного Інтернет-етикету. Текст повідомлення в Інтернеті Г.І. Остапенко вважає результатом творчого та ігрового процесу. Основне завдання такої комунікації – письмово вміти передавати емоції та міміку усного мовлення [4, с. 115].

Стилі мережного спілкування, які пропонує В.В. Посохова, спробуємо подати у табл. 1 [5, с. 212–213].

Пропонуємо додати стиль «закритий», під час якого співрозмовник тільки спостерігає за іншими, або обирає собі партнера у спілкуванні, але не відповідає йому, спостерігає за реакцією так званого співрозмовника. Наші дослідження показали, що 3,1% опитаних використовує саме закритий стиль мережного спілкування, і ці результати ми плануємо оприлюднити в наступних наших публікаціях.

Отже, зазначаємо, що в мережі існують особливі стилі спілкування, однак кожен користувач може змінювати свій стиль під впливом часу або навіть створювати новий самостійно за власним бажанням. Розуміння вище наведених стилів дає змогу користувачам краще сприймати один одного, визначати головну мету свого співрозмовника за його поведінкою.

В.В. Посохова вважає, що, обираючи для себе той чи інший стиль комунікації, користувачі різною мірою наповнюють медіа-дискурс сурогатними емоційними реакціями у символічному вигляді з використанням смайл-позначок, або використовуючи для цього шаблонні графічні зображення нерідко описуючи поряд в дужках власні емоції. Функцію інтонації при цьому виконують так звані «капси» (від англійської «Caps Lock»), оскільки на-

писання певного тексту великими літерами сприймається як підвищення тембру голосу. Ті, хто постійно користуються певними соціальними Інтернет-сервісами, спілкуються з використанням характерних слів, символів, вітань, що утворюють своєрідну культуру спілкування – мережний етикет (нетикет). Правила поведінки в Мережі при цьому є доволі гнучкими, оскільки Інтернет наповнює безліч співтовариств, що існують за власними мережними законами. Автор зазначає, що саме стиль спілкування диктує набір певних правил мережного спілкування. Деякі правила чітко прописуються та найчастіше вони позаголосно встановлюються, приймаються та дотримуються певною мережною спільнотою. Недотримання правил, що позиціонується певним колом користувачів, їх ігнорування в процесі спілкування є найчастішим проявом захисної реакції у відповідь на побоювання бути неприйнятим мережною спільнотою, або ж, навпаки, намаганням в такий спосіб привернути до себе увагу. Ігнорування та неприйняття певних правил спілкування, відоме в мережі під назвами «флуд», «вайп», «флейм», «офтопік» та інші. Дотримання певних норм та виконання вимог щодо взаємодії з іншими надають користувачеві можливість відчувати значно більшу спорідненість з незнайомими людьми, усвідомлювати власну причетність до групи однодумців [5, с. 211–212].

Таблиця 1

Стилі мережного спілкування

Назва	Характеристика
Домінантний	Цей стиль комунікації характеризується намаганням користувачів підвищити власний статус за рахунок заниження ролі інших. Користувачі, яким він притаманний, іменуються на мережному сленгові «тролями» або «вампірами»
Суперечливий	Для такого стилю характерним є бажання щось довести, інколи навіть в агресивний спосіб. Користувачі постійно сперечаються, побоюючись втратити власний статус навіть в тих ситуаціях, коли істина є цілком очевидною
Вражаючий	Характерним є бажання привернути до себе увагу. Говорячи про себе, вони вихваляються або скиглять, безперервно намагаються бути в центрі уваги, оскільки найбільше її потребують
Драматичний	Такий стиль спілкування обирають ті користувачі, що намагаються приховати свої справжні наміри, перебільшують інформацію з метою підсилення певної події, перебільшуючи її значущість
Уважний	Спілкуючись в такий спосіб, користувачі проявляють свою зацікавленість в інформації, що надходить від інших. Вони характеризуються тим, що задають надто багато запитань натомість про себе майже нічого не говорять
Достотний	Стиль характерний для тих користувачів, які переважно намагаються надати надійне, не викривлене повідомлення. Вони стримані у коментарях, не зосереджуються на певній тематиці, спілкуються для того, щоб просто провести час, не «включаючись» повноцінно в розмову, підтримуючи її на суто формальному рівні та обмінюючись черговими коментарями
Дружній	Обирають ті користувачі, що переважно демонструють партнерське ставлення до того, з ким спілкуються. Характерною для цього стилю комунікації є тенденція заохочення інших до процесу спілкування
Відкритий	Користувач, який є прихильником такого стилю, прагне відкрито висловлювати власні думки, почуття, бажання. Він стриманий у власних висловлюваннях, має повагу та авторитет в певному середовищі користувачів, небагатослівний та прагне до відкритого партнерського спілкування
Натхненний	Користувачі, яким притаманний цей стиль, намагаються емоційно збагатити повідомлення, додаючи до друкованого тексту мультимедійний контент
Заспокійливий («психолог»)	Згідно з класифікацією користувачів «психолог» виявляє в комунікації розуміння, співчуття, підтримку. Завжди готовий вислухати, допомогти

Цікавим фактом є явище білінгвізму, трилінгвізму під час віртуального спілкування. Таке явище виникає через популярність іноземної мови, яка поширена у світі. Відповідно кожен користувач намагається відповідати сучасним нормам такого спілкування, а отже, не тільки розуміти іншомовний сленг, але й використовувати його, що, у свою чергу, ро-

бить індивіда привабливішим та зрозумілішим для інших користувачів. Можемо погодитися із думкою науковців**,** що для підтримки ефективної комунікації наслідування вищезазначеного явища є необхідним для взаємопорозуміння співрозмовників.

На вибір мови спілкування, за А.С. Гусєвою, впливає характер повідомлення. Дослідниця вказує на явище «переключення кодів», тобто переходу з однієї мови на іншу. Дослідження автора показали, що респонденти переключають мовні коди по декілька разів за одну сесію. Подвійне використання мов у межах однієї сесії – явище, яке досить активно використовується у міжкультурній комунікації [2, с. 110].

Як приклад стилістичного використання іноземної мови у спілкуванні можна взяти дослідження, проведені А.С. Гесєвою. Автор описує стиль представників англійської лінгвокультури, а саме: при написанні повідомлень у блозі користуються побутовим, повсякденним варіантом мови, допускаючи на лексичному рівні: скорочення (Ma, Grandma, daddy, у замість you), зменшено-пестливу лексику, особові займенники однини (me, he), скорочені форми дієслів (she's, don't, can't, couldn't, it's he's,); абревіатури, властиві письмовій репрезентації розмовної мови саме в комп'ютерно-опосередкованій коммунікації (BTW – by the way; SYS – see you soon); вигуки (Wow! Oh! ow! Oh!). Враховуючи багату синонімію англійської мови, її носії добирають із синонімічного ряду одиниці, які найбільш точно визначають поняття. Отже, як бачимо, користувач може використовувати скорочення англомовного походження у своєму спілкуванні, навіть коли основна частина його повідомлення виражена українською мовою, якщо його співрозмовник також оперує такими навичками та знаннями. Такий прийом використовується для економії часу на вираження своїх емоцій та визначення приналежності індивіда до певної Інтернет-спільноти [2, с. 110].

Можна сказати, що дослідження теми спілкування в Інтернеті є досить складним завданням, адже із швидким розвитком технологій та обміном інформації, його стилі та характер постійно змінюються, створюються нові правила. Саме тому одним із аспектів спілкування у віртуальному середовищі є постійний «контроль» інформації, тобто її моніторинг.

Висновки. Отже, проаналізувавши статті науковців та використавши власні спостереження, можемо сказати, що з появою Інтернету з'явилися нові можливості для спілкування. У віртуальному просторі людина може самостійно створювати свій образ, знехтувавши певними правилами реального світу. З огляду на те, що спілкування в Інтернеті дозволяє почувати себе більш комфортно, з'являється можливість більш творчо підходити до цього процесу. Однак варто зауважити, що все-таки існують певні особливості та бар'єри, які виникають під час віртуального спілкування, їх необхідно знати співрозмовникам для ефективної комунікації в мережі. Також можемо визначити появу своєрідної культури спілкування – мережного етикету, що підтверджують дослідження багатьох науковців.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження необмежені, бо під впливом часу з'являються нові особливості спілкування, які використовують співрозмовники. На нашу думку, доречно для даної теми під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» проаналізувати культуру мови спілкування в Інтернеті. Об'єктом дослідження плануємо обрати форуми окремих сайтів вишів.

Список використаних джерел

1. Грабар Н.Г. Соціально-психологічні проблеми спілкування у віртуальній реальності [Електронний ресурс] / Н.Г. Грабар // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2012. – № 3–4. – С. 82–85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_3-4_13.pdf

2. Гусєва А.С. Проблеми міжкультурної комунікації у віртуальних щоденниках (лінгвістичний аспект) / А.С. Гусєва // Мова . – 2014 за 2013 . – № 20. – С. 109–112. – Режим доступу: http://mova.onu.edu.ua/article/view/50835/46783

3. Лащук Ю. Особливості віртуального наукового спілкування: культурологічний контекст [Електронний ресурс] / Ю. Лащук // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – 2010. – Вип. 27. – С. 87–93. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/npnbuimviv_2010_27_11.pdf

4. Остапенко Г.І. Особливості віртуального спілкування молоді в комунікаційному середовищі мережі інтернет [Електронний ресурс] / Г. Остапенко // СВІТ соціальних комунікацій. – 2013. – Т – 10. – С. 113–117. – Режим доступу: http://www.kymu.edu.ua/wsc/toms/10/113-117.pdf

5. Посохова В.В. Стилі он-лайн спілкування інтернет-користувачів в повсякденній мережній діяльності [Електронний ресурс] / В.В. Посохова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3. – С. 211–215. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tippp_2013_3_36.pdf

References

1. Hrabar, N.H. (2012). *Sotsialno-psykholohichni problemy spilkuvannia u virtualnii realnosti* [Social and psychological problems of communication in virtual reality]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia* [Library. Documentation. Informolohiya] no. 3-4, pp. 82-85. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_3-4_13.pdf (In Ukrainian).

2. Husyeva, A.S. (2014). *Problemy mizhkulturnoi komunikatsii u virtualnykh shchodennykakh (linhvistychnyi aspekt)* [Problems of intercultural communication in virtual diaries (linguistic aspects)]. *Mova* [Language], no. 20, pp. 109-112. Available at: http://mova.onu.edu.ua/article/view/50835/46783 (In Ukrainian).

3. Lashchuk, Yu. (2010). *Osoblyvosti virtualnoho naukovoho spilkuvannia: kulturolohichnyi kontekst* [Features virtual scientific communication, cultural context]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V.I. Vernadskoho* [Proceedings of the National Library of Ukraine V.I. Vernadsky], issue 27, pp. 87-93. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/npnbuimviv_2010_27_11.pdf (In Ukrainian).

4. Ostapenko, H.I. (2013). *Osoblyvosti virtualnoho spilkuvannia molodi v komunikatsiinomu seredovyshchi merezhi internet* [Features virtual communication of young people in the Internet communications environment]. *SVIT sotsialnykh komunikatsii* [WORLD Social Communications], vol. 10, pp. 113-117. Available at: http://www.kymu.edu.ua/wsc/toms/10/113-117.pdf (In Ukrainian).

5. Posokhova, V.V. (2013). Styli on-lain spilkuvannia internet-korystuvachiv v povsiakdennii merezhnii diialnosti [Styles online communication of Internet users in the network everyday activities]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii* [Theoretical and applied problems of psychology], no. 3, pp. 211-215. Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tippp_2013_3_36.pdf (In Ukrainian).

Проанализированы особенности самопрезентации человека и его коммуникации в компьютерных сетях. Рассмотрены специфические стили, которые применяются во время общения в виртуальной среде и способы выражения эмоциональных реакций, обращено внимание на появление своеобразной культуры общения.

Ключевые слова: общение, виртуальная среда, стили, коммуникация.

The article analyzes the features of self-presentation and communication with the help of computer networks. The specific styles that are used while interacting in the virtual environment are considered. Alternatives of demonstration of emotional reactions, the emergence of a peculiar culture of communication are described.

Key words: communication, virtual environment, style, communication.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.035.91

І.М. КОФАН,
доцент кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

В.О. НУДЕЛЬ,
магістр кафедри загальної та медичної психології, кандидат біологічних наук Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблема особливостей прояву лідерських якостей у міжособистісних стосунках в юнацькому віці. Висвітлюються питання розуміння феномену лідерства на підставі підходів різних зарубіжних та вітчизняних психологів, а також особливостей формування міжособистісних стосунків у цьому віці. Виявлення механізмів та характеру зв'язку стилів лідерства зі ступенем прояву лідерських якостей та типами міжособистісних стосунків розглядається на матеріалі дослідження 50 юнаків та дівчат.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, стилі лідерства, міжособистісна взаємодія.

Постановка проблеми. В сучасних умовах найважливішою якістю лідера є володіння різними стилями і вміння їх застосовувати залежно від конкретних обставин, специфіки завдань, соціально-психологічних особливостей як послідовників, так і своїх особистих якостей. Умовою досягнення і здійснення лідерства є також певний мінімальний набір природних задатків та здібностей особистості, а саме індивідуально-психологічних особливостей, що визначають успішність виконання діяльності або ряду діяльностей та зумовлюють легкість і швидкість навчання новим способам і прийомам діяльності. Період юнацтва має безпосереднє відношення до розвитку лідерських якостей, оскільки саме в цей період формуються і проявляються основи лідерського потенціалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема раннього виявлення, виховання та розвитку майбутніх лідерів в даний час активно досліджується в психології різних країн світу. Великий науковий досвід з проблем лідерства накопичений за кордоном (К. Берд, С. Мілз, К. Левін, М. Герт, Р. Лайкерт, Р. Стогділл, Ф. Фідлер, Р. Хауз, П. Херсі, Т. Адорно, К. Клейн, А. Адлер та багато інших).

Зростає популярність проблеми лідерства й у вітчизняній науці і освітній практиці: даною проблематикою поглиблено займалися такі соціальні психологи і педагоги, як А.У. Петровський, Б.Д. Паригін, М.Г. Ярошевський, Г.М. Андрєєва, Р.Л. Кричевський, О.В. Кудряшова, Т.В. Бендас, В.П. Шейнов.

Увага дослідників приділяється тому, що будь-яке міжособистісне спілкування – це не просто вплив однієї людини на іншу людину, а їх безпосередня взаємодія. Процес спілкування виглядає як система пов'язаних між собою актів (Б.Ф. Ломов, 1984). Міжособистісна взаємодія розглядається як такий зв'язок, який включає в себе обмін не тільки діями, але й уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, емоціями, почуттями й установками між людьми (С.Л. Рубінштейн, 1973; Б.Ф. Ломов, 1984; М.І. Шевандрин, 1995; О.О. Бодальов, 1996; О.М. Леонтьєв, 1997). М.М. Обозов вважає взаємовідносини складовою взаємодії, яка завдяки взаєморозумінню і через взаємодопомогу забезпечує її результат [6].

© *І.М. Кофан, В.О. Нудель, 2016*

Значний внесок у лідерологію зробив Ю.А. Аркін, який звертав увагу на роль і місце лідерів в елементарних об'єднаннях юнаків та вважав, що саме лідери-юнаки більшою мірою задають тон у житті однолітків. У той же час роль як чоловічого, так і жіночого лідерства у вирішенні проблем сучасного суспільства є предметом обговорень і сучасних досліджень [3; 5].

Формулювання мети. Метою даної статті є аналіз стану розробки різних аспектів проблеми лідерства та дослідження особливостей прояву лідерських якостей у міжособистісних стосунках в юнацькому віці.

Загальна гіпотеза полягає в тому, що існує зв'язок між стилем лідерства і ступенем прояву лідерських якостей та типами міжособистісних стосунків в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що будь-яка соціальна спільність успішніше розвивається за наявності в ній лідера. Лідерство означає соціальну активність, активну життєву позицію, яка являє собою певний гарант свіжих ідей, неординарних підходів, сміливих рішень [8].

На успішне лідерство впливають досить високий рівень інтелекту та знань, чесність, здоровий глузд, ініціативність, впевненість в собі, дисциплінованість, наполегливість, певний соціально-економічний статус, надійність, відповідальність, соціальна активність. Також однією з найважливіших якостей лідера є комунікабельність, яка передбачає здатність до встановлення стосунків, до збереження їх у будь-який час, здатність створювати такі взаємини, які найбільш необхідні колективу [2; 4].

Багато дослідників намагалися дати власне тлумачення цьому феномену, відзначаючи найрізноманітніші грані лідерства [4, с. 66].

На думку Б.Д. Паригіна, під лідерством прийнято розуміти один з процесів організації та управління малою соціальною групою, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни. В.І. Румянцева робить спробу оцінити лідерство масштабно, як цілісний і водночас багатовимірний соціально-психологічний феномен, говорячи про те, що лідерство включає в себе певну сукупність основних складових компонентів: процеси, структуру, функції лідерства, особистість лідерів і ведених, процеси сприйняття людьми один одного, образи уявлень про особистість лідера, типи лідерів [7].

Деякі зарубіжні вчені вважають, що лідери мають особливі якості, що відрізняють їх від інших людей. Однак це не завжди відповідає дійсності. Сучасні дослідження показали, що ефективні лідери дійсно відрізняються від інших людей за кількома характеристиками, а саме: *мотивацією до лідерства* – лідер прагне вести людей за собою і впливати на оточуючих; *когнітивними здібностями* – лідери можуть обробляти і інтерпретувати великий обсяг інформації; *готовністю до пристосування* – лідери можуть адаптуватися до потреб своїх послідовників і до мінливих вимог ситуації (В.Г. Крисько, 2003).

Р. Стогділл та Е. Холландер запропонували розглядати лідерство з точки зору статусу, взаємодії, сприйняття і поведінки індивідів стосовно інших членів групи. Таким чином, лідерство стало розглядатися як стосунки між людьми, а не як характеристика окремого індивіда [9; 10].

У вітчизняній психології існує безліч думок з приводу того, яке місце посідають міжособистісні відносини в реальній системі життєдіяльності людини. В.М. Мясищев вважав, що найголовніше, що визначає особистість – її ставлення до людей, що є одночасно взаємовідносинами. Міжособистісні стосунки – це сукупність зв'язків, що складаються між людьми у формі почуттів, суджень та звернень один до одного. Міжособистісні стосунки включають: сприйняття і розуміння людьми один одного; міжособистісну привабливість (потяг і симпатія); взаємодію та поведінку [1].

В юнацькому віці міжособистісні стосунки відіграють значну роль, хоча і відрізняються двома протилежними тенденціями: *розширенням сфери* (збільшення кількості контактів, розширення меж спілкування), з одного боку, *і зростаючою індивідуалізацією, відокремленням*, з іншого [6]. Саме на цьому віковому етапі оформлюється тяга до лідерства як особливого виду діяльності, який являє собою прагнення до реалізації власних можливостей і здібностей, бути активним суб'єктом діяльності.

Отже, феномен лідерства займає особливе місце в психології через свою яскравість й цікавість, для психології лідерство – конкретне вираження влади в «людському факторі», влада в психологічному вимірі – це здатність пануючого суб'єкта змусити собі підкорятися.

У дослідженні брали участь молоді люди віком від 18 до 24 років, у кількості 50 осіб (28 дівчат та 22 хлопця), які навчаються у Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара на факультеті психології.

Для встановлення характеру зв'язку особливостей прояву лідерських якостей зі сферою міжособистісних стосунків в осіб юнацького віку було обрано такі методики: тест-опитувальник «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарикова та Є. Крушельницкого, який визначає ступінь прояву лідерських здібностей особистості; методика «Діагностика стилю лідерства» Л.В. Румянцевої для того, щоб мати змогу визначити домінуючий стиль лідерства; а також «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі, яка призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе та про власне ідеальне «Я», для вивчення специфіки взаємовідносин у малих групах, а також для виявлення переважаючого типу відносин до людей в самооцінці та взаємооцінці досліджуваних.

За критерієм прояву лідерських здібностей було проведено поділ досліджуваних на дві групи: особи з низьким (52% досліджуваних) та високим (48% досліджуваних) ступенями прояву лідерських здібностей.

Аналіз результатів за методикою «Діагностика стилів лідерства» показав, що у 84% юнаків та дівчат домінуючим стилем лідерства визначався демократичний стиль. У 10% досліджуваних переважав авторитарний стиль і у 6% досліджуваних – ліберальний. Таким чином, за цією ознакою вони були поділені на три групи.

Узагальнений аналіз результатів дослідження міжособистісних стосунків дозволив нам зробити умовний поділ всіх досліджуваних на 3 групи за рівнями відношень з оточуючими людьми та здатності встановлювати контакти, а саме: низьким, середнім та високим рівнями (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені дані за результатами методики «Діагностика міжособистісних відносин»

Параметр	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Кіл-сть осіб	Тип	К-сть осіб	Тип	К-сть осіб	Тип
1. Авторитетний			7	Домінантний	43	Впевнений
2. Егоїстичний	–	–	–	–	50	Егоїстичні риси
3. Агресивний	–	–	2	Вимогливий, суворий	48	Упертий, завзятий
4. Підозріливий	–	–	3	Скептичний	47	Критичний
5. Підпорядкований	–	–	1	Легко поступливий	49	Скромний, поступливий
6. Залежний	–	–	1	Слухняний	49	Конформний
7. Дружелюбний	6	Прагне задовольнити вимоги всіх	–	–	44	Схильний до співпраці
8. Альтруїстичний	8	Гіпервідповідальний	–	–	42	Делікатний, добрий

Як видно з табл. 1, домінантний тип відносин визначався у семи осіб, впевнений – у сорока трьох осіб. Егоїстичний тип відносин визначений низьким рівнем та визначається наявністю егоїстичних рис. Вимогливість та суворість проявилися у двох осіб, всі інші проявили себе як уперті та завзяті. Скептичність визначилась у трьох осіб, у інших проявилась критичність до інших та до самих себе. Особливого визначення підпорядкованого та залежного типів не виявлено. Було відмічено шість осіб, які прагнуть задовольнити вимоги всіх, всі інші відзначились як схильні до співпраці. Гіпервідповідальний тип відносин визначений у восьми осіб, всі інші проявили себе як делікатні люди.

Для підтвердження гіпотези про те, що досліджувані з високим ступенем прояву лідерських здібностей мають високі показники за «Авторитетним» типом міжособистісних стосунків, був застосований лінійний критерій r-Пірсона (табл. 2).

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона між показниками типів міжособистісних стосунків та високим ступенем прояву лідерських здібностей

Типи міжособистісних стосунків	Ступінь прояву лідерських здібностей
1. Авторитетний	**0,535****
2. Егоїстичний	0,215
3. Агресивний	0,088
4. Підозріливий	– 0,046
5. Підпорядкований	**0,329***
6. Залежний	**0,276***
7. Дружелюбний	0,024
8. Альтруїстичний	– 0,004

Примітка: * – статистично значущий зв'язок на рівні p ≤ 0,0;
** – статистично значущий зв'язок на рівні p ≤ 0,0.

Як видно з табл. 2, значення коефіцієнта кореляції r-Пірсона за «Залежним» та «Підпорядкованим» типами міжособистісних знаходяться в зоні значущості, оскільки $r_{емп}$ (0,329; 0276) > $r_{кр}$(0,27), при рівні значущості p ≤ 0,05. Також абсолютне значення коефіцієнта кореляції за «Авторитарним» типом міжособистісних стосунків більше, ніж критичне значення: $r_{емп}$ (0,535) > $r_{кр}$ (0,35), при рівні значущості p ≤ 0,01, отже, вищезазначена альтернативна гіпотеза підтверджується на рівні p ≤ 0,01.

Для підтвердження гіпотези про те, що досліджуваним з низьким ступенем прояву лідерських здібностей буде притаманний ліберальний стиль лідерства, досліджуваних було поділено на групи за критерієм домінуючого стилю лідерства.

Після поділу досліджуваних на групи були розраховані середні бали кожної групи за методикою «Діагностика лідерських здібностей» (табл. 3).

Таблиця 3

Середні показники прояву лідерських здібностей за стилями лідерства

Прояв лідерських здібностей	Стилі лідерства		
	Авторитарний	Демократичний	Ліберальний
Середній бал ($\bar{X}$)	25	23	18

Середні показники за всіма стилями лідерства характеризують низький рівень прояву лідерських здібностей. Отже, гіпотеза про те, що досліджуваним з низьким ступенем прояву лідерських здібностей буде притаманний ліберальний стиль лідерства, підтверджується. Основні якості лідера-ліберала – це безініціативність, небажання взяти на себе відповідальність за вирішення проблем та їх наслідки, коли вони несприятливі. Але ж треба відзначити, що таким досліджуваним притаманний не тільки ліберальний стиль, а й такі стилі лідерства як демократичний та авторитарний, які також виявлялися у них домінуючими.

Для підтвердження наступної гіпотези про існування зв'язку між показниками за типами міжособистісних відношень та домінуючими стилями лідерства був застосований лінійний критерій r-Пірсона (табл. 4).

Перше положення про те, що приналежність до демократичного стилю лідерства характеризується високими показниками за типами міжособистісних стосунків: «Дружелюбний» та «Альтруїстичний» не підтверджується. Отже, не існує зв'язку між домінуванням демократичного стилю лідерства та вищезазначеними показниками типів міжособистісних стосунків.

Друге положення щодо притаманності досліджуваним високих показників за «Авторитетним» та «Підозріливим» типами міжособистісних стосунків з домінуючим авторитарним стилем лідерства підтверджується частково на рівні p ≤ 0,05.

Таблиця 4

Значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона між показниками типів міжособистісних стосунків та стилями лідерства

Типи міжособистісних стосунків	Стиль лідерства		
	Авторитарний	Демократичний	Ліберальний
1. Авторитарний	– 0,056	– 0,077	– 0,159
2. Егоїстичний	0,034	0,094	– 0,101
3. Агресивний	0,261	0,021	0,007
4. Підозріливий	**0,344***	0,202	**0,324***
5. Підпорядкований	0,114	0,224	**0,386****
6. Залежний	– 0,074	0,224	0,069
7. Дружелюбний	0,066	– 0,246	– 0,068
8. Альтруїстичний	– 0,007	– 0,183	0,014

Примітка: * – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$;

** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$.

Таким чином, результати, які наведено в табл. 4, показують відсутність статистично значущого зв'язку між авторитарним стилем лідерства та «Авторитарним» типом міжособистісних стосунків та існування зв'язку між домінуванням авторитарного стилю лідерства та високими показниками за «Підозріливим» типом міжособистісних стосунків.

Третє положення про те, що приналежність до ліберального стилю лідерства характеризується високими показниками за «Підозріливим» та «Залежним» типами міжособистісних стосунків підтверджується на рівні $p \leq 0,01$.

Зв'язок між домінуванням ліберального стилю лідерства та показниками «Підозріливого» та «Залежного» типів міжособистісних стосунків можна пояснити таким чином: лідеру-лібералу притаманна залежність від думок, дій інших членів групи, невпевненість у своїй компетентності, отже, саме цей стиль лідерства схильний до підозріливості, недовірливості до оточуючих.

Таким чином, певний зв'язок між стилями лідерства і ступенем прояву лідерських якостей та типами міжособистісних стосунків в юнацькому віці, безперечно, існує, а отже, сформульована нами гіпотеза підтверджена.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз проблеми свідчить про те, що існує багато поглядів на розуміння феномену лідерства, і саме на віковому етапі юності оформлюється тяга до лідерства як особливого виду діяльності, який являє собою прагнення до реалізації власних можливостей і здібностей, бути активним суб'єктом діяльності. Як правило, серед підлітків лідерство – це суспільний механізм, для життєдіяльності якого потрібні певні задатки і схильності. Суспільство потребує індивідів, які здатні по-новому поглянути на вирішення нагальних проблем, вести за собою. Без підліткового лідерства в групі в даному соціумі ніколи не зможе існувати саме таке суспільство.

Таким чином, дослідження проблеми формування лідерських якостей у юнацькому віці залишаються надзвичайно актуальними і перспективними, оскільки саме від дій молодих людей буде залежати управління різними соціальними структурами, колективами підприємств.

Список використаних джерел

1. Андриянченко Е.Г. Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии / Е.Г. Андриянченко // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 256–261.

2. Берн Э. Лидер и группа: о структуре и динамике организаций и групп / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2009. – 512 с.

3. Ковалевич А.С. Гендерные особенности проявления лидерства в юношеском возрасте / А.С. Ковалевич // Сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 16 / сост. С.В. Анцух; под общ. ред. В.Г. Шадурского. – Минск: Четыре четверти, 2016. – С. 311–313.

4. Колпаков В. Лідерство – фактор суспільного розвитку / В. Колпаков, О. Анісімов // Персонал. Журнал інтелектуальної еліти. – 2005. – Вип. 9. – С. 66–73.

5. Кононова Т.А. Юношеский возраст как благоприятный период для развития лидерских качеств студентов / Т.А. Кононова // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2013. – Т. 1. – С. 47.

6. Обозов М.М. Психологія міжособистісних відносин / М.М. Обозов. – К.: Либідь, 1990. – 191 с.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 379 с.

8. Палах П. Сучасні українські політичні лідери / П. Палах. – Львів: Брама, 2002. – 148 с.

9. Стогдилл Р.М. Лидерство и структура управления персоналом / Р.М. Строгдилл. – М.: Норд-Вест, 2000.

10. Холландер Е.П. Динамика лидерства / Е.П. Холландер. – М.: Инфра-М, 1998. – 97 с.

References

1. Andriianchenko, E.H. (2012). *Teoreticheskii analiz problemy liderstva v zarubezhnoi sotsialnoi psikholohii* [Theoretical analysis of the problem of leadership in the foreign social psychology]. *Molodoi uchenyi* [Young researcher], no. 10, pp. 256-261 (In Russian).

2. Bern, E. (2009). *Lider i hruppa: o strukture i dinamike orhanizatsii i grupp* [Leader and group: on the structure and dynamics of organizations and groups]. Moscow, Eksmo Publ., 512 p. (In Russian).

3. Kovalevich, A.S. (2016). *Hendernye osobennosti proiavleniia liderstva v yunosheskom vozraste* [The gender particular manifestations of leadership at a young age]. *Sbornik nauchnykh statei studentov, mahistrantov, aspirantov* [Collection of scientific articles of students, master students, postgraduates]. Minsk, Chetyre chetverti Publ., issue. 16, pp. 311-313 (In Russian).

4. Kolpakov, V. (2005). *Liderstvo - faktor suspilnoho rozvytku* [Leadership as the factor of social development]. *Personal. Zhurnal intelektualnoi osvitu* [Staff. Journal of intellectual elite], no. 9, pp. 66-73 (In Ukrainian).

5. Kononova, T.A. (2013). *Yunosheskii vozrast kak blahopriiatnyi period dlia razvitiia liderskikh kachestv studentov* [Adolescence as a favorable period for the development of students' leadership qualities]. *Innovatsionnye protsesy v obrazovanii: stratehiia, teoriia i praktika razvitiia* [Innovative processes in education: strategy, theory and practice of development]. Екaterinburh, vol. 1, pp. 47 (In Russian).

6. Obozov, M.M. (1990). *Psykholohiia mizhosobystisnykh vidnosyn* [The psychology of interpersonal relations]. Kyiv, Lybid Publ., 191 p. (In Ukrainian).

7. Orban-Lembryk, L.E. (2003). *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology]. Kyiv, Akademvydav Publ., 379 p. (In Ukrainian).

8. Palakh, P. (2002). *Suchasni ukrainski politychni lidery* [Suchen Ukrainian poltics ldere]. Lviv, Brama Publ., 148 p. (In Ukrainian).

9. Stohdill, R.M. (2000). *Liderstvo i struktura upravleniia personalom* [Leadership and structure of personnel management]. Moscow, Nord-Vest Publ. (In Russian).

10. Khollander, E.P. (1998). *Dinamika liderstva* [Dynamics of leadership]. Moscow, Infra-M Publ., 97 p. (In Russian).

В статье рассматривается проблема особенностей проявления лидерских качеств в межличностных отношениях в юношеском возрасте. Освещаются вопросы понимания феномена лидерства на основании подходов различных зарубежных и отечественных психологов, а также особенностей формирования межличностных отношений в этом возрасте. Выявление механизмов и характера связи стилей лидерства со степенью проявления лидерских качеств и типами межличностных отношений рассматривается на материале исследования 50 юношей и девушек.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, стили лидерства, межличностное взаимодействие.

The issue of leadership qualities manifestation in interpersonal relationship in the youth age is examined in the article.

The question of understanding the leadership phenomenon based on different approaches of foreign and domestic psychologists, as well as the characteristics of youth interpersonal relationship formation, are considered.

Identification of mechanisms and correlation between the leadership styles and the level of leadership qualities manifestations, as well as the types of interpersonal relationships, are analyzed using as research materials the data from 50 boys and girls.

Key words: leadership, leadership qualities, leadership styles, interpersonal relationhips.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378-057.87

Я.О. ЛИСЕНКО,
кандидат мистецтвознавства, декан музичного факультету,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровської академії музики імені Миколи Глінки

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ АКАДЕМІЇ МУЗИКИ

Проаналізовано наукові підходи до дослідження категорії ціннісних орієнтацій у філософсько-психологічному аспекті. Розглянуто значення категорії якості життя у ціннісних уявленнях особистості. Встановлено місце та роль теорії цінностей, її значення для розвитку комплексу наук про людину та суспільство, види розвитку розглянуто в єдності гносеологічних, психологічних та педагогічних аспектів. Подальшого розвитку набули категорії й поняття, у тому числі «значимість», «ціннісні орієнтації», «оцінка». Показано зв'язок ціннісних орієнтацій та якості життя сучасної людини. Вплив ціннісних орієнтацій розглянуто на прикладі якості життя сучасної студентської молоді.

Ключові слова: філософський, психологічний підходи дослідження категорії якості життя, буття, ціннісні орієнтації, особистість.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У 60-ті роки ХХ ст. у вітчизняній науці були визначені місце і роль теорії цінностей, її значення для розвитку комплексу наук про людину і суспільство, означилися перспективи її розвитку в єдності гносеологічного, психологічного і педагогічного аспектів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Першими дослідниками нового психологічного феномену «цінність» прийнято вважати американських вчених У. Томаса і Ф. Знанецького. У своїй знаменитій праці «Польський селянин у Європі й Америці» вони визначали поняття цінності у зв'язку з психологічним поняттям установки й у протиставленні з ним. Для цих авторів цінністю є будь-який предмет, що володіє змістом, що піддається визначенню і є значущим для членів будь-якої соціальної групи. Установки є суб'єктивною орієнтацією членів групи щодо соціальних цінностей.

У дослідженнях останніх років сформувався категоріальний апарат, що включає поняття «цінність», «ціннісне ставлення», «оцінка», «ціннісні орієнтації». Однак дотепер недостатньо дослідженим є зв'язок ціннісних орієнтацій та якості життя особистості.

Мета статті полягає у тому, щоб обґрунтувати та теоретично дослідити вплив ціннісних орієнтацій на якість життя сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Класичний психоаналіз З. Фрейда зосереджує увагу на внутрішніх біологічних факторах розвитку особистості. Все мислення З. Фрейда ґрунтується на передумові, що тіло – єдине джерело щиросердечного досвіду. Він припускав, що прийде час, коли всі щиросердечні феномени зможуть бути пояснені прямими посиланнями на фізіологію мозку. В основу поведінки людини психоаналіз ставить неусвідомлювані інстинктивні потяги «Ід», що служать імпульсом до задоволення біологічних потреб відповідно до принципу задоволення. З. Фрейд вказує, що, природно, «Ід» не знає цінностей, добра й зла, моралі [5, с. 256].

Однак, усупереч поширеній думці, теорія З. Фрейда все-таки має на увазі визначену ціннісно-нормативну регуляцію поведінки людини. «Супер-его» у Фрейда являє собою,

© *Я.О. Лисенко, 2016*

власне кажучи, сховище як несвідомих, так і соціально обумовлених моральних установок, етичних цінностей і норм поведінки, що служать свого роду суддею або цензором діяльності й думок «Его», встановлюючи для нього визначені межі.

Ряд сучасних дослідників вважають, що будь-який елемент тричленної структури особистості З. Фрейда може служити джерелом і місцем перебування цінностей. Так, В.Г. Алексєєва вважає, що «Супер-его» містить соціальні норми та цінності, а «Его» – індивідуальні цінності, що є результатом «окультурення» несвідомих стимулів «Ід». Цінності «Его», за її словами, сильніші й істинніші загальноприйнятої системи цінностей [1, с. 65]. Автор наголошує, що багато стимулів сфери несвідомого, у свою чергу, базуються на «свідомо прийнятих» моральних цінностях – вони ніби «опускаються» зверху й настільки глибоко й органічно засвоюються, що можуть протистояти не тільки свідомим намірам, але й інстинктивним потягам, і навіть у гіпнотичному стані не вдається вселити людині те, що суперечить міцно засвоєним цінностям. Соціальні аспекти розвитку особистості, які лише поверхнево розглядались З. Фрейдом, набули подальшого розвитку в працях його послідовників – А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма, Г. Саллівена. В індивідуальній психології А. Адлера важливе місце займає концепція «соціального інтересу», що розуміється як почуття спільності, прагнення вступати в соціальні відносини співробітництва, як джерело активності особистості, протиставлюваній лібідо З. Фрейда. Соціальний інтерес формується в процесі ідентифікації і є «барометром нормальності».

Таким чином, у розвитку уявлень про особистість в наведених «біологізаторських» теоріях виявляється визначена загальна закономірність, що полягає в поступовому прийнятті ідеї про соціальну обумовленість поведінки людини і, відповідно, зверненні до проблеми ціннісних орієнтацій. Однак найбільше значення ціннісні орієнтації особистості мають у гуманістичній і екзистенціальній психології.

Центральним поняттям теорії особистості К. Роджерса є «самість», що ним визначається як «організована, рухлива, але послідовна концептуальна модель сприйняття характеристик і взаємин «Я», або самого себе, і разом з тим система цінностей, застосовуваних до цього поняття» [5, с. 260]. На його думку, до структури самості входять як «безпосередньо пережиті організмом», так і запозичені, «інтроекційовані» цінності, що людиною помилково інтерпретуються як власні. Вчений зазначає, що саме організм постачає дані, на основі яких формуються ціннісні судження. Він думає, що і внутрішні, і зовнішні цінності формуються або приймаються, якщо сприймаються «фізіологічним апаратом» як сприятливі для збереження й зміцнення організму – саме на цій підставі засвоюються узяті з культури соціальні цінності. Однак К. Роджерс згадує і про необхідність усвідомлення виникаючих переживань як основу ціннісних уявлень про якість життя.

А. Маслоу справедливо відзначає, що здорові люди напевно роблять «правильний вибір» у біологічному змісті. За його висловом, «обрані цінності і є цінності», при цьому дійсно правильний вибір – це той, котрий веде до самоактуалізації. Вибір людиною вищих цінностей визначений самою її природою, а не божественим початком або чим-небудь іншим, що знаходиться за межею людської сутності. При наявності вільного вибору людина сама «інстинктивно вибирає істину». Говорячи про природність внутрішніх «психобіологічних» цінностей, А. Маслоу підкреслює те, що будь-які інстинктивні схильності людини набагато слабкіші за сили цивілізації. При цьому він так само, як і К. Роджерс, бачить «якісно-життєво необхідну» роль психолога в актуалізації, «пробудженні» внутрішніх цінностей людини.

Г. Олпорт, думаючи, що джерелом більшості цінностей особистості є мораль суспільства, виділяє також ряд ціннісних орієнтації, не продиктованих моральними нормами, наприклад, допитливість, ерудиція, спілкування і т. д. Моральні норми й цінності формуються та підтримуються за допомогою зовнішнього підкріплення. Вони виступають скоріше як засоби, умови досягнення внутрішніх цінностей, що є цілями особистості. Перетворення засобів у цілі, зовнішніх цінностей у цінності внутрішні Г. Олпорт називає «функціональною автономією», що розуміється ним як процес трансформації «категорії знання» і «категорії значимості». «Категорії значимості» виникають при самостійному усвідомленні змісту отриманих ззовні «категорій знання». Г. Олпорт відзначає, що цінність – це якийсь особистісний зміст. Дитина усвідомлює цінність кожного разу, коли зміст має для неї принципову важливість .

Самого факту усвідомлення цінностей, однак, не цілком достатньо для їхнього внутрішнього прийняття особистістю. Усвідомлення цінностей, за словами В. Франкла, додає їм об'єктивний, універсальний характер: «як тільки я осягаю яку-небудь цінність, я автоматично усвідомлюю, що ця цінність існує сама по собі, незалежно від того, приймаю я її чи ні». В. Франкл розумів під цінностями особистості так звані «універсальні смисли», тобто смисли, властиві більшості членів суспільства, всьому людству протягом його історичного розвитку. Суб'єктивна значимість цінності, на думку В. Франкла, повинна супроводжуватися прийняттям відповідальності за її реалізацію.

Початок власне аксіологічного етапу наукового знання звичайно пов'язується з працями основоположників медичної психології, що ввели поняття «значимість» як критерій істини в пізнанні і, за аналогією, поняття «цінність» як критерій етичної поведінки. Аксіологічний етап характеризується остаточним поділом понять реальності й цінності як об'єкта бажань і прагнень людини. Так, аксіологи окремо описують місце людини в трьох сферах: дійсності, істинності й цінності.

В аксіології увесь світ поділяється на реальне буття (дійсність) та ідеальне буття (цінності), а свідомість, відповідно, – на емпіричну і «нормативну». Сутність цінностей полягає в їхній значимості, а не в їх фактичності, вони виступають як ідеальна загальна норма, що додає реальності смислу. Розмежовуються речі, що є носіями якостей, які можна осягти за допомогою інтелектуальних функцій, і блага, що є носіями «ціннісних якостей». Зазначається, що благо подібне до єдності ціннісних якостей. Відповідно, цінності, як і речі, мають об'єктивний характер, представляючи собою «особливе царство предметів». Відмінність цінностей полягає в особливому характері їхнього пізнання, що здійснюється за допомогою емоційних функцій, відчуття. Цей процес називається «емоційним інтуїтивізмом», наголошується на особливому «царстві цінностей», що мають незмінний, вічний, абсолютний характер. «Царство цінностей» перебуває за межами як дійсності, так і свідомості людини. Свідомість визначається двома сферами: реальною дійсністю й ідеальною повинністю. Детермінаціями свідомості людини в цих сферах є, відповідно, воля й цінності, при цьому цінності виступають як орієнтир для вольового зусилля, а воля – як засіб реалізації цінностей. Зміст цінностей полягає в узгодженні дійсності з належним і у твердженні того, що є значимим.

Щодо радянських та пострадянських психологів, то за словами Б.Ф. Ломова, незважаючи на розбіжності трактувань поняття «особистість», у всіх вітчизняних підходах як її провідна характеристика виділяється спрямованість. Спрямованість розкривається по-різному в працях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва, Д.М. Узнадзе, Л.І. Божович та інших класиків радянської психології, виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає весь її психічний склад. Б.Ф. Ломов визначає спрямованість як «відношення того, що особистість одержує і бере від суспільства (матеріальні, і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток». Таким чином, у спрямованості виражаються суб'єктивне ціннісне ставлення особистості до різних сторін дійсності. Підкреслюючи психологічний характер цінностей, як об'єкта спрямованості особистості, вчені використовують поняття «ціннісні орієнтації», визначені як спрямованість особистості на ті або інші цінності життя.

Розвиток особистості, за Л.С. Виготським, обумовлений освоєнням індивідом цінностей культури, що опосередковано процесом спілкування. За його словами, значення й смисли, зароджуючись у відносинах між людьми, зокрема у прямих соціальних контактах дитини з дорослими, потім за допомогою інтеріоризації «проникають» у свідомість людини [4, с. 96].

С.Л. Рубінштейн також пише про те, що цінності є похідними від співвідношення світу й людини, виражаючи те, що є у світі, включаючи те, що створює людину в процесі історії, значиме для людини.

На думку Б.Г. Ананьєва, вихідним моментом індивідуальних характеристик людини, як особистості є її статус у суспільстві, так само, як і статус спільноти, у якій складалася й формувалася дана особистість. На основі соціального статусу особистості формується система її соціальних ролей і ціннісних орієнтацій життя. Статус, ролі і ціннісні орієнтації, за словами Б.Г. Ананьєва, утворили первинний клас особистісних властивостей, що визначають особливості структури і мотивації поведінки і у взаємодії з ними характер і схильності людини [2, с. 210].

Вивчення ролі суспільно-соціальних відносин у формуванні особистості студентів стосовно їхніх ціннісних орієнтацій було започатковане в працях Б.Д. Паригіна, Г.М. Андреєвої,

А.І. Донцова, Л.І. Анциферової, В.С. Мухіної, А.А. Бодальова, Г.Г. Дилигенського, В.Г. Алексєєвої. З точки зору цих вчених, спрямованість особистості студента на визначені цінності – ціннісні орієнтації – формує суспільство. Саме суспільство ставить перед студентом визначену систему цінностей, які він «чуйно вловлює» у процесі постійного «обстеження меж і складу норм» і формування їхніх власних, індивідуально-особистісних еквівалентів.

Необхідно підкреслити, що психологічний підхід до визначення цінностей полягає не в розгляді ціннісної системи суспільства як зовнішньої стосовно людини сукупності норм і правил, а в аналізі соціально обумовленого характеру прийняття цінностей особистістю. Так, С.Л. Рубінштейн вбачав завдання психології у тому, щоб перебороти відчуження цінностей від людини. У даному контексті як основний засіб прийняття особистістю цінностей суспільства може розглядатися поняття «діяльність», що займає ключове місце в теорії О.М. Леонтьєва. За його словами, реальним базисом особистості людини виступає сукупність суспільних за своєю природою ставлень до світу, що реалізуються його діяльністю. Становлення особистості студента полягає в закономірній перебудові системи відносин та ієрархії змістоутворюючих мотивів у процесі спілкування й діяльності. Ґрунтуючись на концепції О.М. Леонтьєва, можна зробити висновок, що будь-яка цінність студента характеризується двома властивостями – особистісним значенням і змістом. Значення цінності являє собою сукупність суспільно значимих властивостей, функцій предмета або ідей, що роблять їх цінностями в суспільстві, а особистісний зміст цінностей визначається самим студентом.

Як писав Д.Н. Узнадзе, людина реагує на впливи зовнішньої дійсності в більшості випадків лише після того, як вона переломила їх у своїй свідомості, лише після того, як вона осмислила їх. Осмислення, «об'єктивація» явищ зовнішнього світу в процесі індивідуального досвіду, приводить, за словами Д.Н. Узнадзе, до постійного розширення області установок людини. Аналогічна роль значеннєвих утворень у формуванні власне цінностей особистості студента розкривається в працях Ф.Е. Василюка, Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарник, А.Г. Асмолова, В.Е. Чудновського, В.І. Слободчикова, Д.О. Леонтьєва.

Ф.І. Василюк вважає, що цінність є ані предметом потреби, ані мотивом, оскільки останні завжди «корисливі» і борються тільки за «свій» інтерес, на відміну від цінності, що може бути «нашою» і навіть в інтрапсихічному просторі виконує інтегруючі, об'єднуючі функції [3, с. 292]. Д.О. Леонтьев також вказує на те, що цінності «не егоїстичні». Він справедливо відзначає при цьому, що, на відміну від потреб, цінності не обмежені даним моментом і не ведуть до чого-небудь зсередини, а «притягають ззовні».

При наявності ситуації, у якій можливе задоволення визначеної потреби, включається особливе регулятивне утворення, що Д.Н. Узнадзе називає установкою. Функція установки полягає в тому, що вона «вказує» предмет потреби, здатний задовольнити її у даній ситуації. Установки з ціннісними орієнтаціями особистості об'єднує стан готовності. Як писав вчений, готовність діяти тим або іншим способом уже містить у собі оцінку, а оцінювання передбачає установку як готовність певним чином реалізувати цінності. У той же час число цінностей, які може мати студент, значно менше, ніж число установок, пов'язаних з конкретними ситуаціями. Більшість вітчизняних авторів дотримуються точки зору, що саме цінності визначають основні якісні характеристики установки, маючи велику суб'єктивну значимість, а не навпаки. На нашу думку, ціннісні орієнтації як регулятивний механізм охоплюють більш широке коло проявів якості життя студентів, аніж установки, що у грузинській психологічній школі пов'язуються в основному з біологічними потребами.

Установки, атитюди і ціннісні орієнтації студентів Академії музики регулюють реалізацію їхніх потреб у різних соціальних ситуаціях. Ми об'єднуємо всі перелічені вище регулятивні утворення в систему. На нижчому рівні такої системи розташовуються елементарні фіксовані установки студентів, що мають неусвідомлюваний характер і пов'язані із задоволенням вітальних потреб. Другий рівень становлять соціально фіксовані установки, або атитюди, що формуються на основі потреби у включенні в конкретне музичне середовище. Третій рівень системи – базові соціальні установки – відповідає за регуляцію загальної спрямованості інтересів майбутнього музиканта в тих або інших конкретних сферах соціальної активності. Вищий рівень являє собою систему ціннісних орієнтацій, що відповідає вищим соціальним потребам студента і відповідає за його ставлення до життєвих цілей і засобів їх задоволення. Кожен рівень системи виявляється задіяним у різних сферах і відповід-

них їм ситуаціях спілкування: студентів у найближчому сімейному оточенні, малій контактній групі, конкретній сфери діяльності і, нарешті, у визначеному типі суспільства в цілому.

Висновки. Рівні регуляції поведінки студентів Академії музики розрізняються часткою біологічних і соціальних компонентів у їхньому змісті й походженні. Ціннісні орієнтації як вищий рівень системи цілком залежать від цінностей музичної спільності, з якою себе ідентифікує студент. Очевидно, що рівні розвитку особистості відрізняються також ступенем усвідомленості регулятивних утворень.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні якісних життєвих цілей студентів, які виражають відповідно те, що для них є найбільш важливим і має особистісний зміст, що потребує подальшого емпіричного дослідження.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 2014. – Т. 5, № 5, – С. 63–70.

2. Ананьєв Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: СП-бУ, 2008. – 38 с.

3. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл, 2007. – С. 284–314.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Наука, 2010. – 226 с.

5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха. – СПб.: Питер. 2010. – С. 256–269.

References

1. Alekseeva, V.H. (2014).*Tsennostnye orientazii kak factor zhiznedeiatelnosti i razvitiia lichnosti* [Valued orientations as factor of vital functions and development of personality]. *Psickholohicheskiizhurnal* [Psychological journal], no. 5. pp. 63-70 (In Russian).

2. Ananev, B.H. (2008). *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as article of cognition]. Sankt-Peterburh, S-PbUPubl., 338 p. (In Russian).

3. Vasyliuk, F.E. (2007). *Psykhotekhnika vybora* [Psychotechnic of choice]. Moscow, Smysl Publ., pp. 284-314 (In Russian).

4. Vyhotskii, L.S. (2010). *Myshlenie i rech* [Thought and speech]. Moscow, Nauka Publ., 226 p. (In Russian).

5. Holovakha, E.I.(2010). *Zhiznennaia perspektiva itsennostnye orientatsii lichnosti* [Vital prospect and valued orientations of personality]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., pp. 256-269 (In Russian).

Проанализированы научные подходы к исследованию категории ценностных ориентаций в философско-психологическом аспекте. Рассмотрено значение категории качества жизни в ценностных представлениях личности. Установлены место и роль теории ценностей, ее значение для развития комплекса наук о человеке и обществе, виды развития рассмотрены в единстве гносеологических, психологических и педагогических аспектов. Дальнейшее развитие получили категории и понятия, в том числе «значимость», «ценностные ориентации», «оценка». Показана связь ценностных ориентаций и качества жизни современного человека. Влияние ценностных ориентаций рассмотрено на примере качества жизни современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: философский, психологический подходы исследования категории качества жизни, бытие, ценностные ориентации, личность.

The article analyzes the scientific approaches to researching the category of value orientation in philosophical and psychological aspects. The meaning of the category of quality of life in the value representation of personality is considered. The place and role of the theory of values is discussed, its meaning for the development of complex of sciences about a man and society; the prospects of its development are marked in the unity of gnosiological, psychological and pedagogical aspects. Further development was obtained for the category and notions including such concepts as «significance», «value relations», «estimation», «value orientations». The connections of the value orientations and the quality of life of personality are investigated using as examples value orientations and the quality of life of modern young people-students.

Key words: philosophical, psychological approaches of research of category quality of life, life, valued orientations, personality.

Одержано 25.10.2016.

УДК 81.25

О.О. МИХЛИК,
старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОГО ІНШОМОВНОГО ГОВОРІННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються основні шляхи активізації самостійного іншомовного говоріння, які повинні стимулювати мовлення та мислення студентів на початковому етапі. Особлива увага приділяється розвиваючим аспектам для забезпечення високого рівня засвоєння навчального матеріалу.

Ключові слова: іншомовне говоріння, мотив, комунікативна потреба, мовні опори.

Постановка проблеми. У практиці навчання іноземних мов говоріння є одним з продуктивних видів мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування, тобто висловлювання власних думок в усній формі [1, с. 49–50]. Саме тому у більшості методів навчання говорінню розглядається як одна з основних цілей навчання іноземній мові. Самостійне іншомовне говоріння (висловлювання) можливе, перш за все, при стимулюванні мотиваційних потреб, а також при творчому підході до вибору мовних засобів. Робота із застосуванням сучасних інформаційних технологій відкриває нові можливості у використанні дидактичних джерел, що можуть істотно поліпшити професійну підготовку майбутнього фахівця. Організація внутрішньої потреби при самостійному говорінні іноземною мовою безпосередньо залежить від ефективної організації роботи студента. Саме тому створення моделі управління якістю самостійного іншомовного говоріння є актуальною науковою проблемою.

Аналіз останніх досліджень. Питання важливості розвитку іншомовного спілкування та методів активізації мовленнєвої діяльності студентів знайшли своє відображення у розвідках М.Х. Ахмедової [3], М.І. Алексєєвої [2], О.Б. Тарнопольського [11], І.М. Дичківської [5], Т.І. Манякіної [8], в той час як саме психологічні, дидактичні, лінгвістичні та психолінгвистичні аспекти активізації навчання висвітлені у працях таких науковців, як О.А. Устименко [13], А.А. Гресь, М.К. Смуглякова [4], Н.М. Ленюк [6], Т.І. Шамова, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин [14] та інших вчених, які розглядали можливості активізації різноманітних систем навчання іноземній мові різновікової аудиторії.

Мета статті полягає у вивченні питання щодо розвитку творчого самостійного іншомовного говоріння з використанням різних форм активізації та стимулювання мовленнєвої діяльності студентів на початковому етапі навчання.

Виклад основного матеріалу. Початковий етап навчання іноземній мові передбачає вміння викладача викликати інтерес до предмета, викладати матеріал в доступній та захоплюючій формі протягом всього періоду його вивчення. Питання «Як?» повинно постійно перебувати в полі зору викладача. Безсумнівно, очевидність навчальної комунікації диктує контакт двох комунікантів: викладача і студента. У цій ситуації важливим є враження, яке викладач справляє на студентів своєю зовнішністю, манерами, ерудицією. Інтелігентність, ввічливість, коректність викладача сприятимуть створенню відносин довіри, стимулюватимуть позитивну реакцію з боку студентів і, відповідно, переконливість у поданні навчального матеріалу.

© *О.О. Михлик, 2016*

Процес створення моделі управління для покращання навичок говоріння іноземною мовою передбачає розробку таких підходів, які б ґрунтувалися, перш за все, на забезпеченні активізації та спрямованості мовленнєвої поведінки студента. Це означає, що студент на кожному етапі навчання повинен чітко усвідомлювати потребу засвоєння пропонованого матеріалу. Питання «Навіщо?», «З якою метою?», «Чи це має сенс?» повинні викликати тільки позитивні емоції та відповіді. Мотивація до успіху буде сприяти досягненню поставлених цілей [3, с. 174].

Вважаємо, що вже на одному з перших занять доцільно дати ряд слів за темою «Знайомство»: die Lehre, der Lehrer, die Lehrkraft, der Lehrkörper, der Dozent / der Lehrer; der Studiker, der Studiosus. Останні, у свою чергу, потребуватимуть застосування певних дієслів та прикметників, наприклад: lernen, studieren, lehren, belehren, gründlich, zielstrebig і т. ін. Для рельєфності лінгво-соціального аспекту чергового тематичного словника також доцільно знайомити студентів із розмовно-забарвленою лексикою, яку постійно використовують носії мови, як-то: j-n hart in die Lehre nehmen, Lehrgeld zahlen [10].

Безумовно, необхідно буде пояснювати і культурологічну суть окремих слів. При доповненні студентського словника розмовними формами та виразами необхідно знати міру, оскільки, як слушно зазначає Л.В. Фанакова, при офіційному спілкуванні з носієм мови вкраплення фамільярних слів може бути сприйняте не тільки як недоречне панібратство, а й сигналізувати про низький рівень загальної та мовленнєвої культури комуніканта, або його недостатньо розвинений рівень мовної і мовленнєвої компетенції та самоконтролю [13, с. 134–135].

Слід зазначити, що треба взяти до уваги специфіку окремої навчальної групи, тобто врахувати потреби тих студентів, які хочуть стати перекладачами, і тих, хто хоче просто говорити іноземною мовою [7, с. 133]. Очевидно, що для активізації самостійного іншомовного говоріння треба підключати і другого комуніканта, тобто студента з його ідеями щодо підбору нових лексичних одиниць і вичленовування їх в стійкі мовні кліше. Це могло б стати одним із постійних елементів домашнього завдання, під час виконання якого студент використовував би інформаційно-пошукові системи. Забезпечення вільного і якісного говоріння неможливе без формування навичок самостійного вибору мовних засобів і оперування ними.

Подібний підхід веде до послаблення залежності від засвоєння мовних форм певного тексту, іншими словами, від заучування текстів (або їх частин) напам'ять [14, с. 104].

Важливим моментом у процесі навчання є обсяг навчальних годин, на який орієнтується викладач. Не завжди для реалізації своєї мотивації ця обставина виявляється комфортною для студента. Тут треба знаходити компроміс, і одним із надійних способів його досягнення може бути систематичне, так би мовити «ненав'язливе», повторення певної частини вивченого матеріалу до рівня автоматизації.

Поряд із психологічною установкою на якісне засвоєння навчального матеріалу залишається і необхідність використання певних вправ для активізації самостійного іншомовного говоріння. Багато з них вже розроблені і подані у різноманітних навчально-методичних джерелах. Але не завжди вони однаково сприймаються з боку різнорівневих груп студентів. Ця обставина є, на нашу думку, тим об'єднуючим фактором, який стимулює обох комунікантів (викладача і студента) до творчого викладу своїх варіантів.

Не можна не погодитися з думкою Г.Е. Мірам про те, що «на початковому етапі матеріалом для вправ може бути будь-яка тематична неорганізована лексика основного словникового фонду, а також особливі групи слів, які вже зустрічалися у вправах з мнемотехніки: числівники, топоніми, власні імена» [9, с. 126]. Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на числівниках. Практика свідчить, що з ними ми зустрічаємося щодня, причому у найрізноманітніших варіантах, тому цей блок потребує особливої уваги, а саме: слід засвоїти кількісні числівники, іменники, що позначають дроби, десяткові дроби, що виражають також кількісні числівники, розкрити їх вживання у функції підмета, додатка, обставини і предикатива. Після глибокого опрацювання кількісних числівників слід перейти до порядкових. Окремо треба висвітлити прикметники, що утворюються від числівників. Важливо, щоб під час навчання, студент міг швидко і коректно перекласти їх як на іноземну, так і на рідну мову.

Якщо виходити з того, що «творчість – процес створення об'єктивно нового» [8, с. 246], то творчий підхід тут полягає в тому, що студент сам зможе допомогти викладачеві змоделювати, підказати напрям активізації свого подальшого самостійного іншомовного говоріння.

Ще одним окремим блоком можуть бути питальні слова і найбільш вживані з ними вирази. Це прискорить заучування мовних кліше, які легко відтворюються. Зрозуміло, що на початковому етапі подібний підхід виявляється задовільним, але для більш глибокого оволодіння іноземною мовою він, звичайно, є недостатнім, оскільки не дає можливості говорити на будь-яку тему. Особливо слід вказати ще на одну проблему: уміння правильно, чітко і ясно ставити запитання. Під час практичних занять із запрошенням носія мови викладачі нерідко спостерігають, що при мовному контакті студенти відчувають у цьому випадку певні труднощі. Подібні ситуації свідчать про те, що на початковому етапі навчання, хоча і необхідно використовувати обмежений лексичний матеріал, все ж таки слід приділити значну увагу роз'ясненню граматичних значень слів та правилам їх поєднання.

Уміння правильно користуватися подібною інформацією забезпечує зведення до мінімуму перепитувань. Це дозволяє суттєво економити навчальний час, який доцільно використовувати для більш ретельної тренувальної діяльності. Не можна забувати і про те, що мета повинна постійно перебувати у полі зору обох комунікантів. Питання і думка не повинні бути двозначними, оскільки не можна відхилятися від теми. Саме такий підхід сприяє бажаній концентрації студента і закріпленню у нього творчих вмінь та зацікавлення у навчанні.

В основі активізації самостійного іншомовного говоріння лежить принцип послідовності. Зокрема послідовність роботи над аудіюванням, говорінням, переказом тексту тощо. Важливим є наполягання на тому, що викладач повинен користувався не тільки системою вже розроблених вправ, але й творчо підходити до використання своїх знахідок, враховуючи при цьому ідеї та ініціативність студента.

На початковому етапі навчання необхідно, звичайно, приділяти значну увагу фонетичним правилам, щоб надалі навчити розрізняти значення близьких за звучанням слів. У цьому місці, мабуть, треба зробити акцент і на тому, що ми спілкуємося не тільки за допомогою слів, а й використовуємо невербальні засоби комунікації, жести, міміку, інтонацію та інші звукові вираження: зітхання, вигуки, схлипування тощо. Модель управління якістю самостійного іншомовного говоріння, безперечно, повинна включати розвиток емоційного сприйняття мови. У зв'язку з цим безсумнівної значущості набуває вміння і важливість складання у студентів фонетичного стереотипу. Слід мати на увазі, що для реалізації цього положення треба стимулювати студентів дивитися іноземні фільми і копіювати іноземців. Тут повинен простежуватися такий ланцюжок: імітація – усвідомлення – пізнавальна потреба.

Безумовно, фундаментом висловлювання є відповідний навчальний матеріал, що включає слова, граматичні структури і факти. На початковому етапі закладаються основи володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Але відсутність сформованої мовної бази на даному етапі ускладнює самостійне іншомовне говоріння. У цьому випадку, як правило, допомагає наочність. Вона дає можливість опановувати не абстрактні поняття, а спиратися на конкретні зразки.

Різноманітність наочності, включаючи інтернет-наочність, дозволяє краще пізнавати предмет. Використовуючи її, ми формуємо вміння давати оцінку, висловлювати свою точку зору. Необхідно відзначити, що для успішної реалізації поставленої мети може допомогти конкретизація і розширення палітри оціночних суджень. Так, наприклад, на питання Wie geht es? слід було б використовувати не тільки два-три варіанти відповіді, але й відповіді, що несуть як позитивні, так і негативні варіанти: ausgezeichnet, prima, Klasse, immer schlimmer тощо. Також можливим є включення неологізмів і найбільш поширених діалектичних виразів. Такий метод допомагає засвоювати мову на емоційному рівні. Подібні оціночні репліки, як відомо, даються практично у всіх німецьких підручниках. На нашу думку, слід якомога частіше використовувати питання warum, wozu, wie, auf welche Weise. Вони викликають потребу висловлювати своє ставлення, думку і тим самим частіше використовувати якісні прикметники.

Не менш важливим для формування потреби в іншомовному говорінні є наявність мовних опор. Палітра останніх може бути найрізноманітніша: візуально-образотворчі, асоціативні, фіксовані, рухливі, стандартизовані та інші. Мовні опори дозволяють з перших кроків закласти основи спілкування, створити у студента опорний мінімум комунікативних умінь, стимулювати захопленість роботою над матеріалом.

На даному етапі, звичайно, у студентів найчастіше присутня репродуктивна форма засвоєння. Але саме тут закладається усвідомлення прийомів роботи над навчальним матеріалом. Ретельно продумана система мовних опор допомагає фіксувати логіку оформлення іншомовного говоріння. Вона дозволяє також виробляти навички пошуку їх в текстах, що закладає основу для успішної самостійної роботи поза межами навчального закладу.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій також суттєво сприяє можливості створення банку електронних мовних опор. Їх наявність могла б стати надбанням більшості в режимі online і бути корисною для тих, хто вивчає мову заочно. Нам здається, що при обмеженому часі й особливостях інтелектуальної діяльності окремих студентів було б доречним індивідуалізувати навчання шляхом застосування кількох видів мовних опор одночасно. Це можна здійснити при розширенні спектра аудіо- та відеоінформації.

Слід звернути увагу і на план. Він повинен служити орієнтиром для логічної побудови самостійного іншомовного говоріння. Кожен викладач може запропонувати свій план для різних видів мовленнєвої діяльності. Усвідомлюючи послідовність такого плану, студент може переносити вже здобуті знання на нові теми навчального матеріалу.

Висновки. Підбиваючи підсумки, можна відзначити, що до чинників успішної активізації самостійного іншомовного говоріння на початковому етапі навчання можна віднести, насамперед, пробудження мотиваційних потреб і психологічну підготовку. Їхня успішна реалізація залежить від творчого підходу обох комунікантів у процесі навчання. Побудова систематичних відносин, спільне бачення цілей, формування ряду навичок й умінь (навичок аудіювання, мнемотехніки, управління мовними механізмами та ін.), самокритичність в оцінці результатів – усі ці фактори будуть створювати міцний фундамент для подальшого оволодіння іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР. – 2009. – 448 с.

2. Алексєєва М.І. Мовна компетенція як складова моделі іншомовної комунікативної компетентності / М.І. Алексєєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1 (35). – С. 119–126.

3. Ахмедова М.Х. Психологические особенности обучения иноязычному говорению / М.Х. Ахмедова // Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 819–821.

4. Гресь А.А. Роль монологічного мовлення у формування іншомовної комунікативної компетенції / А.А. Гресь, М.К. Смуглякова // Гуманіт. вісн. НУК. – Миколаїв: НУК, 2015. – Вип. 8. – С. 28–30.

5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Ленюк Н.М. Формування німецькомовної компетенції в діалогічному мовленні студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності / Н.М. Ленюк // Наук. записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – № 1–2. – С. 130–136.

7. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості / Н.В. Ліфарєва. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 238 с.

8. Манякина Т.И. Техника учебного пересказа / Т.И. Манякина // Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур: матеріали XI Міжнар. конф. / упор. Л.В. Пономарьова. – Дніпропетровськ: Пороги, 2006. – С. 246.

9. Мирам Г.Е. Профессия: переводчик / Г.Е. Мирам. – К.: Эльга. Ника Центр, 2004. – 160 с.

10. Немецко-русский словарь разговорной лексики / [состав. В.Д. Девкин]. – М.: Русский язык, 1994. – 769 с.

11. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навч. посіб.] / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

12. Устименко О.М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / О.М. Устименко // Іноземні мови. – 2013. – № 1. – С. 3–9.

13. Фанакова Л.В. Фамильярный стиль общения как специфическое коммуникативное явление / Л.В. Фанакова // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение. – 2012. – Вып. 65. – № 13 (267). – С. 133–136.

14. Шамова Т.И. Управление профильным обучением на основе личностно-ориентированного подхода: Учебно-методическое пособие / Т.И. Шамова, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин и др. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

References

1. Azimov, E.G. & Shukin, A.N. (2009). *Novyi slovar terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia yazikam)* [New dictionary of terms and notions (theory and practice of teaching languages)], Moscow, IKAR, 448 p. (In Russian).

2. Aleksieieva, M.I. & Akhmiedova, M.K. (2014). *Movna kompetenciia yak skladova modeli inshomovnoi komunikatyvnoii kompetentnosti* [Language competence as an element of the model of foreign language communicative competency]. *Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovaciini tekhnologii* [Pedagogy: theory, history, innovation technologies], no. 1 (35), pp. 119-126 (In Ukrainian).

3. Akhmedova, M.K. (2014). *Psikhologicheskie osobennosti obucheniia inoiazychnomu govoreniiu* [Psychological peculiarities of teaching foreign language speaking]. *Molodoi uchenyi* [Young scholar], no. 3 (62), pp. 819-821 (In Russian).

4. Gres, A.A. & Smugliakova, M.K. (2015). *Rol monologichnogo movlennia u formuvanni inshomovnoii komunikatyvnoii kompetencii* [The role of monological speaking in forming foreign language communicative competency]. *Gumanitarnyi visnyk NUK* [Humanitarian News NUK]. Mykolaiv, no. 7, pp. 28-30 (In Ukrainian).

5. Dychkivska, I.M. (2004). *Innovaciini pedagogichni tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv, Academvydav, 352 p. (In Ukrainian).

6. Leniuk, N.M. (2014). *Formuvannia nimetskomovnoi kompetencii v dialogichnomu movlenni studentiv technichnykh specialnostei u procesi samostiinoi navchalnoi diialnosti* [German language competency formation in dialogues for students of technical specialties in independent study process]. *Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu "Ostrozka akademiia". Psykhologiia i pedagogika* [Scientific notes of national university "Ostrog Academy". Psychology and Pedagogy], no. 1-2, pp. 130-136 (In Ukrainian).

7. Lifareva, N.V. (2003). *Psykhologiia osobystosti* [Psychology of personality]. Kyiv, Centr navchalnoi literatury, 238 p. (In Ukrainian).

8. Maniakina, T.I. (2006). *Tekhnika uchebnogo pereskaza* [Study retell techiques]. *Francia ta Ukraina, naukovo-praktychnyi dosvid u konteksti dialogu nacionalnykh kultur* [France and Ukraine, scientific and practical experience in the context of dialogue of national cultures]. Dnipropetrovsk, Porogy, 246 p. (In Ukrainian).

9. Miram, G.E. (2004). *Professiia: perevodchik* [Profession: interpreter]. Kyiv, Elga, Nika Center, 160 p. (In Russian).

10. Devkin, D.V. (1994). *Nemetsko-russkii slovar razgovornoi leksiki* [German-Russian dictionary of colloquial lexis]. Moscow, Russkii Yazik, 769 p. (In Russian).

11. Tarnopolskii, O.B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennevoi diialnosti u vyshomu movnomu zakladi osvity* [Methodology of teaching foreign language speech activity at language high school. Kyiv, Firma INKOS, 248 p. (In Ukrainian).

12. Ustimenko, O.M. (2013). *Navchannia inshomovnogo monologichnogo movlennia v aspekti kompetentnistnogo pidkhodu* [Teaching foreign language monological speaking in competency approach]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 1, pp. 3-9 (In Ukrainian).

13. Fanakova, L.V. (2012). *Familiarnyi stil obsheniia kak specificheskoe kommunikativnoe yavlenie* [Familiar style of communication as a specific phenomenon]. *Vesnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiia. Iskusstvovedenie* [Chelabinsk State University scientific journal. Philology. Art studies], no. 13 (267), pp. 133-136 (In Russian).

14. Shamova, T.I., Podchalimova, G.N. & Khudin, A.N. (2006). *Upravlenie profilnym obucheniem na osnove lichnostno-orientirovannogo podkhoda* [Profile study management on the basis of personally oriented approach]. Moscow, Pedagogicheskii poisk, 160 p. (In Russian).

В статье рассматриваются основные пути активизации самостоятельного иноязычного говорения, способствующие стимулированию речемыслительной деятельности студентов на начальном этапе. Особое внимание уделяется развивающим аспектам для обеспечения высокого уровня усвоения учебного материала.

Ключевые слова: иноязычное говорение, мотив, коммуникативная потребность, речевые опоры.

The article discusses the main ways to improve foreign language speaking that helps to stimulate speech and cognitive activity of the students at the initial stage of study. Particular attention is paid to developing aspects to ensure a high level of learning.

Key words: foreign language speaking, motive, communicative needs, speech support.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.037

М.М. ОЛІЙНИК,
вчитель фізичної культури
Комунального закладу освіти «Спеціалізована школа № 129
фізико-математичного профілю» Дніпропетровської міської ради

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ

У статті здійснено аналіз наукових та психологічних джерел з проблеми формування в учнів мотивації до занять фізичною культурою. Розглянуто основні підходи до визначення даного конструкта, функції та структуру мотивації. Визначено групи мотивів, що спонукають особистість займатися спортивною діяльністю. Запропоновано основні етапи формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Ключові слова: фізична культура, мотив, потреба, мотивація.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, висувають нові вимоги до теорії та практики в межах підготовки підростаючого покоління до життя і праці в умовах відносин, що встановлюються. Особливої актуальності набуває проблема формування мотивів до навчання, зокрема до занять фізичною культурою та спортом.

Перебудова системи шкільної освіти потребує підвищення рівня фізичної підготовки. Зміна цільової спрямованості фізичного виховання, сутність якого зводиться до формування фізичної культури особистості, потребує підвищення якості навчання, розробки нових психолого-педагогічних та методологічних основ, що забезпечують особистісно-орієнтований навчально-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема фізичного виховання учнів була предметом досліджень В. Іванова, В. Кочнева, М. Литкіна, М. Мартинової, В. Павлова, Д. Платонова, І. Портнягіна, Г. Роббека та ін.

У теоретичній царині дослідження питання мотивації до занять фізичною культурою та спортом існує незначна кількість наукових розвідок, що вивчають механізм формування здорового способу життя і ціннісних орієнтацій молоді. Так, проблемою дослідження мотивації до занять фізичною культурою та спортом займалися А. Пуні, Ю. Палайма, В. Соколов та ін.

Питанню спортивної мотивації присвятили свої наукові праці Є. Ільїн, В. Непопалов, Р. Пилоян, В. Сопов, Г. Фураєв та ін. У своїх дослідженнях автори порушують проблему матеріальних потреб у структурі спортивної мотивації, вплив соціально-побутових потреб на спортивну діяльність, особливості мотивації осіб з різною спрямованістю особистості тощо [3; 4; 9; 10 та ін.].

Заслуговують на увагу і дослідження зарубіжних психологів (М. Валлінг, Дж. Дуда, Дж. Ніколс та ін.), у яких акцентується увага на питаннях загального мотиваційного клімату в спортивних командах і факторах, що його зумовлюють [12].

Формулювання цілей статті. Незважаючи на достатньо численну кількість публікацій щодо фізичного виховання учнів, майже недослідженим залишається важливий аспект – формування в учнів мотивації до занять фізичною культурою.

© *М.М. Олійник, 2016*

Варто зазначити, що недостатня розробка проблеми мотивації до занять фізичною культурою, відсутність єдності та чіткості у визначенні сутності феномену «мотивація до занять фізичною культурою» позначилися на методологічних підходах дослідження даного явища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізична культура – сфера соціальної діяльності, спрямована на збереження й зміцнення здоров'я, розвиток психофізичних властивостей людини у процесі усвідомленої рухової активності [13].

У складному та багатофакторному процесі формування індивідуальності особистості особлива роль має бути відведена фізичному вихованню, адже саме воно створює фундамент для розвитку інших сторін культури особистості. Саме тому одним з основних результатів фізичного виховання є сформована потреба в учнів до занять фізичною культурою та спортом.

Заняття фізичною культурою розглядаємо як полімотивовану діяльність, в якій ієрархія мотивів визначається поєднанням та ступенем вираження потреб школяра. При цьому найбільш важливі моменти становлення його мотиваційної сфери пов'язані зі зміною типів провідної діяльності.

Звичайно, головним компонентом для успішного виконання будь-якої діяльності, у тому числі й фізичної, є мотивація.

Прикрою є констатація факту, що рівень мотивації до занять фізичною культурою в учнів є досить низьким, а потреба в таких заняттях – несформована. У зв'язку з цим актуальності набуває пошук нових організаційних форм, засобів, методів, що дозволять більш ефективно реалізовувати формування мотивації до занять фізичною культурою в загальноосвітньому закладі.

Незважаючи на наявність теоретичних напрацювань та практичних спроб дослідження питання формування мотивації до фізичної культури, з наукової точки зору дана проблема залишається не до кінця розв'язаною. Це пояснюється перш за все тим, що у сучасній науковій та психологічній літературі відсутня єдність у розумінні сутності даного явища.

У зв'язку з цим постає необхідність дослідження аспектів формування мотивів у учнів до занять фізичною культурою та спортом.

Мотиви – це потужні психічні сили або фактори, які регулюють діяльність. Регуляторна сила мотивів проявляється в їх активізуючому впливі, що підтримує і стимулює інтелектуальні, моральні, вольові та фізичні зусилля людини, пов'язані з досягненням мети.

Мотивація – процес формування і обґрунтування наміру зробити будь-що або не робити чогось. Мотивація до фізичної активності – особливий стан особистості, спрямований на досягнення оптимального рівня фізичної підготовки та дієздатності [1].

Формування інтересу до занять фізичною культурою та спортом – це не одномоментний, а багатоаспектний процес: від перших елементарних гігієнічних знань та навичок до інтенсивних занять фізичною культурою.

Проблема мотивації навчально-фізичної діяльності була предметом дослідження А. Пуні [10]. Автор зазначав, що мотивація до фізичної культури випливає з ряду різних потреб, які він поділив на три групи: потреба у русі; потреба у виконанні обов'язків учня і потреба у спортивній діяльності.

У психологічній науці даний конструкт досліджується з позицій декількох підходів, а саме:

– психоаналітичний підхід (ступінь усвідомленості мотивів, їх образні репрезентації, що відповідають інтерпретації);

– біхевіоральний підхід (розглядаються драйви, що забезпечують виживання, адаптацію, оперантне обумовлення поведінки, научіння, питання стимулювання);

– когнітивний підхід (досліджує формування мотивів за допомогою свідомості, когнітивного дисонансу, впливу казуальних атрибуцій);

– вітчизняна психологія (досліджує мотивацію у контексті ціннісно-мотиваційної сфери особистості) [8].

Мотивація посідає особливе місце у психологічному забезпеченні спортивної діяльності учнів та виконує певні функції: по-перше, вона є своєрідним пусковим механізмом, що спонукає до дії; по-друге, підтримує необхідний рівень активності у процесі занять фі-

зичною культурою та спортом; по-третє, регулює зміст активності, використання різноманітних засобів діяльності для досягнення бажаних результатів.

Особливо значущим у контексті нашого дослідження є вивчення мотивації до спортивної діяльності, оскільки вона є складним комплексом різних видів активності, пов'язаних з особистісними якостями, здібностями, властивостями та психофізіологічними ресурсами, мета якої – досягнення високих результатів, пов'язаних з подоланням кризових та конкурентних ситуацій.

У межах означеної проблеми цікавими виявилися погляди американського психолога Б.Дж. Кретті, який серед мотивів, що спонукають до занять фізичною культурою, виділяє:

– прагнення до стресу та його подолання (автор зазначає, що боротися, щоб долати перешкоди, змінювати обставини та досягати успіху – це один із потужних мотивів спортивної діяльності);

– прагнення до самовдосконалення;

– підвищення соціального статусу;

– потреба бути членом спортивної команди, групи, частиною колективу;

– отримання матеріальних заохочень [5].

Якщо розглядати структуру мотивації, то можна виділити такі складові: потреби, мотиви та мета, що є завжди усвідомленою, на відміну від перших двох компонентів. Мета є підсумком мисленнєвої діяльності, в процесі якої особистість намагається в ідеальній формі вирішити протиріччя між потребами фізичної культури, її конкретними умовами, з одного боку, та власними можливостями, здатністю адаптуватися до цих умов та вимог, з іншого боку. Саме мета є регулятором активності, впливаючи на вибір конкретних засобів досягнення бажаного результату.

Автори навчального посібника «Психологія фізичного виховання та спорту» Є. Гогунов та Б. Мартьянов [2], досліджуючи феномен мотивації у спортивній діяльності, зазначають, що мотиви, що спонукають особистість займатися спортом, мають свою структуру (рис. 1).

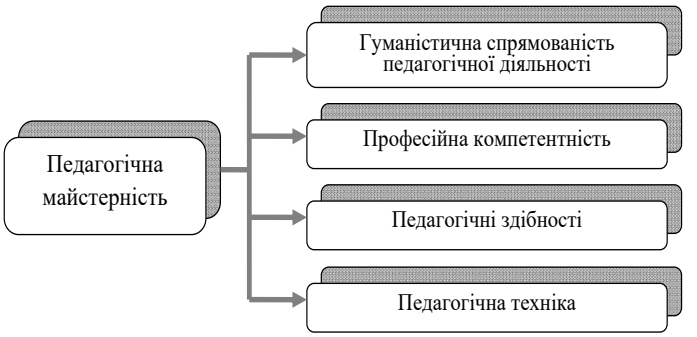

Рис. 1. Мотиви, що спонукають до занять фізичною культурою та спортом

Формування мотивації є складним та багатогранним процесом. Для розуміння, яким чином правильно побудувати систему стійкої мотивації в учнів до занять фізичною культурою та спортом, необхідно, перш за все, зрозуміти ставлення учнів до даного виду діяльності, вивчити мотиви, що спонукають до фізичної активності.

Мотиви до занять фізичною культурою можуть бути пов'язані з процесом діяльності та з її результатом. У першому випадку учень задовольняє потребу у руховій активності, в отриманні вражень від суперництва (почуття азарту, радість перемоги), в іншому – він може прагнути до здобуття таких результатів:

– самовдосконалення (покращання тілесної статури, розвиток фізичних і психічних якостей, зміцнення здоров'я);

– самовираження і самоствердження (бути не гіршим за інших, стати привабливим для протилежної статі тощо);

– задоволення духовних потреб (через спілкування з товаришами, почуття приналежності до колективу тощо).

Однією з важливих передумов формування в учнів мотивації до фізичної культури та спорту є потреба у самостійних систематичних заняттях, тобто сформованість звички до фізичних навантажень, активної рухової діяльності.

Психолог С. Рубінштейн визначає звичку як дію і вчинки, виконання яких стало для особистості потребою.

Цікавим у цьому аспекті є погляд видатного педагога-класика К. Ушинського, який зазначав, що звичка є процесом, за допомогою якого переконання трансформується у нахили, а думка переходить в дію. Автор вбачав наявність двох шляхів виховання звички: організація життєвого досвіду і переконання, роз'яснення [11].

Звичка формується в результаті багатократного тривалого вдавання до певних дій чи форм поведінки. Саме тому її вироблення проходить ряд етапів, кожний з яких повинен бути організаційно забезпечений вчителем фізичної культури.

Розглянемо більш детально ці етапи:

1) етап формування позитивного ставлення до фізичної культури (вчитель повинен постійно підкреслювати позитивну роль занять фізичними вправами у розвитку особистості та укріпленні фізичного стану в цілому);

2) етап формування бажання в учнів самостійно займатися фізичною культурою (намір повинен стати стрижнем, внутрішньою підготовкою до дії чи вчинка);

3) етап здійснення учнями наміру самостійно займатися фізичною культурою (на даному етапі необхідно створити відповідні умови для самостійного виконання учнями фізичних вправ, а саме: розробка режиму дня, знайомство з комплексом вправ, які будуть виконуватися вдома самостійно тощо);

4) етап перетворення бажання учнів регулярно та самостійно займатися фізичним розвитком у звичку.

Розглянемо провідні фактори, що, на нашу думку, стимулюватимуть в учнів інтерес та мотивацію до занять фізичною культурою.

Перш за все, це покращання якості та змісту занять з фізичної культури, педагогічні дії щодо максимального поєднання суб'єктивних бажань учнів з об'єктивними завданнями фізичного виховання. Звичайно, провідна роль у цьому відводиться вчителю. Саме від ефективності й цілеспрямованості занять, індивідуального підходу, особистості педагога, його зацікавленості в роботі, динамічності, емоційності залежить рівень мотивації учнів.

Наступним фактором визначаємо забезпечення занять спортивним інвентарем, покращання умов проведення занять, зустрічі з видатними спортсменами міста, популярні лекції тощо.

Важливе значення у формуванні в учнів мотивації до занять з фізичної культури, на наш погляд, мають масові заходи, оскільки відомим є факт, що змагання є необхідною умовою існування і розвитку спортивної діяльності.

Програма з фізичної культури має містити три основні аспекти:

– освітній (повідомлення завдань, розподіл окремих занять, залучення учнів до аналізу та виправлення помилок при виконанні вправ);

– виховний (передбачає розв'язання виховних завдань та розвиток фізичних здібностей);

– оздоровчий (характеризується постійним зростанням навантаження).

Знання теоретичних аспектів фізичної культури є потужним засобом педагогічної дії на мотиваційно-потребову сферу учнів, адже саме вони становлять раціональну основу переконання особистості, а загальноосвітня спрямованість є засобом впливу на формування в учнів потреби в заняттях фізичними вправами у вільний час.

Саме знання здійснюють вплив через такі компоненти мотивації, як переконання і потреби, а в сукупності з ними вони утворюють когнітивно-мотиваційну ланку системи залучення учнів до занять фізичною культурою.

У процесі формування потреби до занять фізичною культурою можна виділити три фази:

– формування знань стосовно конкретного явища; ці знання є вербальними, вони не застосовуються у процесі самостійних занять і швидко зникають;

– формування практичних умінь;

– формування культурної потреби.

На жаль, на сьогодні складається така ситуація, що основна увага приділяється не заняттям, а зовнішнім кількісним показникам рівня фізичної підготовки, виконанню нормативів і вимог, що, у свою чергу, впливає на формування і закріплення негативних мотивів, пов'язаних лише зі здобуттям високого балу.

Однак варто змістити акцент уваги з нормативних показників фізичної діяльності й урізноманітнити практичні заняття шляхом включення сучасних форм та інноваційних методів проведення занять.

Якщо розглядати процес формування мотивації до занять фізичною культурою у віковому розрізі, то у молодшому шкільному віці складаються передумови для формування мотивації досягнення успіху. З цим пов'язано два різних мотиви: мотив досягнення успіху та запобігання невдач. Саме цей вік є найбільш сприятливим для закріплення мотиву досягнення успіху як однієї зі складових позитивної мотивації до занять фізичною культурою.

Для молодшого школяра характерною є потреба у руховій, емоційній активності у самовираженні та спілкуванні, тому вчитель фізичної культури, задовольняючи дані потреби, формує позитивну, стійку мотивацію до занять фізичною культурою.

Що стосується старшого шкільного віку, необхідно розвивати новий пізнавальний мотив – самоосвіту, формувати соціальні позиційні мотиви, що полягають у переконанні учнів у перевагах здорового способу життя.

Основним фактором збереження здоров'я є фізична активність, яка здійснює вплив на діяльність, ціннісні орієнтації, модель поведінки особистості.

Серед головних завдань дисципліни «Фізичне виховання» визначаємо такі:

– забезпечення учнів базовими знаннями про життєдіяльність людини, її здоров'я та здоровий спосіб життя;

– навчання оволодінню аспектами практичних умінь і навичок, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я;

– розвиток та удосконалення психофізичних здібностей і якостей особистості.

Потреба у русі є базовою, вродженою потребою, причому у різних індивідів вона виражається по-різному, що залежить як від генетичних, так і від соціальних факторів. Так, добова активність учнів (об'єм локомоцій) може відрізнятися удвічі або втричі у зв'язку з генетично зумовленою потребою в активності в цілому й у русі зокрема.

Велика потреба у руховій активності спостерігається в осіб із сильною нервовою системою і перевагою збудження за «внутрішнім» балансом. Такі особи більш активні на заняттях з фізичної культури і під час тренувань.

Саме тому в них спостерігається краща успішність в оволодінні руховими навичками і розвитку рухових якостей, а педагоги відзначають у них велику працездатність. Однак велика активність одного учня порівняно з іншими ще не означає, що він більш усвідомлено підходить до своїх обов'язків, що він більш відповідальний, однак йому необхідний більший обсяг рухів, щоб задовольнити потребу в руховій активності.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічних джерел з обраної теми, визначили, що для досягнення позитивної мотивації до занять фізичною культурою та спортом важливо враховувати такі аспекти:

1) будь-яка діяльність, у тому числі й діяльність, що стосується фізичної культури, повинна залишати відчутний результат;

2) цей результат повинен бути оцінений у кількісному та якісному параметрах;

3) вимоги до діяльності, яка оцінюється, повинні бути адекватними: не надто завищеними, але водночас і не занадто низькими;

4) для оцінки результатів повинна бути певна шкала, у межах якої має бути нормативний рівень, що є обов'язковим, оскільки даний рівень може викликати почуття гордості або, навпаки, розчарування;

5) діяльність повинна бути бажаною для суб'єкта, і її результат має бути досягнутий самою особистістю.

Система мотивів в учнів до занять фізичною культурою та спортом є досить складною структурою, що ґрунтується на виділенні головних причин їхньої навчальної діяльності та співвідноситься з попередньою появою потреб та цілей.

Досліджуючи процес мотивації учнів до уроків фізичного виховання, переконалися у тому, що можна визначити загальні та конкретні мотиви до занять спортивною діяльністю. Загальні мотиви передбачають наявність бажання учнів займатися фізичною культурою взагалі, без конкретного виду діяльності. Конкретизація мотивів полягає у чіткому розумінні учнів, яким саме видом спортивної діяльності вони хочуть займатися, тобто їхні інтереси набувають диференційованого змісту.

У ході дослідження було виявлено, що за критерієм походження мотиви можна поділити на три стійкі групи. Першу групу складають біогенні мотиви, що виникають в результаті усвідомлення потреб у пізнанні та самореалізації (прагнення до активності, самоствердження, підвищення рівня свого досвіду). Саме дана група мотивів є фундаментом мотиваційної сфери.

До другої групи належать соціогенні мотиви, що формуються у суб'єкта в процесі розширення досвіду (переконання, світогляд, ідеали, ціннісні орієнтації тощо).

Третя група мотивів – стимулюючі, що утворюються в результаті педагогічного впливу на учнів у вигляді стимулів (нагорода, похвала, заохочення, вимога тощо).

Крім того, мотиви відвідування занять з фізичної культури можуть мати різну причинну обумовленість: *мотиви, пов'язані з процесом діяльності* (задоволення потреби у руховій активності та задоволення, яке учні отримують під впливом гострих вражень від суперництва); *мотиви, пов'язані з результатом діяльності* (викликані задоволенням потреб особистості у самовдосконаленні, самовираженні, самоствердженні).

Формування мотивів пов'язане з дією певних зовнішніх (умови (ситуації), в яких опинився суб'єкт діяльності) і внутрішніх (бажання, уподобання, інтереси і переконання, що виражають потреби, пов'язані з особистістю суб'єкта діяльності) факторів.

Особливу роль відіграють переконання, оскільки вони характеризують світогляд школяра, надають його вчинкам значущості і спрямованості.

Мотиваційна сфера учнів є основним компонентом у процесі організації навчальної діяльності. Вона відображає інтерес учнів до занять фізичною культурою, їх активне і свідоме ставлення до здійснюваної діяльності, саме тому дуже важливо формувати необхідних для раціоналізації їхньої навчальної діяльності і підвищення ефективності педагогічних впливів мотиви, що відрізняються високим ступенем інтересу до занять фізичною культурою та переконаністю у доцільності цих занять.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування позитивно стійкої мотивації до занять фізичною культурою та спортом є передумовою успішного виховання особистості.

У фізичній культурі та спорті під мотивацією варто розуміти процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистісного змісту, формує стійкість інтересів до неї і перетворює зовнішні задані цілі його діяльності у внутрішні потреби.

Формулюючи висновки, можна констатувати, що структурні й змістові зміни в мотивації до занять фізичною культурою полягають у такому:

– у міру розвитку особистості дитини з'являються психологічні новоутворення, що ускладнюють процес мотивації, розширюючи склад утворюючих мотивів; це приводить до більш обґрунтованого наміру займатися фізичною культурою;

– у різні вікові періоди провідну роль у поясненні основ занять фізичною культурою відіграють різні мотиви;

– з віком збільшується усвідомлення структури мотиву як внутрішнє спонукання, а не як «реактивне», зумовлене лише зовнішніми впливами та обставинами;

– укріплення мотивації до занять фізичною культурою відбувається у результаті співвідношення учнем своїх потреб з можливостями і особливостями діяльності, що виконується;

– основними методами формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою є заохочення та суперництво (з урахуванням можливостей учнів);

– основними умовами формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою та спортом є організація навчально-виховного процесу з урахуванням педагогічних вимог (принципи, закономірності, вікові особливості тощо).

Список використаних джерел

1. Беляничева В.В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов / В.В. Беляничева, Н.В. Грачева // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Вып. 2. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2009. – С. 6–9.

2. Гогунов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

3. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта / Г.Д. Горбунов. – Физкультура и спорт, 1986. – С. 56–78.

4. Дукка А.Я. Психологические особенности спортсменов-юниоров с различной направленностью личности: дис. … канд. психол. наук / А.Я. Дукка. – М., 1988.

5. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания / Е.П. Ильин. – М.: ЮНИТИ, 2004.

6. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб., 2012.

7. Ильина Н.Л. Динамика мотивации на протяжении спортивной карьеры: автореф. дис. … канд. психол. наук / Н.Л. Ильина. – М., 1998.

8. Макклеланд Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. – СПб., 2007.

9. Пилоян Р.А. Структура мотивации достижения спортсмена / Р.А. Пилоян // Мотивация спортивной деятельности. – М., 1984.

10. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта / А.Ц. Пуни. – М., 1959.

11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский; редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952.

12. Duda J.L. The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical wellbeing / J.L. Duda, M. Reinboth// The Sport Psychologist. 2004.

13. http://ru.wikipedia.org/wiki/Физическая_культура.

References

1. Belianicheva, V.V. & Hracheva, N.V. (2009). *Formirovanie motivatsii zaniatii fizicheskoi kulturoi u studentov* [Formation of motivation of physical education students]. *Fizicheskaia kultura i sport: intehratsiia nauki i praktiki* [Physical culture and sports: the integration of science and practice]. Saratov, Nauka, issue 2, p. 6-9 (In Russian).

2. Hohunov, E.N. & Martianov, B.I. (2000). *Psikholohiia fizicheskoho vospitaniia i sporta* [Psychology of Sport and Physical Education]. Moscow, Akademiia, 288 p. (In Russian).

3. Horbunov, H.D. (1986). *Psyhopedahohika sporta* [Psychopedagogy sports]. *Fizkultura i sport* [Training and Sports], p. 56-78 (In Russian).

4. Dukka, A.Ya. (1988). *Psiholohicheskie osobennosti sportsmenov-yunioriv s razlichnoi napravlennostiu lichnosti* [Psychological characteristics of junior athletes with different personality oriented]. *Diss. kand. psykhol. nauk* [Dis. candidate psychol. sciences]. Moscow (in Russian).

5. Ilin, E.P. (2004). *Psykhofiziolohiia fizicheskoho vospitaniia* [Psychophysiology of physical education]. Moscow, YuNITI (In Russian).

6. Ilin, E.P. (2012). Psiholohiia sporta [Sports psychology]. SPb. (In Russian).

7. Ilina, N.L. (1998). *Dinamika motivatsii na protiazhenii sportivnoi karery* [Dynamics of motivation throughout sports career]. *Avtoref. dis. kand. psykhol. nauk* [Synopsis dis. candidate psychol. sciences]. Moscow (In Russian).

8. Makkleland, D. (2007). *Motivatsiia cheloveka* [Human motivation]. SPb. (In Russian).

9. Piloian, R.A. (1984). *Struktura motivatsii dostizheniia sportsmen* [The structure of motivation of achievement athlete]. *Motivatsiia sportivnoi deiatelnosti* [Motivation sports activities]. Moscow (In Russian).

10. Puni, A.Ts. (1959). *Ocherki psikholohii sporta* [Essays on the psychology of sport]. Moscow (In Russian).

11. Ushinskii, K.D. (1948–1952). In A.M. Eholin, E.N. Medynskii & V. Ya. Struminskii (Ed.). Sobranie sochinenii [Collected works]. Moscow; Leninhrad, Akademiia pedahohicheskikh nauk RSFSR Publ. (In Russian).

12. Duda, J.L. & Reinboth, M. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical wellbeing. The Sport Psychologist.
13. http://ru.wikipedia.org/wiki/Физическая_культура

В статье осуществлён анализ научных и психологических источников касательно проблемы формирования у учащихся мотивации к занятиям физической культурой. Рассмотрены основные подходы к определению данного конструкта, функции и структура мотивации. Определены группы мотивов, побуждающих личность заниматься спортивной деятельностью. Предложены основные этапы формирования положительного отношения к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: физическая культура, мотив, потребность, мотивация.

Scholarly and pedagogical studies have been analyzed to investigate the issue of students' motivation for getting engaged in physical culture and sporting activities. The approaches to understanding the essence of this construct, the functions and structure of motivation have been explored. The principal motives that encourage a person to engage in sporting activities have been determined. The basic stages of developing positive attitude to sports have been suggested.

Key words: physical education, motive, need, motivation.

Одержано 25.10.2016.

УДК 373.5

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

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

У статті порушено проблеми досконалості системи освіти України, трансформації освітнього простору в нову якість – ноосферну, можливості школи XXI ст. забезпечувати відповідну соціальну свідомість і нову етику.

В статті йдеться про аксіологічні орієнтири розвитку мовноцентрованої гімназії на засадах посилення профілізації середньої освіти.

Ключові слова: духовність, профільне навчання, система освіти, інтегративна освіта, регіон, особистість.

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими і практичними завданнями. «Царство моїх думок – попереду», – віщав академік В.І. Вернадський, який своїм доробком випередив свій час. Безцінним спадком Володимира Івановича фундаментальна наука світу вже користується. Тож, науковому озброєнню педагогіки поглядами академіка В.І. Вернадського з метою забезпечення стійкості людини у світі настав час.

Ідеї В.І. Вернадського про перехід біосфери у ноосферу, покладені людством в основу Програми дій «Порядок денний на XXI століття» (самміт «Планета-Земля» 1992 р., Ріо-де-Жанейро) [7], в наш час стають усе більш актуальними не тільки для теоретиків – наукової еліти, але й для сучасних учителів. Цей документ спонукає нашу державу й освіту в ній до світової інтеграції на засадах кращих здобутків. Тому сьогодні (XXI ст.) Україна змушена проаналізувати досвід соціальної адаптації особистості випускника гуманітарної гімназії (яка в 1991 р. замислювалася як школа нового типу, школа інтелектуального лідерства)з метою використання його інтелектуально-професійного потенціалу для розвитку всепланетарного і в його складі українського суспільства. Звідси: необхідно розглядати можливість створення у кожній новітній школі моделі сучасного освітнього абрису колективно-розподіленої праці планети з проекцією на Україну – сучасного виробництва, секторів обслуговування, сфери фінансів тощо – у сучасних ціннісних вимірах людини і світу, її ринкових відносин та екологічної культури, принаймні в мовноцентрованих межах гімназійної освіти на засадах посилення профілізації середньої освіти для більш ефективного соціально-економічного зростання країни та поліпшення ефективності особистості.

Водночас, процес розвитку за участі людини набуває все більше цілеспрямованого характеру – ноосферно-освітнього глобально, а це по-новому зобов'язує сучасний загальноосвітній заклад шукати більш досконалі підходи до формування особистості, ставати соціальним інститутом сприяння розвитку інноваційної людини – носія нових цінностей.

З метою визначення стану **дослідженості** обраної проблеми у вищеозначеному контексті нами охоплено коло наукових праць (В.І. Вернадський, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Р. Ільченко, І. Кант, П.Ф. Каптерєв, Г.С. Сковорода, А. Тоффлер, К.Е. Ціолковський та багато ін.) [1–12].

© *А.П. Самодрин, 2016*

Метою статті є спроба уточнення опорних, як на нас, методологічних і теоретичних положень щодо посилення інтегративності освітніх здобутків мовноцентричної школи для виводу її на параметри профільної освіти.

Виклад основного матеріалу

1. Планета Земля за участю культурного людства перетворюється на ікону Космосу. Яким буде цей лик, залежатиме від усіх нас і кожного на Землі, та особливо від розвиненої в нас і поселеної в особистість наукової думки, від нашої **здатності усвідомити свій час і відповідно діяти** – не залежно від мови, якою здійснюємо комунікацію.

Аналізуючи прогресивні підходи в навчанні і вихованні, ми встановили, що саме формулювання генеральної мети педагогічного супроводу людини траєкторією її власного розвитку дозволяє реалізувати відбір змісту профільної освіти для сучасної середньої школи, надаючи учневі умови вибору варіанта освіти на засадах взаємодії академічної і прикладної школи, самовизначення особистості в напрямі соціальної праці. Праця у суспільстві залишається основою його існування, умовою творчості і творчим здобутком одночасно: удосконаленням суспільства, удосконаленням людини, матеріалізацією розумової дії людини (виробленням матеріального продукту), одухотворенням життя.

2. **Біосоціальна унікальність кожного індивідуума**, який бере участь в проектуванні власного майбутнього, є провідним фактором створення і реалізації складних соціально-економічних систем. Тому сучасний освітній ресурс з покращання життя залежить від потенціалу особистості та структури освітньо-інформаційного простору в складі його оточення.

Зовнішнім середовищем педагогічної системи є людське регіонально структуроване суспільство. Де регіон – відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору.

Цільовою функцією безперервного профільно-професійного навчально-виховного процесу стає його оптимізація.

Головним завданням – детермінація когнітивної сфери регіонального суспільства: процес пізнання на індивідуальному рівні із стану схоластичного трансформується в стан більш спрямований, упорядкований. Освітні здобутки фіксуються особистісно як колективно розподілена свідома цілісність (ідея, реальність, духовність).

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 [9, с. 705]. Упорядкувавши людину за сортом дії, в соціальній кооперації утворюватиметься «критична величина потенційної дії» (квазінеперервний процес) – напруга думки і, як наслідок – вибух творчості як потік спорідненої праці (Г.С. Сковорода) – **інноваційної діяльності**.

3.В. Ріман у світлі створеної ним геометрії увів для аналізу простору функцію (функція Рімана) – вона неперервна в усіх ірраціональних точках і розривна (диференційована) – в усіх раціональних точках речовинної осі [9, с. 1122]. **Звідси профільна діяльність людини** стає персоніфіковано диференційованою протягом терміну земного буття, як певна її функціональна структура (з певною траєкторією) **– «дух або функціонуючий артефакт»**, є рішенням особистості, й великою мірою її підтримка з боку школи визначає умову стійкості системи «людина – природа» в процесі життя. Відзначимо, становлення сучасного суспільства і громадян України у складі світової культурної спільноти відбувається за значного опору, в тому числі – з боку освіти.

3. Підготовка професіонала (додамо: умовами профільно-професійної освіти), який володіє природничими знаннями, є завданням світовій громаді, сформульованим Програмою дій «Порядок денний на XXI століття» [7]. **Природничі знання та інтегративна освіта є фундаментальною платформою духовності.**

4. Проблема внутрішнього світу людини – головна проблема сучасності, є ключовою до розв'язання всіх інших світових проблем. Психологія з науки про душу має перетворитися в науку про **дух**.

Педагогіка – на **психопедагогіку.**

5. Нині школі потрібен вчитель з відчуттям реальності, велика особистість, яка оволоділа собою і усвідомлена діяльність якої спрямована на культивування такої якості освіти, яка б дозволяла боготворити особистість: **вчитель – синтезатор культурно-етичної і структурно-функціональної парадигми науки.**

Досконала педагогічна дія несе в собі процес прогресуючої активної адаптації людського інтелекту до космосу й при цьому катарсисно усуває із свідомості випадковість як невпізнанність зв'язків людини і світу, формує і вдосконалює апарат, з допомогою якого особистість добуває знання із природи.

П.Ф. Каптерєв у своїй теорії поділяв якості особистості педагога на об'єктивні (ступінь знання вчителем свого предмета, ступінь володіння методологією науки та глибина його наукового пізнання, володіння загальнодидактичними та методичними принципами, здатність проникати та комплексно сприймати особливості дитячої психології) та суб'єктивні (викладацьке мистецтво, педагогічний талант, творчість і т. ін.) [6].

Пам'ятаймо, не вдосконалення інтелекту (філософія освіти), а свідома життєдіяльність (філософія, теорія, техніка) в процесі взаємодії учителя і учня озброює органи відчуття діяти цілеспрямовано, продуктивно і еволюціонувати разом – розум не творить протиприродно, бо він є часткою природи. **Індустрія освіти епохи ноосфери вже розпочалася на планеті.**

7. Утворюючи ноосферу, освіта всіма корінням пов'язується з біосферою, чого «раніше в історії людства у якій-небудь порівняльній мірі не було» [1, с. 139]. **Цінність особистості** в епоху ноосфери насамперед. Особистість з її здатністю до монокультурної взаємодії на планеті через комунікацію є компенсуючим засобом протидії ентропії в складі природи. Найкоротша дорога до цивілізації – освіта: окреслює шлях до культурного розвитку. Сучасна система освіти завдяки профільній побудові навчання здобуде такий тип мислення, як аксіологічне (ноосферно-біосферне мислення), такий тип свідомості, як свідомість відповідальності за майбутнє.

8. Культурний розвиток – концентрована думкою енергія цілеспрямованої наукою людини виражається її відношенням і ставленням до Космосу або Всесвіту. У стані «відношення» – людина є невід'ємною часткою цього ВСЕ щодо Світу, у стані «ставлення» – це земна істота, думаюча: має розум, суспільно взаємодіє – розуміє, поціновує, формує совість суспільного осередку, де мешкає тощо. Людина і сьогодні намагається відповісти на три головних питання, поставлених ще І. Кантом:

1) Що Я можу знати?

2) На що Я можу надіятися?

3) Що Я повинен робити? [5].

9. Зв'язок людини і Космосу забезпечує **дух –** визначається рефлексами, що формуються в результаті цілепокладання (у його фізичному біоенергетичному вимірі). З побудовою цивілізації індивідуальний дух «перетікає» в соціальний вимір духу, формуючи нову свідомість.

Ще на рубежі третього тисячоліття С.У. Гончаренко стверджував, що перед сучасною школою постало дуже важливе питання: «Привести в рух потенційну духовну енергію учнів, спрямувати її в русло свідомої культурної творчості на благо кожної конкретної особистості і тим самим усіх людей» [2, с. 19]. По суті, йдеться про школу як універсальну дидактичну систему для всіх людей планети (час проголошення – 1994 рік)…

Ноосферу утворює свідомість синергуючого індивідуального духовного – дух творчої виробничої сили планети, дух **творчої соборної особистості планети.**

10. Проблеми розвитку свідомості є важливими аксіологічними, онтологічними, праксеологічними і гносеологічними проблемами для школи. Свідомість не самодостатня: її формують і вона впливає, вона впливає і уточнює формуючу дію і. т. д. Свідомість як простір-час еволюціонує в складі людства, становить певну структуру, протікаючи особистісним каналом від символу до знака (8 кроків – за О.Ф. Лосєвим), по ходу уточнює ім'я Світу як речі: Бог, Природа, Всесвіт, Універсум, Матерія, Енергія…

При чому для соціуму всі імена речі в конкретний момент часу можуть актуалізуватись одночасно.

11. Свідомість – поняття вужче за духовність. Духовність є найвищим проявом людської сутності – ідеальне ставлення людини до буття, є іманентною характеристикою особистості, вона присутня в усіх відношеннях системи «людина – світ»: об'єкт профільного буття зосереджений в людині як інтегрована освіченість.

Стан свідомості суспільства мусить бути налаштований діяти в напрямі його духовності, в іншому випадку – деградація.

Керований саморозвиток, який здійснює людина, організація самоорганізації – суть і смисл цивілізації. Самоорганізація – спонтанне виникнення в середині динамічної системи більш складної структури або стану. Пізнати профільність – віднайти шлях до нової організації – індустрії інтегративної освіти для цивілізаційного будівництва.

12. Профільність втілює діяльнісний вимір «блаженного духу природи» людини, стан «сродності» (Г.С. Сковорода), «соборність душі» (О.Т. Гончар), стан перетину «програми особистості» і «Програми».

Кожен «атом-дух» є неподільною основою або сутністю світу, тварина ж є вмістилищем нескінченного числа атомів-духів, як і Всесвіт (К.Е. Ціолковський [11]). Кореляційний зв'язок між соціальною і морфологічною організацією людини не повинен бути поза проблемою профільного навчання, що передбачає (через особистість) удосконалення біосоціального виміру людства – **олюднення.**

13. Біосфера – фундаментальне поняття біогеохімії, один з основних структурних компонентів організації Землі і навколоземного простору, сфера, в якій здійснюються біоенергетичні процеси і обмін речовин внаслідок діяльності життя. Сьогодні настає час розширення (переходу) зони особистісної свідомості людини в область готовності до соціального впливу світу на хід земного життя засобами освіти, а отже, створеної і синхронно діючої в рамках природної системи (регіон) природовідповідної особистісно орієнтованої системи навчання.

В.І. Вернадський в складні часи для країни (1923 р.) пише: явища життя взагалі, а культурного людства зокрема пов'язані зі збільшенням звільненої, здатної до виконання роботи світової енергії, чого ми не помічаємо в жодному іншому природному явищі, окрім, можливо, радіоактивності, або ж ще не доведених космічних процесів в зорях і, можливо, неіснуючому світовому ефірі [12].

14. Посилення ролі когнітивізації є генеральним напрямом еволюції природи взагалі, супроводжується створенням **всепланетарної цивілізації.**

Людина зможе ефективно виконувати свою історичну роботу лише за допомогою цивілізації. Якщо і перебіг цивілізації, і розвиток людського розуму – усвідомлення оточення – причинно пов'язані з геологічним процесом нашої планети – то це майбутнє може бути в загальних рисах передбачене, – за В.І. Вернадським [12, с. 210–211].

Отже, свідомість – результат еволюції, її витоки мають геологічне походження, особистісне втілення й колективне застосування: безпосереднє, опосередковане.

В.І. Вернадський увів поняття «пласт реальності», яким визначив прошарки оточуючої нас природи, пов'язані між собою. Вчений зауважив, що існують три розподілених пласти реальності, ці три пласти, ймовірно, різко відмінні за властивостями «простір-час», вони проникають один в одного, але певним чином замикаються й різко відмежовуються один від одного в змісті й методиці досліджуваних явищ: космічні простори, планета як наша найближча природа, мікроскопічні явища.

Поки що сучасна наука спостерігає наукові явища життя переважно лише у двох останніх пластах світової реальності, перед нею стоїть завдання дійти розуміння необхідності розгляду всіх реалій життя. Тож індивідуальний дух (той, що формується ноосферною свідомістю) вивищується самоусвідомленням людини на рівні космічного простору.

15. У наш час освіта переживає стан, який А. Тоффлер назвав ударом від зіткнення з майбутнім. Він також наголосив, що, незважаючи на зміну епохи, школи наполегливо тримаються зникаючої системи, а не намагаються ставати гармонійною складовою нового суспільства. При цьому їх енергія спрямована на підготовку людей минулої індустріальної епохи, готових до виживання в системі, яка перестане існувати раніше, ніж вони самі.

Важливим є **висновок** А. Тоффлера, з яким ми повністю солідарні, про те, що уникнути «удару від зіткнення з майбутнім» вдасться, якщо лише створити постіндустріальну систему освіти [10].

Отже, феномен інноваційної людини в умовах глобалізації освіти і культури, окрім прогнозованих можливостей реалізації шляхів для людства і України невпинно оновлює погляд на реалії і цим гостро ставить освітні вимоги щодо відповідності дидактичних засад конструювання системи знань про людину і світ протягом усієї траєкторії її життя як виду Homo sapiens!, формуючи для кожного індивідууму як біопсихосоціокультурної особистості завдання реалізовувати свої пізнавальні інтереси в умовах проектно-продуктивної соціальної взаємодії. А чи сприяє цьому сучасна гімназія?

В умовах нелінійного розвитку людства вкрай необхідно систему освіти наділити такою кількістю варіантів, яка б дозволила усім ланкам навчально-виховного процесу обирати (завдяки вихованій, а також усвідомленій шкалі цінностей) і добирати те, що притаманне людині як суб'єкту коеволюції. Людина не відображає в своїй свідомості світ, а конструює його, наділяючи певною сутністю залежно від культурного, соціального, ціннісного контекстуального простору.

Світ людини великою мірою розпочинається в самій людині, конструюється нею і «поселяється» в ній на завершальному етапі, тому і про профіль навчання, напередусе, слід говорити, як про протяжність, наділену умовою замкнутості, аутототожністю (спіраль ДНК – психофізіологія – педагогіка – життєтворчість – ДНК), по якій рухається енергія життя.

***

P.S. У 1916 році В.І. Вернадський перебував на посаді «товарища министра просвещения» (рос.), тоді П.Ф. Каптерєв був залучений до реформування гуманітарної гімназії – на профільних засадах… З відомих причин (1917 р.) цього не відбулося. З 1991 р. в царині освітньої системи України ми «відродили гімназію». А чи справдилися при цьому наші надії через 25 років? Думається – час педагогічних зрушень настає…

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. Гончаренко С.У. Гуманітаризація загальної середньої освіти: проект концепції / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований. – К.: АПН України, 1994. – 36 с.

3. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–5.

4. Ильченко В.Р. Образовательная модель «Логика природы» / Вера Ильченко, Константин Гуз. – М.: Народное образование. – 2003. – 240 с. (Технология интеграции содержания естественно научного образования).

5. Кант И. Критика чистого разума (пер. с нем.) / И. Кант. – СПб.: Изд-во «ТАЙМ-АУТ», 1993. – 477 с.

6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические труды / П.Ф. Каптерев. – М.: Просвещение, 1984. – 726 с.

7. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» (пер. з англ.: ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття»). – К.: Інтелсфера, 2000. – 360 с.

8. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т. Т. 1 / Григорій Сковорода. – К.: АТ «Обереги», 1994. – Т.1. – 528 с.

9. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров; ред. кол. М.С. Гиляров, А.А. Гусев, И.Л. Кнунянц, М.И. Кузнецов и др. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.

10. Тоффлер А. Шок будущего / А. Тоффлер. – М.: АСТ, 2001. – 560 с.

11. Циолковский К.Э. Очерки о Вселенной / К.Э. Циолковский. – М.: Изд-во Пробл. автоном. ин-та междун. сотруд., 1992. – 255 с.

12. Я верю в силу свободной мысли…: письма В.И. Вернадского И.И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В.С. Соколова // Новый мир. – 1989. – № 12. – С. 204–221.

References

1. Vernadskii, V.I. (1977). *Nauchnaia mysl kak planetarnoe yavlenie* [Scientific thought as a planetary phenomenon]. Book. 1. Moscow, Nauka, 191 p. (In Russian).

2. Honcharenko, S.U. & Malovanyi, Yu.I. (1994). *Humanitaryzatsiia zahalnoi serednoi osvity: Proekt kontseptsii* [Humanization of secondary education: Project Concept]. Kyiv, APN Ukrainy, 36 p. (In Ukrainian).

3. Ziaziun, I.A. (2000). *Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini* [Conceptual foundations of the theory of education in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and psychology of professional education], no. 1, pp. 3-5 (In Ukrainian).

4. Ilchenko, V.R. & Huz, K.Zh. (2003). *Obrazovatelnaia model* "*Lohyka pryrody*" [The educational model of the "logic of nature"]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 240 p (In Russian).

5. Kant, I. (1993). *Kritika chystoho razuma* [Critique of Pure Reason]. SPb. TAIM-AUT, 477 p. (In Russian).

6. Kapterev, P.F. (1984). *Izbrannye pedahohicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow, Prosveshchenie, 726 p. (In Russian).

7. Prohrama dii "*Poriadok dennyi na XXI stolittia*" [Action program "Agenda for the XXI Century"]. VHO "Ukraina. Poriadok dennyi na XXI stolittia" [NGO "Ukraine. Agenda for the XXI Century"]. Kyiv, Intelsfera, 360 p. (In Ukrainian).

8. Skovoroda, H.S. (1994). *Tvory* [Writings]. Kyiv, AT "Oberehy", vol. 1, 528 p. (In Ukrainian).

9. Sovetskii entsyklopedicheskii slovar (1984). [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sov. entsiklopediia, 1600 p. (In Russian).

10. Toffler, A. (2001). *Shok budushcheho* [Future shock]. Moscow, AST, 560 p. (In Russian).

11. Tsiolkovskii, K.E. (1992). *Ocherki o Vselennoi* [Essays on the Universe]. Moscow, Probl. avtonom. in-ta mezhdun. sotrud., 255 p. (In Russian).

12. Ya veryi v silu svobodnoi mysli… pisma V.I. Vernadskoho I.I. Petrunkevichu; vstup. slovo akad. V.S. Sokolova (1989) [I believe in the power of free thought… letter from V. I. Vernadsky to I.I. Petrunkevich; introd. word acad. V. S. Sokolov]. *Novyi mir* [New world], no. 12, p. 204-221 (In Russian).

В статье поднимаются проблемы совершенства системы образования Украины, трансформации образовательного пространства в новое качество – ноосферное, возможности школы XXI в. обеспечивать соответствующее социальное сознание и новую этику.

В статье говорится об аксиологических ориентирах развития языкоцентричной гимназии на основе усиления профилизации среднего образования.

Ключевые слова: духовность, профильное обучение, система образования, интегративное образование, регион, личность.

The article refers to the problem of education improvement in Ukraine, transforming the educational space into a new quality – the noospheric one, the possibility of the 21st century school to provide appropriate social consciousness and new ethics.

The article refers to the axiological guidelines of language-centered school on the basis of strengthening secondary education profilization.

Key words: spirituality, preprofessional education, education system, integrative education, region, personality.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.011.31

С.М. ХАТУНЦЕВА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я,
фізичної реабілітації та екології
Бердянського державного педагогічного університету

ДИДАКТИЧНА ЦІННІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті проаналізовано науково-теоретичне підґрунтя проблеми педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів; визначено роль педагогічних бар'єрів у процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Обґрунтовано, що під час формування готовності до самовдосконалення в майбутніх учителів виникають педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання.

Ключові слова: майбутній учитель, самовдосконалення, готовність до самовдосконалення, бар'єр, бар'єр самоосвіти, бар'єр самовиховання.

Постановка проблеми. В урядових документах, зокрема законах України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель» визначено особливо високі вимоги щодо кваліфікації учителів. Реформи, що відбуваються в суспільстві, ставлять нові вимоги до якості підготовки педагогів. Пріоритетність у підготовці фахівців, які б вирізнялись прагненням, сформованими вміннями професійно зростати впродовж усього життя, зумовлює необхідність змін у системі вищої освіти. Практика сучасної школи потребує вирішення проблеми підготовки компетентних педагогів, у яких би була сформована готовність до самовдосконалення. Актуальність вивчення проблеми також зумовлена тим, що зазначена готовність формується в процесі професійної підготовки, що насичена педагогічними бар'єрами, запобігання або подолання яких, сприяє збагаченню досвіду, необхідного майбутньому вчителю для адекватного виконання професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового фонду засвідчив, що вченими досліджено різні аспекти ефективного професійного становлення майбутнього педагога в умовах вищої школи: теорія діяльнісного підходу до процесу засвоєння знань та розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн); шляхи професійного зростання педагога (І. Булах, Н. Волкова, С. Гончаренко, В. Гриньова, В. Лозова, М. Князян, І. Облєс, Р. Пріма, Т. Сущенко); професійна діяльність в умовах інноваційного освітнього простору (О. Березюк, О. Власенко, О. Башманівський, Н. Захарчук, О. Піддубна); унікальність та цінність особистості майбутнього фахівця (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, О. Сухомлинська); розвиток професійно значущих якостей (Р. Гуревич, С. Коломійченко, Н. Мартишина, О. Пєхота); теоретичні та методичні основи підготовки до професійного самовдосконалення (О. Набока, В. Стрельніков, Г. Цвєткова); творча діяльність студентів як засіб ефективної підготовки майбутніх фахівців (В. Андрєєв, В. Масич); готовність до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку (А. Громцева, С. Даньшева, О. Ігнатюк, Л. Сущенко, І. Шиманович). Проблеми бар'єрів педагогічного процесу досліджено Т. Вербицькою, Н. Волковою, Л. Поварніциною, О. Худобіною, І. Шуваловою, Л. Ярославською. Чинники та бар'єри творчо-

© *С.М. Хатунцева, 2016*

го самовдосконалення та творчої самореалізації педагога вивчено Ф. Вафіним, А. Сафіною. Пізнавальним бар'єрам під час вивчення фізики та методичним засобам їх подолання присвячено дослідження А. Пилипенка. Ґрунтовний аналіз проблеми формування в майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання бар'єрів у процесі професійної підготовки здійснено І. Глазковою.

Аналіз літератури свідчить, що проблема педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки педагога залишається недостатньо дослідженою. Відсутні розробки щодо вивчення дидактичної цінності педагогічних бар'єрів у процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Метою даної роботи є вивчення дидактичної цінності педагогічних бар'єрів у процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Основні завдання:

1) здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів;

2) визначити роль педагогічних бар'єрів у процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення проблеми педагогічних бар'єрів, з якими стикається студент у процесі навчання у вищому навчальному закладі, визначимо сутність поняття «бар'єр». У довідниковій літературі визначено сутність цього поняття як перепони, завади для якоїсь діяльності, перешкоди здійсненню або розвитку будь-чого [6, с. 67]. Учені дійшли висновку, що сутність бар'єра полягає в перешкоді й обмеженні як зовнішньої, так і внутрішньої активності людини в процесі її життєдіяльності, при цьому дані обмеження, з одного боку, блокують активність, а з іншого – стабілізують і регулюють життєдіяльність [3, с. 19]. Я. Луп'ян уважає, що бар'єри можуть бути першоджерелом конфліктів [5]. Говорячи про обмеження свободи суб'єкта в конфліктній ситуації, автор виокремлює такі бар'єри: незадоволення потреб пізнання; втрата інтересу (до роботи, навчання); незбіг бажань; бар'єри характерів; бар'єри темпераментів; невідповідність самооцінки оцінці оточення; нерви, негативні емоції (горе, страждання, гнів, огида, страх); бар'єр мовлення; бар'єр настанови (частіше негативної); техніка та навички спілкування [5]. Оскільки сутність конфліктів визначають через суперечності, що є джерелом будь-якого розвитку, руху, тоді й категорія «суперечність» характеризує всі ступені розвитку [10, с. 164]. Отже, визначення сутності бар'єра через суперечності, вказує на його розвивальний характер.

Тему бар'єра порушено в психологічній науці, а оскільки психологія та педагогіка взаємопов'язані, вважаємо за необхідне вивчити здобутки психологічної науки в контексті означеної проблеми. Прихильники психоаналізу джерело психологічного бар'єра вбачали в змінах внутрішньособистісної динаміки. Бар'єри представлені як психічні стани (тривога, агресія, фрустрація), які, з одного боку, блокують бажання людини, а з іншого – регулюють їх, що, у свою чергу, дозволяє людині легше переносити тиск інстинктів і за допомогою регуляції своєї поведінки ставати повноцінним членом суспільства. Представники біхевіоризму джерелом бар'єра вважали деструктивний вплив середовища [3, с. 28]. Е. Берном розроблено концепцію транзактного аналізу. Відповідно до його уявлень, людина є живою енергетичною системою, бажання людини викликають напругу цієї системи. Завданням людини є задоволення цих бажань, прагнень, не вступаючи в конфлікт із собою, з іншими людьми і з навколишнім світом. Бар'єром є напруга, що перешкоджає, заважає задоволенню бажань [1]. Е. Фромм, прибічник екзистенціальної психології, стверджує, що людина змушена долати екзистенціальні суперечності, прагнучи до гармонії із собою і з природою. Ці суперечності породжують конфлікт між прагненням до реалізації всіх можливостей та недостатньою для цього тривалістю життя. Також учений виокремлює суперечність між відчуттям самотності та зв'язку з іншими людьми. Якщо людина не може усунути ці суб'єктивні суперечності, вона здатна відмовитися від власного «Я», від тягаря свободи і автономності, виявом цього є конформізм. Ознакою останнього є засвоєння людиною типу особистості, що їй пропонується соціальним шаблоном, втрата власної індивідуальності. Прагнення до трансценденції відповідає потребі людини стати творцем природи. Якщо на шляху творчих прагнень виникають непереборні перешкоди, людина стає їх рий-

нівником. Якщо суспільство висуває стосовно людей вимоги, що суперечать їхній природі, то це дезорганізує, деформує і фруструє людей [11]. Отже, чинником, що гальмує чи блокує активність людини, є невирішена суперечність між прагненням людини до творчості та нормами, встановленими середовищем, що, у свою чергу, по-перше, викликає появу інерційної діяльності за шаблоном, невпевненість у досягненні успіхів; по-друге, стає приводом до втрати цілеспрямованості; по-третє, породжує поведінку, що не передбачає задоволення потреб у самовдосконаленні.

Нам імпонує концепція К. Роджерса – прихильника гуманістичної психології. К. Роджерс запроваджує поняття «конгруентність» особистості. Конгруентність визначається як ступінь відповідності між повідомленим, випробовуваним та наявним для досвіду. Високий ступінь конгруентності означає, що повідомлення, досвід і усвідомлення є приблизно однаковими. Прихильники гуманістичної психології вважають, що життя є процесом розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей і здібностей, генетично закладених у людині [12]. Отже, реалізація можливостей, природних здібностей необхідна задля оновлення інформації, задоволення вимог як особистості, так і мінливого середовища.

У контексті нашого дослідження цінним є твердження С. Рубінштейна, який наголошує, що будь-який результат діяльності людини відповідно до мотивів та цілей одночасно може мати і позитивне і негативне значення. Будь-якій дії притаманний внутрішньо суперечливий, конфліктний характер, що призводить до напружених емоційних станів, що накладають відбиток на діяльність і поведінку особистості. Переживання цих станів припиняє виконання діяльності і починає виступати як перешкода, бар'єр, що дезорганізує людину, призводить до нездатності досягнення мети [8]. Д. Завалішина зауважує, що в основі бар'єра можуть лежати індивідуальні особливості перцептивно-інтелектуальних операцій аналізу і синтезу, а не тільки соціальна фіксованість, або індивідуальні фіксовані способи вирішення і минулий досвід [4]. Характерними особливостями психологічних бар'єрів як психічних станів є інтенсивність їх прояву, стійкість та мінливість у часі, їх усвідомленість або неусвідомленість [3, с. 44]. Психологи розрізняють когнітивні, сенсові, емоційні, бар'єри в спілкуванні, бар'єри в різних видах інноваційної діяльності, бар'єри в педагогічній діяльності, але єдина класифікація відсутня [3, с. 43].

Типологія психологічних бар'єрів будується на основі особливостей взаємодії людини з навколишнім середовищем. Розрізняють такі бар'єри: етно-соціокультурний бар'єр, статусно-позиційно-рольовий, віковий, індивідуально-психологічний, бар'єр міжособистісних стосунків [3, с. 46]. Також у дослідженнях інтелекту як бар'єр розглядається поняття «вирішення життєвого завдання» як пристосувального акту за допомогою «дії в умі» (J. Piaget), вплив минулого інтелектуального досвіду на прояв нового, вольові зусилля, напружена інтелектуальна робота, неадекватний вплив сформованого досвіду людини на вирішення творчих завдань, небажання змінювати усталений стандарт поведінки, прості розбіжності у змісті, особистісне утворення, що перешкоджає як зовнішній, так і внутрішній активності суб'єкта.

Аналізуючи наукові праці вчених, можна констатувати, що джерелом бар'єра є наявність дисбалансу між особистістю і навколишнім середовищем.

Психологічний бар'єр – це «перешкода, що суб'єктивно переживається особистістю і виявляється у формі емоційних переживань, станів, реакцій й спричиняє тимчасове неадекватне зниження її активності, містить у собі приховані резерви стимулювання та активізації діяльності шляхом їх подолання» [3, с. 51].

Досліджуючи бар'єр як педагогічну категорію, необхідно зазначити, що більшість вчених розглядають його як феномен навчального процесу. Розрізняють пізнавальні бар'єри (Н. Мараховська, А. Пилипенко), бар'єри творчої реалізації (К. Карамова), бар'єри творчого самовдосконалення вчителів (А. Сафіна). Нам імпонує думка Ф. Вафіна, який підкреслює, що найбільш значущими чинниками творчого самовдосконалення вчителів є: по-перше, прагнення до творчої самореалізації, здатність до самоаналізу, інтерес до педагогічних інновацій (особистісні якості); по-друге, прагнення до високих результатів у творчому самовдосконаленні, здатність до співтворчості, інтерес до нових ідей (професійно-педагогічні чинники); по-третє, можливість підвищення кваліфікації, спланована експериментально-дослідна робота (організаційно-педагогічні чинники); морально-психологічний мікроклі-

мат у колективі, наявність необхідної психолого-педагогічної літератури, умови для продовження освіти, самоосвіти. Дослідник зауважує, що реальними бар'єрами творчого самовдосконалення є: низький рівень заробітної плати, недостатній рівень та якість медичного обслуговування, незадовільні побутові умови, відсутність можливостей для повноцінного відпочинку [2]. Педагогічні бар'єри можна спрогнозувати та запобігти їм. Найбільш значущими прогнозованими бар'єрами творчого самовдосконалення вважають: по-перше, відсутність інтересу до педагогічних інновацій, здатності до виокремлення проблем творчого самовдосконалення, низький рівень дослідницької культури вчителя (особистісні якості); по-друге, відсутність умінь творчо використовувати власний досвід та досвід колег, неактуалізований інтерес до творчості, відсутність прагнення досягнути високих результатів у творчому самовдосконаленні (професійно-педагогічні бар'єри); по-третє, відсутність умов для організації творчого самовдосконалення, недостатнє методичне забезпечення (організаційно-педагогічні бар'єри); відсутність необхідної психолого-педагогічної літератури, умов для подальшої освіти, зростання, підвищення кваліфікації [2]. Ф. Вафін вказує на творчу компоненту інноваційної діяльності. Методами виявлення бар'єрів автор вважає рейтингову систему аналізу, спостереження, бесіду, анкетування, самоаналіз, самооцінку, діагностику, моделювання, аналіз доповідей, конкурсних матеріалів та інші. Дослідник доводить, що виявлення чинників і бар'єрів творчого самовдосконалення вчителів сприяє підвищенню ефективності методичної та дослідницької діяльності, вдосконаленню технології експериментів безпосередньо в процесі їх реалізації та позитивно впливає на творче самовдосконалення учителів. Учений наголошує, що ефективними формами роботи, що послаблюють силу бар'єрів творчого самовдосконалення, є такі: створення комфортного мікроклімату в колективі, активне співробітництво вчителя з учнями, використання коефіцієнта творчої участі вчителя в колективних творчих справах [2]. А. Сафіна [9] вважає, що чинники, які впливають на творчу діяльність, стають бар'єрами, якщо недостатньо умов для їх позитивного прояву. Бар'єри гальмують творчу самореалізацію особистості. Вивчаючи діяльність заступника директора школи, дослідниця зауважує, що останній має здійснювати пошук певних дій, спрямованих на подолання бар'єрів. Крім того, з метою активізації творчої діяльності із досягнення високих результатів праці директору школи необхідно створювати більш сприятливі умови для творчого саморозвитку та самореалізації заступника. А. Сафіна [9] виокремлює такі бар'єри творчої самореалізації: низький рівень заробітної плати, відсутність інформації про інноваційні технології організації навчально-виховного процесу, слабка навчально-матеріальна база, низький рівень умінь, навичок планування та організації експериментально-дослідницької діяльності. Отже, педагог, по-перше, має сам усвідомлювати наявність педагогічного бар'єра та шукати ефективні шляхи його подолання; по-друге, йому необхідно створити сприятливі умови для успішного подолання бар'єрів або їх запобігання на шляху до самовдосконалення.

Вивчаючи досвід науковців щодо функцій педагогічного бар'єра, зустрічаємо думки як щодо позитивних, так і щодо негативних його функцій. Поділяємо думку І. Глазкової, яка наголошує, що педагогічний бар'єр може як перешкоджати, стримувати, знижувати ефективність і успішність педагогічного процесу, так і стимулювати, спонукати, підвищувати ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Дослідниця підкреслюючи двоїстий характер педагогічних бар'єрів, виокремлює серед позитивних такі функції: індикаторна, стимулююча, мобілізаційна, розвивальна, захисна, регулювальна, адаптивна, корекційна та функція дозування. Серед негативних функцій педагогічних бар'єрів дослідники виділяють такі: стримулювальна, руйнівна, блокувальна, гальмівна, функція гноблення [3, с. 58–59].

Ми розглядаємо самовдосконалення вчителя як тривекторний процес самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, спрямований на розгортання особистісно-професійного потенціалу відповідно до сучасних вимог суспільства. Вважаємо, що формування готовності до самовдосконалення базується на засадах теоретичних знань про педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання, ґрунтується на практичних уміннях запобігання або подолання цих бар'єрів.

Самоосвіта є чинником професійного зростання вчителя. Самоосвіта вчителя – це безперервний вмотивований процес підвищення професійної компетентності шляхом оновлення та розширення знань, умінь навчатися протягом всього життя, вибирати актуальну ін-

формацію, бути джерелом передового наукового досвіду задля формування всебічно розвинутої, конкурентоспроможної особистості учня.

Розглянемо бар'єри самоосвіти. Одним з таких вважаємо відсутність прагнення до самоосвіти. Цей бар'єр, з одного боку, має негативну функцію, оскільки затримує моральний і розумовий розвиток. Подолання бар'єра має відбуватися через задоволення пізнавальних потреб, наявність сформованих умінь до самоосвіти. З іншого боку, усунення непереборних труднощів у задоволенні читацького інтересу сприятиме інтенсифікації пошуку необхідної професійної літератури, що активізує самоосвітню діяльність вчителя та підвищує ефективність навчально-виховного процесу. У такому випадку цей бар'єр може нести позитивну функцію.

Наступний бар'єр самоосвіти – мотиваційно-емоційний дискомфорт. Може бути викликаний відсутністю або недостатністю стійкої мотивації в самоосвіті, що може забарвлювати поточну поведінку негативними емоціями. Джерелом цього бар'єра може бути невміння використовувати власні можливості; критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; хвороба, пригнічений психологічний стан; матеріальні негаразди.

Ще одним бар'єром уважаємо недосконалу самоорганізацію процесу засвоєння нових знань. Джерелом цього бар'єра є недостатньо сформовані навички цілеспрямованої самостійної діяльності із оновлення та розширення професійних знань. Також причиною виникнення цього бар'єра є несистематичне читання спеціальної, методичної, педагогічної літератури; відсутність можливості відвідувати тренінги, семінари; брати участь у конференціях; несистематичне вивчення інформаційно-комп'ютерних технологій; недостатньо сформовані уміння дослідницької діяльності; відсутність умінь контролювати власну діяльність; невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань.

Крім того, на шляху до самовдосконалення виникають бар'єри самовиховання. Серед таких виокремлюємо недостатню сформованість мотивів у професійному самовихованні. Цей бар'єр ускладнюється відсутністю потреби в самовихованні. Джерелом бар'єра є відсутність згоди із самим собою, прагнення до вияву і реалізації особистісних потенційних можливостей; неусвідомлення необхідності переборення труднощів особистісного становлення, професійного зростання.

Педагогічним бар'єром самовиховання є також відсутність цілепокладання. Джерело цього бар'єра вбачаємо в тому, що майбутній учитель неспроможний повною мірою усвідомити мету власного професійного розвитку, уявити запланований результат, продукт діяльності. Цілепокладання виконується або шляхом проб та помилок, або має наслідувальний характер, самостійно не аналізується, відсутня вироблена програма над собою. Цей бар'єр ускладнюється невизначеністю реальної мети, її складністю, поетапності її досягнення.

Наступним бар'єром самовиховання є недостатній самоконтроль. Причиною виникнення цього бар'єра є неусвідомлення цілей, змісту, завдань, можливих засобів, очікуваних результатів самовиховання. Для подолання цього бар'єра необхідно, щоб майбутній учитель регулював свою поведінку, застосовував самоаналіз, самооцінювання, самокритику, самообмеження.

Ще одним бар'єром є недостатнє самокоригування професійної поведінки. Джерелом цього бар'єра є нездатність помічати помилки, вносити корективи до плану дій, проводити корекцію самовиховання.

Розглянемо проблему відсутності прагнення до самоактуалізації. Причина цього бар'єра полягає в неактивності особистості; несформованості ціннісного ставлення до професійної діяльності, прагнення розширювати професійний кругозір; небажанні вдосконалювати педагогічний досвід. Майбутній вчитель не усвідомлює необхідності переходу потенційних можливостей особистості в актуальні, не вміє вибирати між неможливим та реальним, утопічним та прогресивним.

Індивідуальні особливості особистості можуть виступати в ролі бар'єрів тільки певною мірою. Різноманітні навчальні заходи, завдання та ситуації викликають різний ступінь ускладнень у студентів з неоднаковими типологічними особливостями. Викладачу необхідно уміти бачити природні психофізіологічні особливості тих, хто навчається, організовувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей, працювати так, щоб кожний студент

зміг проявити себе, розкрити власний потенціал. Сукупність індивідуальних особливостей характеризує динамічний та емоційний бік поведінки студента, його діяльності, спілкування. Педагог, спостерігаючи за темпом, якістю виконання завдань, може попередньо визначити: студент є володарем слабкого чи сильного типу нервової системи. Враховуючи ці особливості, викладач має здійснювати поточний відбір заходів, методів педагогічного впливу.

Висновки. Отже, аналіз літератури засвідчує, що проблема бар'єрів досліджується психологами та педагогами. Учені підкреслюють двоїстий характер педагогічного бар'єра: наголошують на розвивальному потенціалі, вбачають як позитивні функції так і негативні. Під час формування готовності до самовдосконалення в майбутніх учителів виникають педагогічні бар'єри самоосвіти: відсутність прагнення до самоосвіти, мотиваційно-емоційний дискомфорт, недосконала самоорганізація процесу засвоєння нових знань. Також існують бар'єри самовиховання: недостатня сформованість мотивів у професійному самовихованні, відсутність цілепокладання, недостатній самоконтроль та самокоригування професійної поведінки, відсутність прагнення до самоактуалізації. Педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання забарвлені індивідуальними особливостями особистості, що визначає характер діяльності майбутнього вчителя на шляху до самовдосконалення. Таким чином, зазначені бар'єри, якщо долаються майбутнім учителем, сприяють реалізації потенцій, актуалізують діяльність студента, сприяють самопізнанню, саморозвитку та самореалізації. Якщо бар'єри самоосвіти та самовиховання є непереборними, вони втрачають розвивальну складову, залишають студента на примітивному рівні самореалізації, гальмують процес формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні та формуванні умінь майбутнього вчителя запобігати бар'єрам самоосвіти та самовиховання та долати їх з метою професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

2. Вафин Ф.Г. Факторы и барьеры творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационных школ: дис. …. канд. пед. наук: 13.00.01 / Вафин Фарит Гатинович. – Набережные Челны, 2004. – 218 с.

3. Глазкова І.Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Глазкова Ірина Яківна. – Запоріжжя, 2013. – 563 с.

4. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления / Динара Николаевна Завалишина. – М., 1985. – 160 с.

5. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс… / Ян Авсеевич Лупьян. – Минск: Высшая школа, 1988. – 233 с.

6. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. О. Сліпушко, В. Яременко]. – К.: Аконіт, 2004. – 926 с.

7. Пилипенко А.И. Познавательные барьеры в обучении физики и методические приёмы их преодоления: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Пилипенко Андрей Игоревич. – Курск, 1997. – 242 с.

8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 415 с.

9. Сафина А.М. Факторы и барьеры творческой самореализации заместителя директора школы в условиях инновационной педагогической деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Сафина Аэлита Маратовна. – Набережные Челны, 2003. – 171 с. 548.

10. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Анна Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм. – М., 1998. – 670 с.

12. Rogers C. R. Some issues concerning the control of human behavior. (Symposium with B.F. Skinner) / Carl Ransom Roger. – Science, 1956. – 124 p.

References

1. Bern, E. (1988). *Igry, v kotorye ihraiut liudi. Psikholohiia chelovecheskikh vzaimootnoshenii; Liudi, kotorye ihraiut v ihry. Psikholohiia chelovecheskoi sudby* [Games People Play. Psychology of human relationships; People who play games. The psychology of human destiny]. Moscow, Prohress Publ., 400 p. (In Russian).

2. Vafin, F.H. (2004). *Faktory i barery tvorcheskoho samosovershenstvovaniia uchitelia v usloviiakh innovatsionnykh shkol. Dis. kand. ped. nauk* [Factors and barrier creative self improvement teacher in terms innovative schools. Cand. ped. sci. diss.]. Naberezhnye Chelny, 218 p. (In Russian).

3. Hlazkova, I.Ya. (2013). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv kompetentnosti zapobihannia i podolannia pedahohichnykh bareriv u protsesi profesiinoi pidhotovky. Dys. docr. ped. nauk* [Theoretical and methodological bases of formation of future teachers competences prevention and educational barriers in the process of training. Doc. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 563 p. (In Ukrainian).

4. Zavalishina, D.N. (1985). *Psikholohicheskii analiz operativnoho myshleniia* [Psychological analysis of operational thinking]. Moscow, 160 p. (In Russian).

5. Lupian, Ya.A. (1988). *Barery obshcheniia, konflikty, stress…* [The barriers of communication, conflict and stress…]. Minsk, Vyshchaia shkola Publ., 233 p. (In Russian).

6. Slipushko, O. & Yaremenko, V. (Eds.). (2004). *Novyi tlumachnyi slovnik ukrainskoi movy* [New dictionary of Ukrainian language]. Kyiv, Akonit Publ., 926 p. (In Ukrainian).

7. Pilipenko, A.I. (1997). *Poznavatelnye barery v obuchenii fiziki i metodicheskie priiomy ikh preodoleniia. Dis. doc. ped. nauk* [Cognitive barriers in teaching physics and methodical ways of overcoming them. Doc. ped. sci. diss.]. Kursk, 242 p. (In Russian).

8. Rubinshtein, S.L. (1976). *Problemy obshchei psikholohii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedahohika Publ., 415 p. (In Russian).

9. Safina, A.M. (2003). *Faktory i barery tvorcheskoi samorealizatsii zamestitelia direktora shkoly v usloviiakh innovatsionnoi pedahohicheskoi deiatelnosti. Dis. kand. ped. nauk* [Factors and barriers of creative self-deputy director of school in the conditions of innovative pedagogical activity. Cand. ped. sci. diss.]. Naberezhnye Chelny, 171 p. (In Russian).

10. Freid, A. (1993). *Psikholohiia Ya i zashchitnye mekhanizmy* [Psychology I and defense mechanisms]. Moscow, Pedahohika-Press Publ., 144 p. (In Russian).

11. Fromm, E. (1994). *Anatomiia chelovecheskoi destruktivnosti* [Anatomy of the human destructiveness]. Moscow, 670 p. (In Russian).

12. Rogers, C.R. (1956). Some issues concerning the control of human behavior. (Symposium with B. F. Skinner). Science, 124 p.

В статье проанализированы научно-теоретические основы проблемы педагогических барьеров в процессе профессиональной подготовки будущих учителей; определена роль педагогических барьеров в процессе формирования у будущих учителей готовности к самосовершенствованию. Обосновано, что при формировании готовности к самосовершенствованию у будущих учителей возникают педагогические барьеры самообразования и самовоспитания.

Ключевые слова: будущий учитель, самосовершенствование, готовность к самосовершенствованию, барьер, барьер самообразования, барьер самовоспитания.

In the article, the scientific and theoretical basis of the problem of pedagogical barriers in the process of future teachers' professional training has been analyzed; the role of pedagogical barriers in the process of formation of future teachers' readiness for self-improvement has been determined. It has been proved that during the formation of readiness for self-improvement some pedagogical barriers of self-education and self-upbringing may arise.

Key words: future teacher, self-improvement, readiness for self-improvement, a barrier, a barrier of self-education, a barrier of self-upbringing.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.4:172.15

Д.А. ЧЕРНЕНКО-ШНУРКО,
здобувач кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ПІДЛІТКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто проблему патріотичного виховання в освітньому процесі сучасної школи. Визначено класифікацію та складові компоненти патріотичних технологій виховання та їх вплив на патріотичне виховання підлітків. З'ясовано термін «педагогічна технологія» та «виховна технологія» як її частина. Розглянуто масові, групові та індивідуальні форми виховної роботи з патріотичного виховання та їх практичне застосування в умовах освітньо-виховного середовища. Приділено увагу основним формам патріотичного виховання та ефективності їх використання в сучасній школі.

Ключові слова: виховання, технології, патріотична свідомість, виховний вплив, форми, методи, педагогічні технології, виховні технології.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сьогодення є використання засобів, спрямованих на формування патріотично-свідомої особистості. Важливе значення у сучасному вихованні підлітків відіграє сім'я, школа та громадськість. Головним завданнями школи є виховання самосвідомої людини як громадянина. Саме для того, щоб виховати таку особистість сучасні вчителі повинні знати складові елементи технологій патріотичного виховання, інноваційні форми роботи з підлітками та використовувати їх у своїй роботі.

На сьогодні головною метою закладів освіти є формування й розвиток всебічно розвинутої, свідомої особистості з чіткою життєвою позицією, готової зробити гідний вибір свого майбутнього, стати справжнім патріотом власної країни. Створюються реальні умови для прояву творчих здібностей молодих людей тощо. Сучасна молодь добре інформована щодо процесів у різних сферах науки, техніки, соціального життя; динамічно оволодіває сучасними технологіями. Тому на зміну традиційним формам і методам виховання приходять інновації у виховній сфері. Саме за допомогою педагогічної технології сучасна школа здатна вплинути на формування патріотизму підлітків. Можемо сказати, що найважливішою метою закладів освіти є виховання людини як патріота, що поважає свій народ, звичаї та традиції, сформовані минулими поколіннями. Сучасними педагогами створюються сприятливі умови для розвитку національно-патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зважаючи на аналізований матеріал, деякі аспекти проблеми патріотичного виховання по-різному досліджували філософи, історики, соціологи, психологи, педагоги. У сучасній вітчизняній педагогічній науці різні аспекти патріотичного виховання розробляли І. Бех, О. Вишневський, О. Красовська, В. Поплужний, Ю. Руденко, М. Стальмахович, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін. Протягом останніх років питання патріотичного виховання молоді, формування громадянської позиції були предметом уваги низки вчених, дослідників (О. Абрамчук, Є. Барилко, Т. Гребеник, С. Долецька, С. Гнатенко, О. Коркішко, В. Іванчук, В. Лисенко, А. Максютов, В. Одарченко, О. Стьопіна та ін.).

Сьогодні проблема педагогічної технології перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних учених, педагогів: В. Беспалька, Ю. Васькова, Т. Ільїної, А. Кіктенко, О. Любор-

© *Д.А. Черненко-Шнурко, 2016*

ської, О. Пєхоти, Г. Селевка та ін. Вони у своїх працях розкрили сутність, ознаки та структурні компоненти педагогічної технології. Питання розмежування понять «освітня технологія», «педагогічна технологія» розкриваються в дослідженнях Б. Бархаєва, Р. Кауфмана, Н. Корсунської, Т. Назарової, А. Нісімчук, О. Падалки, П. Мітчелл, К. Сілбер, І. Смолюк, С. Френе, О. Шпак та ін.

Метою статті є розкриття сучасних підходів до патріотичного виховання підлітків та його значення у виховному процесі сучасної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вирішенні важливих завдань патріотичного виховання чинне місце належить організації діяльності школи. Саме вона відіграє велику роль у формуванні патріотичних почуттів підлітків. Правильно підібрані форми та методи дають можливість спрямувати виховний процес на вирішення актуальних проблем сьогодення.

Виходячи з цього, важливо використовувати педагогічні технології. Сьогодні існує багато визначень «педагогічної технології».

Слово «технологія» (від гр. techne – мистецтво, майстерність; logos – наука). Г. Селевко вважав, що технологія – це науково та практично обґрунтована система діяльності, яка застосовується людиною з метою перетворення середовища та виробництва цінностей (духовних та матеріальних) [5, с. 26].

Існує ще одне визначення цього слова. У перекладі з давньогрецької мови techina – хитрість, а techicus – спеціаліст. Отже, це спеціаліст, який володіє певними хитрощами, результатом використання яких стає успіх [6, с. 80].

Одним з компонентів технології є педагогічна технологія.

Науковець Н. Островерхова стверджує, що педагогічна технологія – це певний порядок, логічність і послідовність відповідно до поставленої мети, спільна діяльність викладача та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій [3].

Педагогічні технології поділяються на навчальні та виховні.

Варіантів визначення поняття «педагогічна технологія» досить багато, що закономірно, оскільки це багатоаспектна й багатовимірна категорія. Аналіз існуючих визначень свідчить, що педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні є процесом, діяльністю з відповідними метою, змістом і методами для досягнення чітко запрограмованого ефективного результату.

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» все більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти – «технологія навчання», «освітня технологія», «технологія виховання» та ін.

Технологія виховання – це суворо обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їхня етапність, спрямованість на вирішення конкретного виховного завдання [2, с. 318].

Вчені, науковці, дослідники В. Безпалько, І. Волков, М. Кларін, І.Колеснікова, М. Монахов, В. Петюков, Г. Селевко та ін. розглядають технології виховання як певний клас педагогічних технологій. Інноваційні виховні технології включають ранню соціалізацію учнів, національну спрямованість навчально-виховного процесу, духовний розвиток підлітків тощо. Науковці вважають, що педагогічна технологія – це структуроване проектування педагогічного процесу шляхом аналізу, відбору, конструювання, і контролю усіх його керованих компонентів у їх взаємозв'язках з подальшим відтворенням проекту в навчальній аудиторії.

На основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури доходимо висновку, що виховні технології можна класифікувати таким чином:

1. Структурно-логічні технології (визначення форм та напрямів роботи у сфері патріотичного виховання, що сприятиме послідовному вихованню патріотичної самосвідомості підлітків). Мета: розвиток логічного та критичного мислення учнів. Принципи: зв'язок виховання з життям, природовідповідність, цілеспрямованість, єдність вимог школи, сім'ї та громадськості, культуровідповідність, автентичність. Форми роботи: індивідуальні та групові. Методи та прийоми роботи: лекції, диспути, бесіди, гра, створення виховних ситуацій.

2. Інтеграційні технології (забезпечують міжкультурні зв'язки). Мета: виховання патріотизму підлітків на основі зв'язків з культурами різних народів. Принципи: урахування віко-

вих та індивідуальних особливостей учнів, системність, етнізація, гуманність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів, зв'язок виховання з життям, виховання особистості в колективі. Форми роботи: масові, групові, індивідуальні. Методи та прийоми роботи: гра, презентація, конкурс, диспут, екскурсія, парад-подорож.

3. Ігрові технології (виховання за допомогою ігор, які мають виховний характер). Мета: використання ігор для покращання знань у сфері патріотичного виховання. Принципи: народність, виховання особистості в колективі, народність, культуровідповідність, автентичність, етнізація. Форми роботи: групові. Методи та прийоми роботи: гра-подорож, квест, гра «Найрозуміший», спектакль.

4. Тренінгові технології (вправи для відпрацювання набутих знань). Мета: виховання патріотичної самосвідомості підлітків на основі раніше набутих знань. Принципи: народність, природовідповідність, цілеспрямованість, виховання в колективі. Форми роботи: масові, групові, індивідуальні. Методи та прийоми роботи: конкурс, презентація, гра, вистава, експедиція.

5. Інформаційно-комп'ютерні технології (технології, інноваційно-комп'ютерні засоби). Мета: набуття учнями поглиблених знань у сфері культури певної держави, її надбань та досягнень. Принципи: акмеологічна спрямованість, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів, народність, гуманізм. Форми: індивідуальні, групові. Прийоми та методи роботи: презентація, пошук, інтернет-подорож, доповідь.

6. Діалогові технології (допомагають саморозвиватися в окремих галузях). Мета: набуття нових знань про власну країну під час спілкування з іншими людьми. Принципи: урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, зв'язок виховання з життям, поєднання поваги до особистості дитини з розумною вимогливістю до неї, евтентичність. Форми роботи: групові. Методи та прийоми роботи: диспут, дискусія, гра.

Існує два види взаємодії форм та методів виховання: «суб'єкт-об'єктні» (інформаційно-комп'ютерні технології) – за допомогою інформаційних програм підлітки пізнають історію своєї країни, поступово вивчають традиції свого народу, національні свята та ін., а також «суб'єкт-суб'єктні» (діалогові технології) – сукупність форм і методів навчання, базованих на діалоговому мисленні (учень-учитель, учень-автор, учитель-автор тощо), коли учень вислуховує різноманітні думки та робить власні висновки [4].

Кожна технологія виховання складається з певних форм та методів роботи. Залежно від основного завдання форми виховної роботи з учнями поділяють на три групи: форми управління і самоуправління шкільним життям (збори, мітинги, класні години); пізнавальні форми (екскурсії до краєведчих музеїв, походи, фестивалі, тематичні вечори, виставки); розважальні форми (ранки й вечори, свята, ігрові програми та ін.). На нашу думку, найбільш ефективними для патріотичного виховання є саме пізнавальні екскурсії та виставки картин вітчизняних авторів та митців. Саме такі заходи дають підліткам більш детальні знання про власний народ, його надбання та етапи становлення державності. Таким чином підлітки пізнають не лише історичні факти, але і отримують знання про сучасне життя Батьківщини.

За кількісним показником форми організації виховання поділяють на масові, групові та індивідуальні. Покажемо їх практичне застосування на прикладі загальноосвітньої школи № 12 м. Слов'янська Донецької області.

Масові форми роботи:

– читацька конференції. Мета: ознайомлення, використання та обговорення наукової та художньої літератури, яка допомагає глибше пізнати історію розвитку країни, виховує повагу до державних символів (прапора, герба, гімну), пізнання звичаїв та традицій народу, вивчення народних билин тощо. Вчителі школи щомісяця організовують літературне кафе, до якого залучають підлітків та запрошують сучасних письменників та художників міста або області. У невимушеній атмосфері за чашкою кави обговорюють літературні здобутки країни, прищеплюючи повагу, інтерес та любов до книжок та історії країни. Дуже часто такі заходи проводять за круглим столом, щоб створити атмосферу довіри.

– літературні вікторини. Мета: вивчення рідного краю, його традицій, знайомство із сучасними місцевими поетами та художниками (за допомогою художньої літератури

з'являється більш точна картина про людей певної країни, їх характери, тобто так зване інтернаціональне виховання);

– тематичні вечори. Мета: вивчення різноманітних аспектів рідної та зарубіжної культури, де також виступають і гості, які висловлюють свої судження щодо запропонованої тематики. Підлітки можуть почути думку запрошених та самостійно зробити висновки. Такі заходи класні керівники проводять на певні державні, національні та народні свята, такі як свято Перемоги, день Конституції, день Незалежності, свято Водохреща, День матері, День молоді, День пам'ятників та культури, на які запрошуються ветерани війни та праці, воїни-авганці, митці, археологи, вчені та ін.;

– зустрічі з відомими людьми краю. Мета: патріотичне виховання підлітків завдяки спілкуванню з людьми різного віку та з різним світоглядом. Школа організовує спеціальні свята, на які запрошують ветеранів війни та праці, письменників та ін. У кожного класу є перелік прізвищ ветеранів війни, яких вони відвідують, вітають зі святами (з Новим роком, з Восьмим березня, з Дев'ятим травня). Діти йдуть до них додому з квітами та подарунками, спілкуються з ними, п'ють каву та дізнаються багато нових та цікавих фактів того часу. На класних годинах діти розповідають про те, що вони дізналися від ветеранів війни та праці, поетів та митців свого краю;

– участь у волонтерських організаціях. Мета: турбота про людей різного соціального стану, набуття знань про свою країну засобами трудового виховання. Підлітки беруть участь у певних волонтерських організаціях м. Слов'янська («Червоний мак», «Слов'янськ SOS» та ін.). Вони допомагають збирати необхідні речі та харчі вимушеним переселенцям, займаються благоустроєм міста: прибирають парки, сквери, фарбують мости та розмальовують орнаментом дороги. Під час таких трудових десантів з'являється змога поспілкуватися з людьми різного віку та навчитися цінувати людей, власне місто та державу.

Групові форми роботи:

– класні години у школі. Мета: формування моральних цінностей та світогляду підлітків. Форми проведення: бесіди, диспути, вікторини або лекції. Форми, методи та тематика таких заходів обирається класним керівником з урахуванням інтересів учнів. Підлітки краще сприймають інформацію, якщо в ній присутня творча складова. Для того, щоб молодь продуктивно навчалась та виховувалась, класні години проводяться з використанням інноваційних форм та методів роботи. На класних годинах постійно створюються такі умови, що потребують від учня творчого мислення, самостійності, співробітництва, діалогу та активної творчості;

– політичні інформації. Мета: обговорення найбільш яскравих політичних подій, які значним чином вплинули на життя міста, країни або останні політичні новини. Учасниками такої форми роботи є учні, класні керівники, гості. З метою ефективного виховання вчитель та учні колективно обирають форми та прийоми роботи. Діти отримують певні індивідуальні завдання (доповіді, презентації). Вчитель, у свою чергу, теж шукає інформацію за запропонованою тематикою. Порівнюють опрацьовану інформацію, діляться результатами пошуку. Таким чином виховуються та здобувають знання діти та само розвиваються вчителі.

– випуск стінної або шкільної газети. Мета: патріотичне самовиховання та самовдосконалення. Кожного місяця окремий клас школи готує стінну газету певної тематики. З метою її створення підлітки вивчають велику кількість літератури. Найчастіше такі газети мають патріотичний характер. Така форма роботи проводиться до певних національних та міжнародних свят (День Збройних Сил України, День незалежності, День Конституції, День єдності, свято Вишиванки та ін.).

– радіо, телебачення, художні та навчальні фільми. Мета: виховання учнів-патріотів засобами ІКТ. Колеги часто використовують мультимедійні технології під час проведення виховних годин. Особлива увага приділяється показу документальних відеофільмів на воєнну та соціальну тематику. Також така форма роботи використовується до релігійних свят, таким чином виховуючи моральні якості патріотів-підлітків.

Індивідуальні форми роботи (потребують врахування індивідуальних та вікових особливостей підлітка; у кожному конкретному випадку створюється педагогічна ситуація, яка б сприяла формуванню позитивних якостей чи усуненню негативних). Мета: проведення класним керівником або запрошеною людиною бесід різної спрямованості, які формують

моральні якості підлітка, що допоможе особистості сприймати себе розумною, сміливою, здатною заради своєї країни на все.

Сучасні дослідники П. Байбородова і М. Рожков пропонують два показники для того, щоб розмежувати форми виховної роботи: кількісний показник (з урахуванням часу, кількості учасників: парні, групові, традиційні, масові); якісний показник (за результатами проведеної роботи) [1]. За результатами використання певних форм роботи можемо наголосити, що все більша кількість підлітків бере участь у громадському житті свого міста, допомагають ветеранам війни та праці, людям, які опинилися у скрутному становищі, військовим – захисникам нашої Батьківщини та ін. Для отримання позитивного результату у вихованні обов'язково існує індивідуальний підхід до кожного учня, адже від правильно вихованого громадянина залежить майбутнє країни.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи розглянуту проблему, констатуємо, що розвиток патріотичного виховання в сучасному виховному процесі має надзвичайно важливе значення. Головною запорукою процвітання держави є національно-патріотичне виховання молоді, частина якої щороку поповнює лави державних службовців. Адже саме вони вносять свої корективи в закони, суспільне життя, етико-моральні засади. Щоб ці реформи не призводили до краху, національно-патріотичне виховання повинно супроводжувати молодь впродовж всього їхнього шкільного й студентського життя. Але не треба забувати, що, по-перше, необхідно виховувати себе, а вже потім своїх дітей та учнів. Знання певних складових технології дозволяє вчителю організувати процес патріотичного виховання у школі, правильно підбираючи необхідні форми і методи роботи з підлітками, що допоможе виховати патріотів власної держави, здатних цінувати країну та свій народ, швидко реагувати на будь-які зміни, здатних підтримувати й поважати культуру та традиції, які у подальшому будуть передаватися з покоління в покоління.

Список використаних джерел

1. Байбородова П. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П. Байбородова, М. Рожков. – М.: Гуманит, 2000. – 256 с.

2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. 2-ге вид. / Н.Є. Мойсеюк. – К.: Грамна, 1999. – 350 с.

3. Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.

4. Перспективні освітні технології / за ред. Г.С. Сазоненко. – К., 2000. – 560 с.

5. Селевко Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.

6. Фоломєєєва Н.А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5–10 років засобами музичного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н.А. Фоломєєва // Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2001. – 243 с.

References

1. Baiborodova, P. & Rozhkov, M. (2000). *Orhanizatsiia vospitatelnoho protsessa v shkole* [The organization of educational process at school]. Moscow, Humanit Publ., 256 p. (In Russian).

2. Moiseiuk, N.E. (1999). *Pedahohika*: 2-e vyd. [Pedagogy: 2nd ed.]. Kyiv, Gramna Publ., 350 p. (In Ukrainian).

3. Ostroverkhova, N.M. & Danilenko, L.I. (1996). *Efektivnist upravlinnia zahalnoosvitnoiu shkoloiu: sotsialno-pedahohichnyi aspect* [Effectiveness of school: social and pedagogical aspect]. Kyiv, Shkoliar Publ., 302 p. (In Ukrainian).

4. Sazonenko, H.S. (Ed.). (2000). *Perspectivni osvitni tekhnolohii* [Promising educational technology]. Kyiv, 560 p. (In Ukrainian).

5. Selevko, H.K. (2005). *Vospitatelnye tekhnolohii* [Educational technology]. Moscow, NII shkolnikh tekhnolohii Publ., 320 p. (In Russian).

6. Folomeeva, N.A. (2001). Pedahohichni tekhnolohii estetichnoho vikhovannia ditei vikom 5–10 rokiv zasobamy muzychnoho mistetstva. Dys. kand. ped. nauk. [Pedagogical technologies of aesthetic education of children aged 5-10 years by means of music. Kand. ped. sci. diss.]. Sumy, 243 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрена технология воспитания, выделены составляющие компоненты и их влияние на патриотическое воспитание подростков. Раскрыт термин «педагогическая технология» и «воспитательная технология» как ее часть. Выделены основные составляющие технологий и описано их влияние на патриотическое воспитание подростков. Указаны массовые, групповые и индивидуальные формы работы и их практическое использование. Предложены два показателя результативности воспитания патриотизма. Уделено внимание основным формам патриотического воспитания и эффективности их использования в современной школе.

Ключевые слова: воспитание, технологии, патриотическое сознание, воспитательное влияние, формы, методы, педагогические технологии, технологии воспитания.

The technology of upbringing is analyzed in the article. The main components of this technology and their influence on teenagers' patriotic upbringing are discussed. The terms «pedagogical technology» and «upbringing technology» as a part of it are clarified. Components and different forms of upbringing work are distinguished. Mass, group, and individual forms and their practical use are suggested. Two performance indicators of patriotic upbringing are given. The effectiveness of using them in modern school is shown.

Key words: upbringing, technologies, patriotic consciousness, upbringing influence, forms, methods, pedagogical technologies.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.014.5

В.В. ШУСТЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Інституту соціальної і політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ

У статті аналізується концептуальна модель формування політичних цінностей молоді, роль соціальних потреб та інтересів у становленні ціннісної системи. Пропонована модель окреслює шляхи досягнення мети дослідження, включає такі компоненти: цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, аналітико-результативний.

Концептуальні підходи до вирішення завдань дослідження реалізовувалися в таких взаємопов'язаних напрямах: формування знань про специфіку політичної боротьби; виховання мотивації до активної участі в суспільно-політичному житті; трансформація знань про політику в політичні цінності та установки. Реалізації запропонованої концептуальної моделі сприяє зміна системи політичної комунікації в суспільстві

Ключові слова: політичні цінності; концептуальна модель; політична комунікація.

Постановка проблеми. Окреслений стан становлення політичних цінностей молоді зумовлений недоліками в діяльності інституцій політичної соціалізації. Істотними проявами специфічності роботи вказаних інституцій є нав'язування молодим людям політичних цінностей, неадекватних сучасному етапу політичного життя країни. В зв'язку з почерговими політичними кризами вплив інституцій політичної соціалізації стає все більш різновекторним, що ускладнює процес розвитку стабільних політичних орієнтирів і установок. Це проявляється, зокрема, в поверховому поясненні і розумінні багатогранних і складних суспільно-політичних процесів, що відбуваються в Україні. А це, у свою чергу, породжує скептичне ставлення до здобуття освіти, поширення негативістських стилів політичної поведінки.

Саме тому необхідною є побудова концепції формування гуманістичних політичних цінностей, здатної врахувати плюралізм думок і не допустити розвитку радикалізму, нетолерантності в українському суспільстві.

Пропонована концепція орієнтується на побудову несуперечливої системи соціально-політичних цінностей, які є пріоритетними для всього українського соціуму і які інтерпретуються через систему політичної ідеології в ході суспільного розвитку та є вихідним началом інтеграції та збереження цілісності суспільства і країни, одним з провідних орієнтирів руху в майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми економічної, соціальної та політичної нестабільності України, зумовленої політичною дезорієнтацією громадян, кризою правосвідомості й моралі, ціннісним нігілізмом, зумовили значну зацікавленість широкого кола українських науковців. Так, відомий український дослідник Ф.Г. Семенченко, визначаючи фактори трансформації політичних цінностей сучасного українського суспільства, констатує відсутність нових політичних ідеалів, що обумовлює сьогоднішню ситуацію в українському суспільстві, розколотому на клани, угруповання і невеличкі групи, позбавленому єдиної об'єднуючої платформи [6] .

© *В.В. Шусть, 2016*

Н.В. Жабінець, окреслюючи шляхи створення системи політичних цінностей за урахування історичних, національних та ментальних особливостей українського суспільства, наголошує на необхідності проведення державою молодіжної політики, яка мала б на меті формування свідомої громадянської позиції, політично активного члена суспільства [4].

Важливим аспектом в дослідженнях Д.А. Войнова є можливість застосування для формування ціннісної сфери індивіда сучасних інформаційних технологій [1]. Відомий російський дослідник М.М. Грачов запропонував розрізняти поняття «політична інформація», яке являє собою сукупність фактів, явищ і подій політичного життя суспільства та «політична комунікація», яке опосередковує обмін значущою інформацією і впливає на процес формування цінностей особистості. [3].

Мета статті – теоретично обґрунтувати **модель формування** політичних цінностей молоді.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Доречність побудови концепції формування політичних цінностей полягає у її сприянні появі у молодої людини таких гуманістичних якостей, які дозволяють не тільки вижити, не деградуючи, в «жорстких» умовах соціального середовища, але жити і розвиватися, духовно підніматися, відтворювати і виховувати нащадків. Основний сенс життя людини – стати індивідуальністю, сформувати свої ціннісні установки, самоствердитися, реалізувати свої задатки і творчі можливості, перетворюючи при цьому у своїх інтересах середовище проживання, не руйнуючи і не знищуючи її. Цей процес передбачає високу соціально-політичну активність особистості, спрямовану на перетворення зовнішнього соціального середовища і на формування ціннісної структури відповідно до заданих цілей. Молоде покоління має реагувати на потреби українського суспільства на вкрай важкому історичному етапі його розвитку і брати на себе відповідальність за його майбутнє.

Стратегію дій стосовно подальшого вирішення завдань дослідження визначає розроблена нами концепція формування політичних цінностей молоді. Концéпція (лат. conceptio – розуміння) – система поглядів, те або інше розуміння явищ і процесів; єдиний, визначальний задум. Концепція істотно відрізняється від теорії не тільки своєю незавершеністю, але й недостатньою верифікованістю. Очевидно, її можна вважати сурогатною формою теорії. Головне призначення концепції полягає в інтеграції певного масиву знання, у прагненні використовувати його для пояснення, пошуку закономірностей. Проходячи через горнило перевірки фактами, концепція уточнюється як за змістом, так і з погляду її пізнавальних меж [5].

У сучасній Україні суспільство висуває до молодого покоління фахівців певні вимоги до розвитку політичних цінностей, однак система сучасної освіти, на нашу думку, недостатньо використовує свій потенціал для задоволення цих потреб. Діяльність освітніх інституцій будь-якої держави по своїй суті є діяльністю з формування ціннісної структури особистості, здійснювана заради успішної соціалізації людей.

У психологічній науці склалися певні теоретичні передумови для вирішення проблеми формування політичних цінностей в умовах сучасної України, однією з яких є побудова моделі досліджуваного процесу.

Концептуальну модель формування політичних цінностей молоді ми розглядаємо як схематичне відтворення певного процесу соціально-політичної реальності. Пропонована модель є адекватною досліджуваним сторонам об’єкта, а саме молоді, окреслює шляхи досягнення мети дослідження, включає такі компоненти: цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, аналітико-результативний.

Концептуальні підходи до вирішення завдань дослідження реалізовувалися в таких взаємопов’язаних напрямах: формування знань про специфіку політичної боротьби; виховання мотивації до активної участі в суспільно-політичному житті; трансформація знань про політику в політичні цінності та установки.

Методологічною основою розробки вищеозначеної концептуальної моделі є поведінковий та ціннісно-орієнтований підходи. Важливим аспектом поведінкового підходу, є те, що він свідчить про сформованість політичних цінностей молодої людини, необхідних для набуття хоча б незначною мірою політичної суб’єктності. Ціннісно-орієнтований підхід окреслює психологію становлення та розвитку політичних цінностей людини, пошук нею психологічно значущих смислів в політичному житті країни.

Логіка нашого дослідження передбачає розробку концептуальної моделі формування політичних цінностей молоді в послідовному зв'язку таких структурних етапів:

– цільовий, що включає мету і завдання з формування політичних цінностей молоді;

– змістовно-діяльнісний, що відображає основні напрями виховної діяльності освітніх інституцій стосовно розв'язання проблем дослідження, принципи, форми і методи роботи;

– оціночно-результативний, що включає в себе розробку критеріїв, обґрунтування показників і рівнів сформованості політичних цінностей молоді.

Цільовий етап визначає мету реалізації запропонованої концептуальної моделі – певний рівень сформованості політичних цінностей молоді, адекватний умовам проживання в соціально-економічному середовищі України.

Мета нашого дослідження актуалізується процесами трансформації політичної свідомості, що перманентно відбуваються в Україні, та визначає систему таких завдань в контексті її реалізації:

– формування мотиваційної складової до набуття знань про політичну діяльність;

– формування до участі у суспільно-політичній діяльності;

– коригування впливу соціально-економічного середовища країни на структуру цінностей молоді.

Вищевикладені завдання відображають компоненти політичних цінностей особистості:

– мотиваційно-смисловий (включає в себе рефлексію молодою людиною своєї ролі в суспільно-політичних процесах, зацікавленість політичною діяльністю), який формується за допомогою діалогових, комунікативних технологій;

– когнітивний (забезпечує визначення громадянина стосовно уподобань тієї чи іншої політичної ідеології на основі знань про політичну діяльність, спрямований на формування у молодої людини політичних цінностей. Умовою становлення цього компонента є також розвиток інтелектуально-пізнавальних процесів, політичного мислення, механізмів розуміння процесів політичної боротьби, осмислення і рефлексії своєї ролі у державотворчих процесах). Інформаційна складова політичного мислення особистості окреслює поле смислів з орієнтацією на пріоритети політичних цінностей. Важлива роль вказаного компонента і в переосмисленні ціннісного знання, побудові нових поєднань з попередньо сприйнятими політичними ідеями;

– поведінковий (передбачає формування відчуття суб'єктності у молодої людини; готовність відповідально застосовувати знання про політичну сферу, правильно розташовувати ціннісні акценти в реаліях життя).

Основними принципами реалізації концептуальної моделі є принципи навчальної діяльності, адаптовані для вирішення завдань нашого дослідження:

– принцип гуманізму;

– принцип цілісності та системності;

– принцип керованості і цілеспрямованості;

– принцип включеності в соціально-політичні процеси;

– принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Змістовно-діяльнісний етап може відбуватися в межах навчально-виховного процесу в закладах України та в закладах неформальної освіти. Процес формування політичних цінностей молоді має двоєдиний характер і залежить, по-перше, від психолого-педагогічних умов навчально-виховного навчального закладу і, по-друге, від успішності зусиль молодих людей.

Психолого-педагогічні умови формування політичних цінностей молоді в умовах навчального закладу полягають у таких тезах:

1. Спрямованість змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу на формування когнітивного компонента політичних цінностей.

2. Створення особистісно значущої мотивації до опанування основ політичної діяльності, сприйняття об'єктів, процесів, інтерес до явищ суспільно-політичного життя.

3. Орієнтація емоційно-почуттєвої сфери особистості на розвиток політичних цінностей через формування різних видів діяльності, що мають політико-аксіологічний потенціал.

Реалізація концептуальної моделі формування політичних цінностей молоді здійснюється за допомогою низки методів і форм виховного процесу, згідно з класифікацією методів виховання, запропонованою відомим українським вченим С.У. Гончаренком:

– методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад);

– методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій);

– методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців (змагання, покарання, заохочення) [2].

Для ефективного формування політичних цінностей студентів у навчально-виховному процесі в закладах формальної та неформальної освіти були відібрані такі форми організації занять:

1. Діалогові: групова дискусія, евристичні бесіди, «мозкова атака», круглий стіл.

2. Рольові: ділові ігри, конкурси професійної майстерності.

3. Форми проблемного навчання: аналіз конкретних ситуацій, вирішення ситуаційних завдань (завдання-питання, завдання-інтриги, завдання-проблеми).

Реалізація концептуальної моделі формування політичних цінностей передбачає послідовне проходження таких етапів:

1. Інформаційно-аксіологічний – ознайомлення молоді з ціннісно-смисловим змістом політичної діяльності.

2. Реалізаційно-усвідомлюваний – переживання, усвідомлення і прийняття (неприйняття) політичних цінностей студентом в навчально-виховному процесі освітнього закладу, через реалізацію цінностей в дії і поведінку особистості.

3. Результативно-особистісний – в даний період часу відбувається становлення політичної культури молодої людини, накопичення життєвого досвіду і формування потреби в зміні ціннісної структури особистості і трансформація ціннісних пріоритетів.

Реалізація запропонованої концептуальної моделі сприяє зміні системи політичної комунікації в суспільстві, що має ряд відмінних рис порівняно із системою інформаційного обміну в цілому. Одна і та ж інформація має для різних політичних акторів неоднаковий ступінь цінності, яка залежить від цілей, інтересів і потреб конкретного актора. Крім того, на думку Д.А. Войнова, в контексті політичної комунікації необхідно враховувати інформацію, яка безпосередньо не стосується політичної сфери і що стає такою лише в процесі її поєднання з іншими повідомленнями [1].

На думку М.М. Грачова, потрібно розрізняти поняття «інформація політичного життя», яке співвідноситься з вмістом повідомлень про факти, явища і події, що відбуваються в політичній сфері суспільства, і поняття «політично значуща інформація», яка охоплює всю сукупність повідомлень, що змінюють стан політичних акторів в процесі їх практичної діяльності, спрямованої на завоювання, утримання або використання влади. Для того чи іншого актора залежно від конкретної ситуації далеко не будь-яка політична інформація стає семантично значущою, проте елементом політично значущої інформації може стати отримання повідомлення про подію з іншої сфери суспільного життя, що безпосередньо стосується його особистих інтересів. Отже, інформація про будь-яку суспільну проблему може набути політичного значення, якщо вона пов’язується з питаннями влади або владних відносин [3].

Засоби політичної комунікації відіграють ключову роль в системі владних відносин, а доступ до каналів комунікації сприймається як необхідний атрибут і потужний ресурс самої влади. Сучасні технічні (обладнання, засоби зв’язку) і технологічні (програмне забезпечення) новації в системах комунікації розширюють людині доступ до ресурсів соціально-політичного управління – засобів автономного виробництва і поширення інформації.

Як зауважує Д.А. Войнов, відбувається посилення впливу громадянських структур на характер і процес прийняття владою політичних рішень. За допомогою Інтернету громадяни здатні не тільки отримувати, розповсюджувати та створювати політичну інформацію, а й організовувати суспільно-політичний дискурс. Таким чином, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери життя змінює політичну поведінку громадян, розширюючи можливості політичної соціалізації і збагачуючи практику політичної участі новими формами [1].

Інтернет – менш інерційна комунікативна система порівняно з класичними ЗМІ. В інтернет-просторі збільшується швидкість передавання не тільки політичної інформації, а й «зворотного зв'язку», що надходить від цільових аудиторій. Тому і результати інформаційного впливу на формування політичних цінностей стають відчутнішими, причому ініціатор інформаційної інтернет-кампанії здатний не тільки реєструвати активність переглядів і відповідну реакцію, але і соціально-демографічний склад аудиторії, географічний поділ громадян країни і ряд інших параметрів.

Безумовну цінність для формування аксіосфери молодої людини мають діалогові технології, які забезпечують можливість розвивати здібності, активно слухати, адекватно сприймати і точно аргументувати власну позицію. Сильний бік діалогу – робота з інформацією, «полем» смислів. Учасники діалогу аргументують свої думки, обстоюють положення, висувають і обґрунтовують ідеї. Це, у свою чергу, розвиває політичні цінності кожного учасника, в суперечці, як відомо, народжується істина.

Інтерактивні технології створюють основу для міжособистісної взаємодії, обміну ідеями, емоціями і також політичними цінностями. Слід наголосити і на найважливішому значенні рефлексивного впливу технологій, що дозволяють проаналізувати труднощі в процесі інтеріоризації адекватних соціально-економічній ситуації цінностей. Саме рефлексія є основою внутрішньої мотивації молодої людини до осмислення структури своїх цінностей, місця в цій структурі цінностей політичних.

Схематично модель наведено на рис. 1. Так, оціночно-результативний компонент концептуальної моделі включає в себе критерії, показники і рівні сформованості політичних цінностей молоді. Критерії сформованості політичних цінностей узгоджуються з компонентами політичних цінностей – мотиваційно-смисловим, когнітивним, поведінковим.

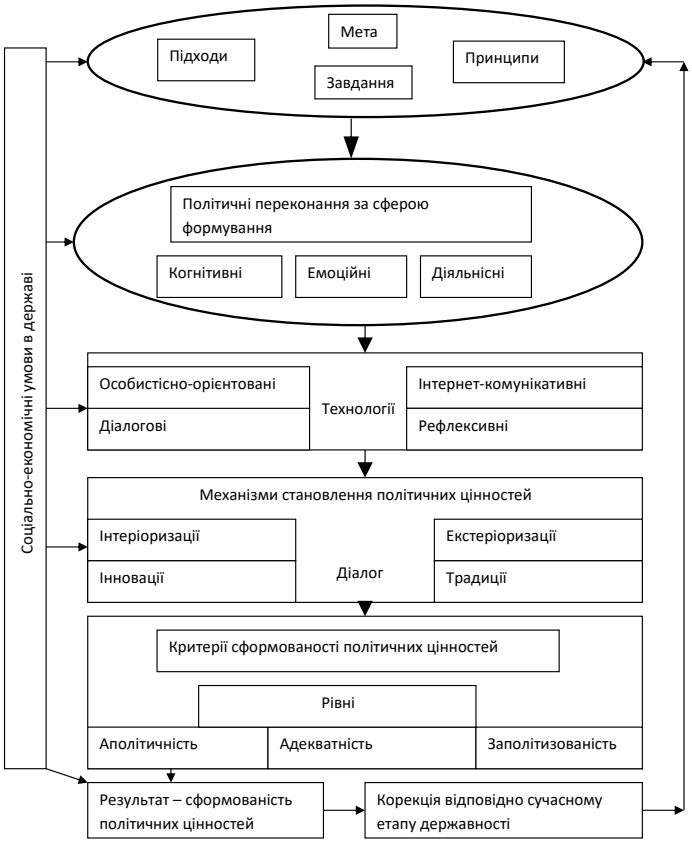

Рис. 1. Концептуальна модель формування політичних цінностей молоді

Мотиваційно-смисловий критерій проявляється в таких показниках:

– прояв пізнавального інтересу до політичної діяльності;

– розуміння сенсу майбутньої професійної діяльності і свого місця в ній.

Когнітивний критерій визначається такими показниками:

– розуміння сутності і соціальної значущості своєї ролі в суспільному житті;

– уміння здійснювати пошук і використання інформації, необхідної для орієнтації в мінливому політичному житті;

– уміння орієнтуватися в умовах частої змінюваних політичних режимів.

Поведінковий критерій визначається в таких показниках:

– вміння використовувати здобуті знання в життєвих ситуаціях;

– міра суб'єктності;

– здатність до активної взаємодії з іншими членами суспільства;

На основі аналізу критеріїв і показників були виділені три рівні сформованості політичних цінностей молоді: аполітичність, адекватність, заполітизованість.

Оціночно-результативний компонент є заключним і відображає рівень досягнення цільового компонента концептуальної моделі формування політичних цінностей молоді. Результатом реалізації моделі є особистість, здатна правильно визначати особистий сенс у політичному житті, виявляє інтерес до неї, а також здатна самостійно проектувати свою участь у суспільній діяльності відповідно до власних ціннісно-смислових траєкторій життя.

Висновки. Застосування сучасних психолого-педагогічних технологій в освітній діяльності, в системі неформальної освіти, в інтернет-просторі дає можливість формувати політичні цінності молоді і на їх основі сприяти процесам політичної модернізації країни.

Список використаних джерел

1. Войнов Д.А. Креативность интернет-коммуникации как способ индивидуального политического участия граждан / Д.А. Войнов // Вестник РУДН. – 2012. – № 1. – С. 117–126.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

3. Грачев М.Н. К вопросу об определении понятий «политическая коммуникация» и «политическая информация» / М.Н. Грачев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Политология». – 2003. – № 4.

4. Жабінець Н.В. Політичні цінності та їх втілення у процесі демократизації українського суспільства: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.03 / Н.В. Жабінець // Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.

5. Концепція. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Концепція

6. Семенченко Ф.Г. Визначальні фактори трансформації політичних цінностей сучасного українського суспільства / Ф.Г. Семенченко // Державне управління. Політологія. – 2010. – Вип. 117, т. 130. – С. 84–92.

References

1. Voinov, D.A. (2012). *Kreativnost internet-kommunikacii kak sposob individualnoho politicheskoho uchastiia hrazhdan* [Creativity internet communication as a means of individual political participation of citizens]. *Vestnik RUDN* [Bulletin RUDN], no. 1, p. 117-126 (In Russian).

2. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayinskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv, Lybid, 375 p. (In Ukrainian).

3. Hrachev, M.N. (2003). *K voprosu ob opredelenii poniatii* "*politicheskaia kommunikaciia*" *i* "*politicheskaia informaciia*" [On the question of the definition of "political communication" and "political information"]. *Vestnik Rossiiskoho universiteta druzhby narodov. Politolohiia* [Bulletin Russian Peoples Friendship University. Politology], no. 4 (In Russian).

4. Zhabinets, N.V. (2006) *Politychni tsinnosti ta yikh vtilennia u protsesi demokratyzatsii ukrainskoho suspilstva* [Conceptual framework of pedagogical axiology]. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

5. Kontseptsiia [Concept]. Available at: https://uk.wikipedia.org/wiki/Концепція (In Ukrainian).

6. Semenchenko, F.H. (2010). *Vyznachalni faktory transformatsii politychnykh tsinnostei suchasnoho ukraiinskoho suspilstva* [Determinants of the transformation of political values of contemporary Ukrainian society]. *Derzhavne upravlinnia. Politolohiia* [Governance. Politology], issue 117, vol. 130, pp. 84-92 (In Ukrainian).

В статье анализируется концептуальная модель формирования политических ценностей молодежи, роль социальных потребностей и интересов в становлении ценностной системы. Предлагаемая модель определяет пути достижения цели исследования, включает следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный.

Концептуальные подходы к решению задач исследования реализовывались в таких взаимосвязанных направлениях: формирование знаний о специфике политической борьбы; воспитание мотивации к активному участию в общественно-политической жизни; трансформация знаний о политике в политические ценности и установки. Реализации предложенной концептуальной модели способствует изменение системы политической коммуникации в обществе.

Ключевые слова: политические ценности; концептуальная модель; политическая коммуникация.

The article analyzes the conceptual model of political values of youth, the role of social needs and interests in the development of value system. The proposed model outlines ways to achieve the goal of the study includes the following components: targeted, meaningful, organization and activity, analytical and effective.

Conceptual approaches to problem solving research projects in the following interrelated areas: building knowledge about the specifics of political struggle; education motivation to actively participate in political life; transformation of knowledge about politics in political values and settings. The proposed conceptual model helps to change the system of political communication in society.

Key words: political values; conceptual model; political communication.

Одержано 25.10.2016.

УДК 159.923-057.874

Л.Г. ЯРОЩУК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ШКОЛЯРА

У статті проаналізовано дефініції «творчість», «творчість школярів», простежено, як креативність у дошкільному віці впливає на особистість молодшого школяра в початковій школі.

Сьогодні на допомогу батькам створені так звані «маленькі школи», які всебічно розвивають інтелектуальні та творчі здібності дошкільників, дають знання та вміння, необхідні для успішного навчання в школі, вчать, як адаптуватися до перебування в колективі однолітків. Активна конструктивна творчість має стати постійним супутником дитячої життєдіяльності в сім'ї та дошкільних закладах. Усе це – запорука успіху навчання в початковій школі.

Ключові слова: творчість, креативність, творчість школярів, дошкільник, учень, молодший школяр.

Постановка проблеми. Ми живемо в епоху змін, інновацій, епоху інтелекту, життя диктує свої умови, вимоги до людини. Якісно нові зміни в суспільстві переконують, що найбільшою цінністю є неповторна людська особистість з її вподобаннями, обдаруваннями.

Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Американські психологи, вивчивши життєвий шлях 400 видатних людей, виявили, що 60% із них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань. Нерідко обдарована дитина не знаходить розуміння ні з боку педагогів, ні з боку однолітків [5, с. 292].

Аналіз досліджень і публікацій. Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте дослідження Т. Байбари, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, Г. Костюка, Л. Лозової, О. Матюшкіна, В. Моляко, А. Сологуба та ін. показують, що саме дошкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості.

Формулювання мети. Мета статті – розглянути поняття «творчість» дошкільників як необхідну складову успіху майбутнього школяра в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у нашому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися б умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в суспільстві.

Сьогодні перед сучасною школою постає завдання виховати особистість, здатну до життєтворчої діяльності. Така особистість зуміє правильно обрати свій шлях у житті, зважаючи на власні можливості; буде ставити перед собою завдання самовдосконалення й саморозвитку, що стане запорукою успіху в різних сферах діяльності.

Становлення творчої особистості, розвиток її креативних здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання природних задатків, вагомих для конкретної дитини, мотивів діяльності та сприятливого розвиваючого середовища. Важливим чинником успіху є також

© *Л.Г. Ярощук, 2016*

виховання морально-вольових якостей, розвиток емоційної сфери та набуття дошкільниками певних знань, умінь, навичок, які необхідні для прояву творчого потенціалу. Саме знання, уміння та навички – основа розвитку творчої, креативної уяви, фантазії, втілення дитячої творчості.

Дитина дошкільного віку у процесі своєї діяльності активно діє і відкриває щось нове для себе, пізнає довкілля, водночас спостереження та аналіз вихователем творчих проявів дитини стають багатим матеріалом для вивчення її духовного, фізичного, психічного станів та внутрішнього світу.

Дошкільний вік (з чотирьох до семи років) – недовгий, але дуже насичений період у житті людини. Розвиток дитини відбувається стрімко. Основний вид діяльності цього періоду – гра. Підвищується інтерес дитини до навколишнього світу, проявляються перші ознаки самостійності, творчості. Малюк уже може правильно поводитися за столом, одягатися, формуються навички гігієни.

Гра – це найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього середовища вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення і уяви дитини, здатність до фантазування, також її емоційна активність, потреба в спілкуванні. Гра – соціальна практика дитини. Вона має великий вплив на розвиток різноманітних здібностей дитини, в тому числі і креативних. Дошкільний період – це етап становлення у дітей різних здібностей, засвоєння суспільного досвіду. Дитина розвивається під впливом виховання, вражень від навколишнього середовища. У неї з'являється інтерес до життя. Гра – це своєрідний спосіб переробки отриманих вражень. Враження пробуджують у дітей різноманітні почуття, мрії, підштовхують їх до творчості, креативного мислення. Через гру можна розвивати різноманітні творчі здібності: образотворчі, мовленнєві, музичні.

У цей період починає формуватися особистість, адже дитина вже усвідомлює свою індивідуальність, у неї виникає почуття сорому і гордості, розуміння «доброго» і «поганого», дошкільник уже розуміє, що треба слухати та поважати старших.

Ускладнюється і емоційне життя малюка, формуються вищі почуття: дитина вже може переживати і співчувати. Крім того, розширюється і сфера діяльності дитини: крім спілкування з рідними людьми, виникає потреба в контакті з іншими – ровесниками і дорослими.

Дошкільний вік – період інтенсивного пізнавального розвитку, розквіту творчої фантазії. Тому варто докласти батькам і педагогам максимум зусиль, аби розвинути творчість кожної дитини, адже творчий дошкільник – успішний учень в початковій школі.

На сучасному етапі творчість – норма дитячого розвитку, органічно притаманна дитині з раннього віку. Кожному періоду властиві власні домінанти творчої діяльності, які забезпечують особистісне становлення кожної дитини і служать засобом розвитку здібностей і можливостей, що зумовлює поступову інтеграцію дошкільника в шкільне життя. Розвиток творчої особистості потребує відповідних умов, від яких залежить його ефективність, продуктивність проявів особистості як суб'єкта діяльності. Цьому найбільшою мірою сприяє навчально-виховний комплекс з єдиними підходами та вимогами до кожної дитини, наданням їй максимальних можливостей для виявлення і розкриття творчих здібностей, обдарувань на всіх етапах – від дошкільника до молодшого школяра і в подальшому житті.

Розглянемо, як тлумачить довідкова психолого-педагогічна література поняття «творчість». У «Психологічній енциклопедії» [6, с. 352] сказано, що це 1) високосвідома діяльність, спрямована на створення нових продуктів матеріальної і духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність; 2) теоретична і практична діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів.

В «Енциклопедії освіти» [3, с. 899] розглядається дефініція «творчість школярів» – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною,оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язанням різноманітних завдань у процесі навчально-виховної роботи в школі та на позашкільних заняттях.

Отже, у науковій літературі немає чіткого визначення поняття «творчість». Мова йде про досить інтегроване психолого-педагогічне явище, яке розглядається в різних аспектах. В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка дається таке тлумачення творчості педагога: «Це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання» [2, с. 326]. Творчість, на дум-

ку видатного радянського вченого Л.С. Виготського, – це діяльність людини, що спрямована на створення нового досвіду зовнішнього світу, умовиводів та почуттів, притаманних людині [1, с. 223]. За визначенням С. О. Сисоєвої, педагогічна творчість – це «цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі»; це «не тільки сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя й учня, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду учня, культури поведінки тощо, а й сукупність послідовних і взаємопов'язаних перетворень в їх творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності» [8, с. 15]. Абсолютна більшість вчених-педагогів, психологів та філософів погоджуються із думкою, що творчість – це все-таки непізнаний феномен. Існують дві думки щодо суті педагогічної творчості, а саме: педагогічна творчість – це своєрідна здібність, «подарунок долі». Інша позиція: творчість – це процес, яким можна оволодіти, напрацьовуючи досвід. Відповідно до останньої позиції, творчість у педагогічній роботі можна спланувати відповідно до порад В.А. Кан-Калика [4, с. 81]. Для цього треба: а) чітко усвідомлювати кінцеву мету навчально-виховної взаємодії (очікуваний результат); б) співвідносити заплановану взаємодію із психолого-педагогічною теорією; в) співвідносити заплановану взаємодію із загальною системою педагогічного процесу; г) конкретизовувати заплановану взаємодію стосовно власних, авторських педагогічних поглядів; д) врахувати індивідуально-неповторні особливості даної ситуації (вікові, соціально-психологічні, індивідуально-типологічні тощо); е) прогнозувати близькі та віддалені за часом результати взаємодії; є) знаходити оптимальні шляхи здійснення запланованої взаємодії.

За визначенням В.О. Сухомлинського, творчість «у прямому розумінні цього слова – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості, – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі» [9].

Як правило, творчі діти – це обдаровані діти, адже важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості. Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Обдарована дитина – дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності [10, с. 79]. Як зазначено у багатьох дослідженнях, обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. Згідно із психологічними дослідженнями основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, який розвивається упродовж усього життя людини. Він не залежить безпосередньо від рівня розумових здібностей, оскільки діти з високим рівнем інтелектуального розвитку іноді володіють незначним творчим потенціалом.

Обдаровані діти проявляють свої здібності вже в дошкільному віці, про що свідчить швидке оволодіння малюком мовою і великий обсяг його словникового запасу. Вони характеризуються надзвичайною невгамовною пізнавальною активністю, дослідницьким інтересом, постійною вимогою до дорослих давати їм відповіді на численні запитання, здатністю простежувати причинно-наслідкові зв'язки, відмінною пам'яттю, самостійністю і творчістю, підвищеною концентрацією уваги. Уже в 3 роки вони можуть одночасно стежити за двома або декількома об'єктами, у 3–4 роки – вже читають, рахують, багато чим захоплюються, цікавляться географічними картами тощо. Такі діти раніше починають ходити і говорити, вирізняються серед ровесників кращим фізичним розвитком, досить комунікативні, мають різноманітні інтереси, яскраві уподобання, високу пізнавальну активність, зосереджені на пізнанні. Вони здатні до абстрактного мислення, здатні робити свої самостійні судження, надзвичайно кмітливі, а їхні інтереси виходять за межі того, що цікавить їх ровесників [5, с. 293].

Усі прояви обдарованості є значущими й потрібними для повноти життя як особистості, так і суспільства. О. Савченко зазначає: «У початковій школі розвиток здібностей дітей, їх творче ставлення до виконання різних завдань визначено як передумову всебічного розвитку і виховання, творчого самовираження дитячої особистості» [7, с. 194].

Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням.

Більшість діток талановиті з народження, просто в деяких здібності виявляються яскраво з раннього дитинства, а іншим малюкам потрібна допомога батьків і педагогів у виявленні дитячого таланту.

Обов'язково треба розвивати тягу до творчості, відкривати їм чарівний світ мистецтва, якомога більше читати з дітьми книг. Допоможуть у цьому фарби, пластилін, природні матеріали, диски з різною музикою. Адже ліплення розвиває уяву маленького скульптора і дрібну моторику маленьких рук. Варто експериментувати з малюком, малювати не тільки різними пензликами, нехай малюк спробує щось зобразити, вмочуючи свої пальці у фарбу, або зробить на аркуші відбиток своєї долоні. Крім того, добре сприяє розвитку творчості робота з природними матеріалами: шишками, черепашками, насінням, жолудями, крупами тощо.

У художньо-творчому розвитку дитини важливу роль відіграє музика. Варто знайомити малюка зі світом дитячої пісні, класичної музики. Якщо дитина цікавиться музикою, можна займатися в музичній школі.

Розвивають дитячу творчість і твори живопису. Малюкам цікаво розглядати енциклопедії з репродукціями картин великих художників.

Сьогодні педагоги і психологи активно звертають увагу на новий напрям художнього виховання дошкільників – дитячий дизайн, який дає широкий простір для дитячої творчості. Дитячий дизайн становить величезний потенціал і великі можливості для розвитку творчих здібностей, фантазії та уяви. Він спрямований на розкриття особистості дитини, її індивідуальності, розвиток її творчого потенціалу, вільного, без натиску з боку дорослого, базованого на самовираженні дитини, її саморозвитку, на співпраці і співтворчості, з використанням тільки гуманних методів і прийомів, без заборон і категоричних звернень.

Нині пропонують свої послуги центри, так звані «маленькі школи» (для діток з 3–4 років), у яких часто педагоги поєднують авторські методики із традиційним педагогічним досвідом. У таких закладах всебічно розвивають інтелектуальні та творчі здібності, дають знання та вміння, необхідні для успішного навчання в школі, вчать, як адаптуватися до перебування в колективі однолітків.

Крім того, такі «маленькі школи» для дітей, які не відвідують дитячий садочок, часто пропонують заняття в комунікативних групах, де дошкільнята мають можливість проводити більше часу в дитячому колективі, набувати соціальних та комунікативних навичок, спілкуватися з однолітками. Окрім різноманітної ігрової діяльності, вони включають також додаткові уроки малювання, конструктивної діяльності, англійської мови, дитячого фітнесу, дизайну, хореографії, логіки тощо. Навчальна програма в таких закладах передбачає також організацію та проведення сезонних свят, відбуваються різноманітні тематичні дитячі вечірки та майстер-класи, де дитина може гарно, весело і корисно провести вільний час, діють творчі та інтелектуальні студії та гуртки. Звичайно, усе це допомагає батькам розвинути творчі здібності дошкільника, а згодом – успішного молодшого школяра.

Висновки і перспективи подальших досліджень. *Отже, підготувати дитину до навчання – не означає навчити її читати, писати та рахувати. Поняття набагато глибше: дитина повинна навчитися мислити, аналізувати, грамотно та зв'язно висловлювати свої думки, знаходити нестандартні рішення – це інтелектуальна готовність; у дитини має бути сформоване позитивне ставлення до школи, навчання, вчителів; необхідно сформувати вольову готовність майбутнього першокласника, у розвитку особистості дитини 6-річного віку на першому місці повинен виступати мотив «Я повинен», а не «Я хочу».*

Варто пам'ятати, що обдарованість, творчість – поняття не тотожні обсягу здобутих знань, це складніше явище, яке включає високу пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність тощо.

Є ще одна важлива річ, про яку педагоги мають повідомити батьків старших дошкільників, – це те, що дитина має знати, відчувати, що її люблять такою, якою вона є, і завжди будуть любити просто за те, що вона є, а не за її успіхи, таланти, досягнення.

Батькам треба займатися з дітьми, прищеплювати їм любов до прекрасного з раннього віку. Розвивати їх творче мислення і допомагати проявлятися дитячому таланту. Активна конструктивна творчість має стати постійним супутником дитячої життєдіяльності в сім'ї та дошкільних закладах. Усе це – запорука успіху навчання в початковій школі.

У подальших дослідженнях розглянемо, як креативність впливає на особистість школяра середньої ланки освіти.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Диана Борисовна Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Енциклопедія освіти / [І.Д. Бех, Н.М. Бібік, В.Ю. Биков та ін.]; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: [кн. для учителя] / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

5. Пасічніченко А.В. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дошкільників / А.В. Пасічніченко, Н.В. Ковалевська // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 10–11 листопада 2015 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – С. 292–295.

6. Психологічна енциклопедія: А–Я / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. [для вчителів і методистів поч. навч.]. / Олександра Яківна Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: А.М. Богданова, 2009. – 226 с.

8. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С.О. Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – № 21, 22. – С. 13–19.

9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 341 с.

10. Туріщева Л.В. Увага! Особливі діти / Людмила Василівна Туріщева. – Х.: Основа, 2010. – 128 с.

References

1. Bohoiavlenskaia, D.B. (2002). *Psikholohiia tvorcheskikh sposobnostei* [Psychology of creativity]. Moscow, Akademiia, 320 p. (In Russian).

2. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kuiv, Lybid, 376 p. (in Ukrainian).

3. Bekh, I.D., Bibik, N.M., Bykov, V.Yu. & ect. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv, Yurinkom Inter, 1040 p. (In Ukrainian).

4. Kan-Kalik, V.A. (1987). *Uchiteliu o pedahohicheskom obshhenii* [Master of pedagogical communication]. Moscow, Prosveshchenie, 190 p. (In Russian).

5. Pasichnichenko, A.V. & Kovalevska, N.V. (2015). *Psykholoho-pedahohichna pidtrymka obdarovanykh doshkilnykiv* [Psycho-pedagogical support of gifted preschoolers]. *Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity* [Actual problems of formation of the creative person of the teacher in the context of continuity of preschool and primary education]. Vinnytsia, Nilan-LTD, pp. 292-295 (In Ukrainian).

6. *Psykholohichna entsyklopediia: A-Ya*. (2006). Kyiv: Akademvydav, 424 p. (In Ukrainian).

7. Savchenko, O.Ya. (2009). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity* [Educational potential of primary education]. 2nd ed. Kyiv: Bohdanova, A.M., 226 p. (In Ukrainian).

8. Sysoieva, S.O. (2005). *Teoretyko-metodolohichne obhruntuvannia pedahohichnoi tvorchosti* [Theoretical and methodological substantiation of pedagogical creativity]. *Vidkrytyi urok* [Open lesson], no. 21, 22, pp. 13-19 (In Ukrainian).

9. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to the children]. Kyiv, Radianska shkola, 341 p. (In Ukrainian).

10. Turishcheva, L.V. (2010). *Uvaha! Osoblyvi dity* [Warning! Special children]. Kharkiv, Osnova, 128 p. (In Ukrainian).

В статье проанализированы дефиниции «творчество», «творчество школьников», прослежено, как креативность в дошкольном возрасте влияет на личность младшего школьника в начальной школе.

Сегодня, чтобы помочь родителям, созданы так называемые «маленькие школы», которые всесторонне развивают интеллектуальные и творческие способности дошкольников, дают знания и умения, необходимые для успешного обучения в школе, учат, как адаптироваться к нахождению в коллективе сверстников. Активное конструктивное творчество должно стать постоянным спутником детской жизнедеятельности в семье и дошкольных учреждениях. Все это – залог успеха обучения в начальной школе.

Ключевые слова: творчество, креативность, творчество школьников, дошкольник, ученик, младший школьник.

The article analyzes the definitions of «creativity», «creativity of students» tracked as creativity in the preschool years affects younger pupils in primary school.

Today to help parents so-called «small schools» are created. They develop intellectual and creative abilities of preschool children, give the knowledge and skills necessary for success at school, teach how to adapt to being among the peers. Active constructive creativity should be a constant companion for child's life in the family and preschool. That is the success of studying at primary school.

Key words: creativity, creativity of students, preschooler, pupil, schoolchild.

Одержано 25.10.2016.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1:004

С.М. АМЕЛІНА,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України

Р.О. ТАРАСЕНКО,
кандидат технічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ

У статті розглянуто можливості використання міжнародних інформаційних ресурсів у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Представлено характеристики корпусів і баз даних директоратів Єврокомісії та інших міжнародних організацій. Акцентовано увагу на важливості розглянутих інформаційних ресурсів у професійній діяльності перекладачів на сучасному етапі, який характеризується широким застосуванням новітніх технологій перекладу, що базуються на використанні систем автоматизованого перекладу.

Ключові слова: інформаційні ресурси, бази даних, інформаційна компетентність, перекладач.

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів у вищих навчальних закладах невід'ємно пов'язаний із формуванням їхньої інформаційної компетентності. Одним із важливих аспектів цього процесу є пошук шляхів ефективного використання джерел якісних термінологічних інформаційних ресурсів з галузевим спрямуванням у навчальному процесі. При цьому орієнтиром мають бути не окремі видання, а бази даних в електронному вигляді, які забезпечують структурування матеріалів, визначення умов та порядку доступу до них, наявність мовного різноманіття.

Аналіз останніх досліджень. Предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців була низка питань, пов'язаних з інформаційним забезпеченням професійної підготовки майбутніх перекладачів, а саме: створення медіаінформаційних центрів в університетських кампусах (М. Пучков), підготовка студентів до застосування інформаційних технологій у перекладацькій діяльності (А. Кутузов, С. Попов), класифікація інформаційних ресурсів (С. Талья, П. Ваккарі, Дж. Фрай, П. Вутерс).

Формулювання мети. Метою статті є визначення шляхів використання міжнародних інформаційних ресурсів у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Нині існує велика кількість інформаційних баз даних, які включають бібліографічні записи, реферати документів, повнотекстові матеріали щодо

© *С.М. Амеліна, Р.О. Тарасенко, 2016*

сільського господарства і суміжних галузей [2]. Використання цього виду інформаційних ресурсів створює умови для формування складових інформаційної компетентності майбутніх перекладачів аграрної галузі, які базуються на можливості опрацювання сучасної, науково вивіреної, фахово досконалої та стандартизованої термінології. Найбільш відомими і потужними серед таких баз даних є:

– AGRIS – International Information System for the Agricultural Sciences and Technology – міжнародна інформаційна система із сільськогосподарських наук і технологій. Забезпечується національними центрами країн-членів FAO і Координаційним центром AGRIS у Римі з 1975 р. Обсяг записів становить 2,7 млн. Матеріали подані англійською мовою.

– AGORA – Access to Global Online Research in Agriculture – глобальні дослідження в сільському господарстві. Забезпечується Продовольчою сільськогосподарською організацією ООН (FAO). Матеріали подані англійською, арабською, іспанською, французькою мовами.

– AGRICOLA – Agricultural On-Line Access – інформаційна система США із сільського господарства. Забезпечується Національною сільськогосподарською бібліотекою США з 1970 р. Обсяг записів становить 4,8 млн. Матеріали подані англійською мовою.

– CAB Abstracts – The World's Leading Agriculture Database – Міжнародна інформаційна система із сільськогосподарських наук і технологій. Забезпечується Сільськогосподарським бюро Британської Співдружності CAB International з 1972 р. Обсяг записів становить 6,3 млн. Матеріали подані англійською мовою.

– FSTA – Food Science and Technology Abstracts – Міжнародна реферативна система з продовольства і технологій. Забезпечується Міжнародною інформаційною службою з продовольства IFIS з 1969 р. Обсяг записів становить 890 тисяч. Матеріали подані англійською мовою.

– DOAJ – Directory of Open Access Journals – доступ до повних текстів наукових журналів. Забезпечується Lund University Libraries. Матеріали подані англійською мовою.

– FAO Catalogue On-line – Інтерактивний каталог FAO. Забезпечується Меморіальною бібліотекою ім. Девіда Любліна. Матеріали подані англійською, арабською, іспанською, французькою мовами [1].

Важливе значення у процесі підготовки перекладачів для аграрної галузі мають ресурси всесвітньої організації із сільського господарства FAO (Food and Agricultural Organization) при ООН, які включають найновішу інформацію з різних галузей сільського господарства та суміжних наук. Доступ до цих ресурсів став можливий через депозитарні бібліотеки FAO, статус яких вона надає найкращим науковим бібліотекам аграрного спрямування. Зокрема в Україні статус депозитарної бібліотеки FAO надано тільки науковій бібліотеці Національного університету біоресурсів та природокористування України.

На особливу увагу заслуговують бази інформаційних ресурсів, які за способом, формою та форматами подання і зберігання текстових матеріалів максимально адаптовані для безпосереднього їх використання у системах автоматизованого перекладу. Останнім часом на створення комплексу таких баз спрямовує свої зусилля низка структур Єврокомісії (ЄК), зокрема: Європейський парламент (European Parliament), Об'єднаний дослідний центр Генерального директорату Європейської комісії (Joint Research Centre of Directorate General of the European Commission – JRC), Генеральний директорат з перекладу (Directorate-General for Translation – DGT), агенція «Європейський центр з профілактики і контролю захворювань» (agency «European Centre for Disease Prevention and Control» (ECDC)), Генеральний директорат з питань освіти та культури (Directorate General for Education and Culture – (DG EAC) [3]. Кожна із цих структур започаткувала власну базу перекладених офіційних матеріалів майже на усіх мовах країн – членів Євросоюзу (ЄС), які позиціонуються як паралельні корпуси або бази паралельних текстів у відповідних файлових форматах. Такі ресурси, як правило, використовуються професійними перекладачами у поєднанні із системами автоматизованого перекладу (CAT-системи) для підвищення швидкості та якості перекладів [4]. При цьому важливо відзначити багатоаспектність їх застосування, що може охоплювати створення баз пам'яті перекладів, екстрагування термінів до термінологічних баз, створення спеціальних словників для реалізації функцій автоматичного введення термінів у процесі перекладу. Незважаючи на різні підходи до побудови таких баз, перекладачі ма-

ють можливість, залежно від потреби, компілювати на їх основі власні двомовні чи багатомовні ресурси, пов'язуючи різні мовні версії одного і того ж документа. У контексті нашого дослідження цінність цих баз полягає ще й у тому, що переважна більшість із них містить великий обсяг матеріалів з аграрної та продовольчої тематики. Підтвердженням значущості зазначених баз для підтримки процесу перекладу буде слугувати їх характеристика, зокрема:

– JRC-Acquis – багатомовний паралельний корпус 22 мовами ЄС, що містить в цілому більше 1 мільярда слів. Цей корпус був першим із започаткованих Єврокомісією у 2006 році. У ньому сконцентровані повнотекстові документи ЄС (директиви, адміністративні документи, декларації, резолюції, угоди, акти тощо) в TEI форматі, які після певних перетворень можуть бути використані у системах автоматизованого перекладу. JRC-Acquis є єдиним з корпусів ЄС, де вирівнювання текстів було здійснено з використанням двох різних типів програмного забезпечення. Це дозволило провести порівняння ефективності вирівнювання і надавати користувачам можливість вибору результатів, які краще відповідають їхнім потребам. Завдяки використанню спеціалізованих програмних засобів користувачі мають змогу створювати двомовні вирівняні корпуси для будь-якої мовної пари.

– DGT-Acquis – багатомовний паралельний корпус 23 мовами ЄС. Він створений у 2012 році і включає в себе матеріали усіх серій «Офіційного журналу Європейського Союзу» (Official Journal), починаючи з 2004 року, які охоплюють публікації на теми, пов'язані із суспільним життям, політикою, економікою, охороною здоров'я, інформаційними технологіями, юриспруденцією, сільським господарством, продовольчою політикою, соціальними питаннями. Записи бази подані у форматі XML Formex-4, і їх кількість тільки англійською мовою становить 98 мільйонів слів.

– DCEP – багатомовний паралельний корпус 23 мовами ЄС і турецькою, що складається з документів Європарламенту, створених у період з 2001 по 2012 роки і опублікованих на офіційному сайті Європарламенту. Корпус створений у 2015 році, є найновішим корпусом Євросоюзу і містить понад 1,3 мільярда слів. DCEP не містить стенографічних звітів пленарних засідань Європейського парламенту, щоб уникнути дублювання з корпусом EuroParl. Повнотекстові документи корпусу можуть бути подані у структурованому або неструктурованому вигляді у форматах XML або SGML. Структуровані документи дозволяють користувачам використовувати для їх обробки такий набір інструментів, що забезпечує найбільшу його ефективність при застосуванні за певних умов. Використання варіантів неструктурованих текстів забезпечує більшу швидкість їх обробки.

– DGT-TM – база пам'яті перекладів, яка містить законодавчі матеріали на 24 мовах ЄС, у тому числі всі договори, правила і директиви, прийняті Європейським Союзом, а також постанови Європейського Суду. Ця база започаткована у 2011 році, але включає зазначені матеріали з 2004 року. Обсяг записів бази перевищує 1 мільярд слів, які представлені у форматі TMX. Такий формат представлення даних забезпечує максимальну ефективність його використання у системах автоматизованого перекладу. При вирівнюванні паралельних тестів, призначених для розміщення у базі DGT-TM, здійснюються спеціальні заходи, що передбачають ігнорування як коротких несуттєвих речень, так і занадто довгих, а також усунення явних невідповідностей. Метою таких заходів є створення TMX файлів, які будуть максимально зручними для перекладачів. При цьому здійснюється багаторівнева лінгвістична перевірка всіх документів висококваліфікованими перекладачами, що спеціалізуються в конкретних предметних галузях. Крім того, якість перекладів контролюється юридичними службами та видавничим управлінням ЄК. Багато уваги приділяється забезпеченню узгодженості термінології, яка здійснюється із залученням представників адміністрацій держав – членів ЄС. При цьому перекладачі ЄС працюють у сучасному IT-середовищі, яке надає їм значну кількість спеціалізованих інструментів для оптимізації роботи і забезпечення якості та узгодженості перекладів. Незважаючи на існування певної суб'єктивності в перекладі в цілому, якість перекладених матеріалів у базі DGT-TM відповідає високому рівню. Результатом такого підходу до супроводу бази DGT-TM є найвищий показник завантажень ресурсів цієї бази порівняно з іншими корпусами та базами Євросоюзу.

– ECDC-TM – база пам'яті перекладів, яка містить матеріали 23 мовами ЄС, а також норвезькою та ісландською, основна частина яких стосується тем, що пов'язані з питання-

ми охорони здоров'я, профілактики та контролю захворювань. База створена у 2012 році і містить 320 тисяч записів, що набагато менше ніж обсяг вищезгаданих ресурсів. Але перевага бази ECDC-TM полягає у тому, що вона охоплює такі предметні сфери, матеріали з яких відсутні в інших базах. Записи бази подано у форматі TMX і супроводжуються програмним забезпеченням, що дозволяє формувати двомовні бази пам'яті перекладів для будь-якої мовної пари.

– EAC-TM – база пам'яті перекладів, яка створена з файлів, що містять переклади електронних форм проектів або заявок на фінансування програм, а також форми звітності за двома програмами ЄС: «Life-long Learning» та «Youth in Action Programme». База створена у 2013 році і містить понад 540 тисяч записів, які охоплюють кілька предметних сфер, а саме: освіта, професійна підготовка, культура, молодь та спорт. Особливістю цієї бази є те, що вона містить матеріали більшою кількістю мов, ніж будь-який інший корпус чи база Єврокомісії. Крім прийнятих 22 мов, вона включає в себе документи хорватською, ісландською, норвезькою і турецькою мовами, оскільки ці країни мають право на участь у програмах ЕАС. Як і у попередній базі, записи подано у форматі TMX, а наявність спеціального програмного забезпечення дозволяє формувати двомовні бази пам'яті перекладів для будь-якої мовної пари.

Враховуючи важливість розглянутих інформаційних ресурсів у професійній діяльності перекладачів на сучасному етапі, який характеризується широким застосуванням новітніх технологій перекладу, що базуються на використанні систем автоматизованого перекладу, варто акцентувати на їх цінності у формуванні інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Зазначені паралельні корпуси та бази пам'яті перекладів, особливо ті, ресурси яких наведено у форматах TMX, доцільно використовувати у навчальному процесі для формування знань та умінь щодо здійснення комплексу операцій з термінологічними масивами, їх обробки та подання у формах, які відповідають сучасним умовам перекладацької діяльності. Для цього доцільно запроваджувати у структуру навчальних планів підготовки майбутніх перекладачів окремі спецкурси, наприклад «Інформаційні технології в перекладацьких проектах», зміст яких має бути спрямований на вивчення зазначених аспектів.

Оскільки одним із важливих видів діяльності перекладача при застосуванні систем автоматизованого перекладу є формування галузевих термінологічних баз шляхом екстрагування термінів із спеціалізованих текстів, то ефективність вивчення цієї теми у процесі викладання спецкурсу може бути пов'язана саме із застосуванням ресурсів паралельних корпусів та баз пам'яті перекладів Євросоюзу. Тому відпрацювання принципово нового підходу до отримання вихідного термінологічного матеріалу засобами SDL MultiTerm Extract доцільно здійснювати з використанням отриманих із баз вирівняних паралельних текстів у форматах TMX. Сутність такого процесу зводиться до автоматичного опрацювання спеціалізованих текстів, з яких за певними алгоритмами вилучається масив термінів, характерних для галузі, до якої належав текст. При цьому терміни безпосередньо додаються до термінологічних баз спеціалізованих форматів. Не маючи прецеденту такої діяльності на попередніх етапах навчання, студенти отримують можливість оцінити ефективність продемонстрованого способу отримання термінологічних ресурсів та запропонованого інструментарію. Для досягнення максимального ефекту при опануванні процесу формування термінологічних баз шляхом вилучення термінології засобами SDL MultiTerm Extract необхідно дотримуватись певних критеріїв відбору текстів, які призначені для застосування їх як індивідуальних завдань, а саме: подання двомовних матеріалів у вигляді вирівняних паралельних текстів у форматі TMX, вузькогалузева спрямованість тематики зазначених текстів, насиченість термінами.

На наступному етапі вивчення спецкурсу може здійснюватися формування умінь з використання функції SDL Trados Studio AutoSuggest. Окреме вивчення цієї функції зумовлене тим, що вона створює умови для суттєвого підвищення ефективності формування контенту цільового тексту у процесі перекладу і полягає в автоматичному пропонуванні системою варіантів записів термінів при їх введенні. Однак для відпрацювання такої функції необхідно створити спеціалізований словник на основі TMX файлів, сумарний обсяг текстових сегментів яких має становити не менше 25 тисяч записів. Досягти такого обсягу бази тільки за

рахунок власноруч створених записів досить складно. Тому з метою налаштування студентів на вивчення та застосування цієї функції SDL Trados Studio їм спочатку варто запропонувати відпрацювати навички отримання уже сформованих TMX файлів. Як уже зазначалося, такі файли є у вільному доступі на порталі Єврокомісії. На основі отриманих TMX файлів із баз DGT-TM, ECDC-TM, EAC-TM з достатньою кількістю записів студенти можуть створити спеціальні словники у форматі BPM та відпрацювати використання функції AutoSuggest у реальних умовах здійснення перекладу і оцінити її ефективність.

Особливе значення у структурі спецкурсу має розділ, у якому безпосередньо опановується процес перекладу засобами CAT-систем з використанням пакета SDL Trados Studio. При відборі вихідного матеріалу для практичних завдань з перекладу необхідно дотримуватися певних критеріїв, зокрема: підбирати тексти, які належать до аграрної галузі (тексти доцільно брати з міжнародних інформаційних баз із сільськогосподарських наук і технологій AGRIS, AGORA тощо); надавати перевагу текстам насиченим таблицями, схемами, діаграмами; відбирати тексти (готувати їх фрагменти), сегменти яких збігаються із сегментами спеціально підготовлених баз пам'яті перекладів на рівні 10% – 15% за чіткими збігом (exact match) та 20% – 25% за нечіткими збігами (fuzzy match). Вибір таких показників чітких та нечітких збігів із базою пам'яті перекладів дозволяє оцінити майбутнім перекладачам дієвість застосування таких баз у процесі перекладу, відпрацювати навички редагування сегментів, переклад яких запропоновано системою SDL Trados Studio частково, а також сконцентрувати свою увагу на самостійному здійсненні перекладу значної частини тексту. Важливим джерелом термінологічного ресурсу для підготовки таких баз пам'яті перекладів можуть слугувати паралельні корпуси або бази паралельних текстів Єврокомісії.

Висновок. Враховуючи важливість матеріалів, акумульованих у міжнародних корпусах і базах даних, та їх придатність для використання у системах автоматизованого перекладу, доцільно застосовувати такі інформаційні ресурси у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах України. Цінними ресурсами для підготовки майбутніх перекладачів для аграрної галузі є, зокрема, бази Єврокомісії (JRC-Acquis, DGT-Acquis, DCEP, DGT-TM, ECDC-TM, EAC-TM) і бази даних із сільськогосподарських наук і технологій (AGRIS, AGORA, AGRICOLA, CAB, FSTA, DOAJ, FAO Catalogue Online). Перспективи подальших наукових розвідок можуть бути пов'язані із пошуком шляхів обробки інформаційних ресурсів зазначених джерел у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Белорусская сельскохозяйственная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://belal.by/basesr.html

2. Тарасенко Р.О. Фахово-орієнтовані ресурси сучасного інформаційного простору як джерело інформаційної підтримки професійної діяльності перекладача / Р.О. Тарасенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: КПУ, 2014. – Вип. 37 (90). – С. 399–406.

3. Steinberger R. An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora / R. Steinberger, M. Ebrahim, A. Poulis, M. Carrasco-Benitez, P. Schlüter, M. Przybyszewski, S. Gilbro / Language Resources and Evaluation Journal (LRE). 2014, Volume 48, Issue 4, pp. 679–707.

4. Steinberger R. DGT-TM: A freely Available Translation Memory in 22 Languages / R. Steinberger, A. Eisele, S. Klocek, S. Pilos, P. Schlüter/ Proceedings of the 8th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC'2012), Istanbul, 21-27 May 2012. – P. 454–459.

References

1. Belorusskaia selskokhoziaistvennaia biblioteka [Belarus Agricultural Library]. Available at: http://belal.by/basesr.html (In Russian).

2. Tarasenko, R.O. (2014). *Fakhovo-orientovani resursy suchasnokho informatsiinoho prostoru yak dzherelo informatsiinoi pidtrymky profesiinoi diialnosti perekladacha* [Professionally-oriented resources of modern information space as a source of information support of pro-

fessional translators]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy formation of creative personality in higher and secondary schools]. Zaporizhzhia, KPU, issue 37 (90), pp. 399-406 (In Ukrainian).

3. Steinberger, R., Ebrahim, M., Poulis, A., Carrasco-Benitez, M., Schlüter, P., Przybyszewski, M., Gilbro, S. (2014). An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora. Language Resources and Evaluation Journal (LRE), vol. 48, issue 4, pp. 679-707.

4. Steinberger, R., Eisele, A., Klocek, S., Pilos, S., Schlüter, P. (2012). DGT-TM: A freely Available Translation Memory in 22 Languages. Proceedings of the 8th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC'2012), Istanbul, pp. 454-459.

В статье рассмотрены возможности использования международных информационных ресурсов в процессе формирования информационной компетентности будущих переводчиков. Представлены характеристики корпусов и баз данных директоратов Еврокомиссии и других международных организаций. Акцентировано на важности рассмотренных информационных ресурсов в профессиональной деятельности переводчиков на современном этапе, который характеризуется широким применением новейших технологий перевода, основанных на использовании систем автоматизированного перевода.

Ключевые слова: информационные ресурсы, базы данных, информационная компетентность, переводчик.

The article discusses the possibility of using international information resource in the process of formation of information competence of future translators. The characteristics of corpora and databases of the European Commission Directorates and other international organizations are presented. The attention is paid to the importance of the reviewed information resources in professional activities of translators at the present stage, which is characterized by the extensive use of the latest translation technologies based on computer-assisted translation systems.

Key words: information resources, databases, information competence, translator.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1:371.213

Н.В. БАЮРКО,
асистент кафедри біології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядаються організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів. Сформульовано припущення стосовно ефективності таких умов, як: стимулювання потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності учнів; використання на заняттях з фахових дисциплін моделювання фрагментів професійно-педагогічної діяльності; умотивованого використання завдань екологічного спрямування під час проходження майбутніми учителями біології різних видів практик.

Ключові слова: майбутній вчитель біології, екологічна компетентність, готовність до розвитку екологічної компетентності учнів; педагогічні умови.

Постановка проблеми. На межі тисячоліть людство нарешті усвідомило згубність всезростаючого впливу на довкілля, що став невід'ємним супутником поступального розвитку землян. До виділених у другій половині XX століття глобальних проблем (проблеми війни і миру, демографічна, продовольча, енергетично-сировинна, переборювання відсталості країн, що розвиваються або забезпечення поступального розвитку господарств світу, використання ресурсів Світового океану) додалася найсерйозніша проблема сучасності – проблема забезпечення життєдіяльності та якості життя самої Homo sapiens. Її виділення пов'язане з ланцюгом протиріч, що виникли внаслідок несумірності масштабів, глибини і потужної природно-перетворювальної діяльності людини [1]. Порушення еволюційно-вироблених механізмів саморегуляції біосфери вочевидь засвідчили про наближення людства до небуття.

За таких явно кризових обставин взаємодії суспільства та природи стає очевидним зацікавлення станом оточуючого середовища наукою та виникає необхідність у виробленні та озброєнні природоохоронними, середовище-відтворювальними та екологічними знаннями різних верств населення і, насамперед, учнівської молоді.

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту. Особливе значення має екологічна освіта для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, майбутніх вихователів і вчителів, які поряд із загальним високим рівнем екологічної компетентності мають опановувати методиками екологічної виховної роботи [3]. І оволодівати цими методиками майбутні учителі біології мають ще у ВНЗ, в процесі своєї професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях О. Абдулліної, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, С. Сисоєвої, Г. Тарасенко та ін. Теоретичні та методичні засади профе-

© *Н.В. Баюрко, 2016*

сійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі досліджували А. Алексюк, С. Архангельський, М. Євтух та ін. Основні підходи до формування професійної готовності до педагогічної діяльності досліджено В. Бочелюком, Л. Григоренко, А. Капською, О. Пєхотою, Л. Романишиною, Г. Троцко та ін.

Проблемою підготовки вчителів біології у різних аспектах займалися науковці: О. Бондаренко, С. Іванова, О. Іванців, В. Іщенко, С. Калаур, Т. Кухарчук, К. Лінєвич, Я. Логвінова, Н. Назаренко, В. Оніпко, М. Рогозіна, Т. Скороход, С. Совгіра, С. Стрижак, В. Танська, О. Тімець, О. Чернікова, Е. Флешар, Ю. Шапран та ін.

Шляхи формування екологічної компетентності визначено у працях О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Шмалєй та ін. Компетентність розглядається як особистісна характеристика, що поєднує в собі знання, вміння, навички та ставлення, які дають змогу особистості виконувати ті чи інші функції, спрямовані на досягнення мети у конкретній діяльності.

Аналіз практики сучасної екологічної освіти студентів у ВНЗ дозволив виявити певну суперечність, сутність якої полягає у тому, що формування екологічної компетентності має загальнопедагогічний, соціокультурний статус і вимагає комплексного підходу у навчальному закладі, тоді як фактично реалізація зазначених завдань звужена до предметоцентричного формату у межах курсу екології, обмежується теоретичною підготовкою, відірваною від практично-професійної, конкретної екологічної діяльності у професійній сфері і побуті [2, с. 10]. Як свідчить аналіз практики, підготовці майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів у ВНЗ приділяється недостатньо уваги.

Формулювання мети. Мета статті полягає в узагальненні підходів різних науковців стосовно визначення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи високі темпи індустріалізації та урбанізації, значне антропогенне навантаження на довкілля, незворотні зміни природного середовища внаслідок ігнорування фундаментальних законів природи, до випускників біологічних спеціальностей університетів висуваються підвищені вимоги. Їх професійна екологічна компетентність виступає інтегрованим показником якості освіти [9, с. 2]. На нашу думку, важливо формувати не лише екологічну компетентність, власне, самих майбутніх педагогів, а й їхню готовність до розвитку екологічної компетентності учнів. Це, на нашу думку, безпосередньо взаємопов’язано.

Аналіз стану сформованості у майбутніх учителів біології готовності до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи свідчить про обґрунтованість сформульованого припущення про наявність невідповідностей між необхідністю формування у майбутніх педагогів готовності до розвитку екологічної компетентності учнів і наявними змістом, методами, формами, засобами, що використовуються в процесі їхньої професійної підготовки. Під час констатувального етапу дослідження виявлено відсутність належного навчально-методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи, що свідчить про необхідність теоретичного обґрунтування й практичного впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов й технології формування означеної якості.

Проведений теоретичний аналіз проблеми екологічної компетентності особистості дозволяє обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують формування в умовах вищого навчального закладу готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Під педагогічними умовами розуміємо необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу, в даному випадку, ефективність формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів.

Важливе значення для визначення умов формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи має врахування підходів інших науковців стосовно педагогічних умов формування екологічної компетентності й відповідної готовності.

Так, наприклад, О. Гуренкова вважає, що формування екологічної компетентності майбутніх фахівців є ефективним, якщо: екологічна компетентність розглядається як важ-

лива складова професійної компетентності, а її формування ґрунтується на використанні потенційних можливостей як екологічно спрямованих, так і спеціальних дисциплін; зміст і структура модулів навчальних дисциплін відповідають вимогам педагогічних принципів, що забезпечує неперервність, наступність, цілісність, систематичність, послідовність і диференційованість змісту екологічної освіти; впроваджується система контролю якості екологічної освіти на кожному з етапів навчання, на підставі чого здійснюються відповідні корективи у змістовому компоненті організаційно-методичної моделі формування екологічної компетентності майбутніх фахівців [2, с. 4–5].

На думку Н. Олійник, педагогічними умовами ефективного формування екологічної компетентності студентів є: розуміння цілісності навколишнього середовища, взаємовпливу і взаємозалежності розвитку його окремих складників; інтегрування процесів професійної, екологічної та загальнокультурної підготовки студентів; спрямованість навчального процесу на соціальний розвиток особистості; гуманізація навчального процесу, що сприяє виявленню активності всіх учасників, їхнього особистого включення у еколого-освітню діяльність; забезпечення можливості самореалізації студентів з урахуванням їхніх особистих здібностей та інтересів [6, с. 15].

Н. Немченко визначено педагогічні умови формування екологічного світогляду старшокласників: інтеграція та диференціація екологічної освіти з охопленням загальноосвітньої та спеціальної, змістової та процесуальної складових навчально-виховного процесу; впровадження особистісно орієнтованих технологій; організація системи екологічно орієнтованої науково-дослідницької діяльності старшокласників на засадах індивідуального та творчого підходів [55, с. 16].

Шляхи підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів біології до екологічної освіти виокремлює Г. Філатова, з-поміж яких, важливими є: впровадження у навчально-виховний процес методів, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів; використання колективних форм роботи (проведення студентами фрагментів уроків у групі; оцінка методичної роботи товаришів – рецензування, опонування; ділові ігри на основі екологічних виробничих та педагогічних ситуацій та ін.); удосконалення навичок педагогічного спілкування (співробітництва) на основі різних форм методичних роздумів, методичних дискусій та ін.; використання проблемних методичних завдань, аналіз проблемних екологічних та педагогічних ситуацій; посилення самостійної роботи студентів тощо [10, с. 12].

Формуванню основних компонентів екологічної культури учнів сприяють, як вважає О. Пруцакова, такі організаційно-педагогічні умови запровадження дидактичних ігор: достатня кількість навчального часу, створення ефективного навчального середовища, спеціальне навчання вчителів організації і проведенню екологічних ігор [7, с. 15].

На формування екологічного світогляду майбутніх учителів впливають три групи умов, доводить С. Совгіра. Перша група – умови, які діють за межами вищого навчального закладу (потреби суспільства в збереженні навколишнього середовища, що пов'язані із сучасною екологічною ситуацією та потреба в гармонізації відносин майбутнього вчителя з природою, що викликана їх незадовільним станом; характер відносин майбутнього вчителя з навколишнім середовищем, який задовольняє зазначені потреби; вихідний рівень сформованості екологічного світогляду майбутнього вчителя; соціально-екологічний досвід людства). Друга група стосується формування екологічного світогляду в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі (підпорядкування мети формування екологічного світогляду майбутнього вчителя меті формування гармонійної особистості та педагога-професіонала; дотримання неперервності навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі в єдності навчання, виховання, наукової діяльності та природоохоронної роботи; наявність матеріально-технічної бази й рівня кваліфікації викладацького складу). Третя група умов визначається педагогічною взаємодією в системі «викладач – студент» (особистість викладача, особистість студента, педагогічний процес) [8, с. 18-19].

Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології є ефективним, за Я. Логвіновою, за таких педагогічних умов: створення ціннісно-мотиваційного середовища; стимулювання активності і самостійності студентів у екологічній діяльності; залучення до науково-дослідницької роботи [44, с. 15].

На основі аналізу психологічних, педагогічних досліджень науковців: Ю. Бойчук, Г. Галієва, Г. Глухова, О. Гуренкова, Н. Немченко, Н. Олійник, О. Пруцакова, С. Совгіра, Л. Титаренко, М. Хроленко та ін., аналізу результатів констатувального етапу експерименту, власного досвіду викладання можемо визначити, що формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи у процесі фахової підготовки буде ефективнішим за наступних організаційно-педагогічних умов:

– стимулювання потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності школярів шляхом підвищення екологічної грамотності майбутніх педагогів;

–використання на заняттях з фахових дисциплін моделювання фрагментів професійно-педагогічної діяльності для забезпечення особистого включення студентів в еколого-освітню діяльність;

– умотивованого використання завдань екологічного спрямування під час проходження майбутніми учителями біології різних видів практик (пропедевтичної, практики в середніх закладах освіти, практики з біологічних дисциплін, комплексної практики з біологічних дисциплін тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ураховуючи високу значущість сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності підлітків як показника високої педагогічної кваліфікації вчителя біології, важливо максимально повно виявити і реалізувати потенціал, закладений в системі його професійної підготовки у педагогічному ВНЗ. Вивчення навчального плану і програм факультетів, що готують майбутніх учителів біології, передового досвіду педагогічних ВНЗ України, особистий багаторічний педагогічний досвід дозволили побачити ці можливості у викладанні фахових дисциплін. Реалізація цих можливостей пов’язана з визначенням змісту, форм, методів, які необхідно використати для ефективного формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Список використаних джерел

1. Братко З.Т. Homo sapiens против Homo technocraticus / З.Т. Братко, І.Ю. Марченко. – К.: Либідь, 1991. – 121 с.

2. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Володимирівна Гуренкова; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 20 с.

3. Концепція екологічної освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148b3b2021c2c/list-b407a47b26

4. Логвінова Я.О. Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ярослава Олексіївна Логвінова; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2014. – 20 с.

5. Немченко Н.В. Формування екологічного світогляду старшокласників ліцею медико-біологічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталя Володимирівна Немченко. – К., 2007. – 20 с.

6. Олійник Н.Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олійник Наталія Юріївна; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2005. – 19 с.

7. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5-8 класів засобами дидактичної гри: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ольга Леонідівна Пруцакова. – К., 2002. – 20 с.

8. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Світлана Василівна Совгіра; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 40 с.

9. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 210 с.

10. Филатова Г.Д. Формирование профессиональной готовности будущего учителя биологии к экологическому образованию школьников: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения / Галина Дмитриевна Филатова. – Л., 1998. – 17 с.

References

1. Bratko, Z.T. & Marchenko, I.Yu. (1991). *Homo sapiens protiv Homo technocraticus* [Homo sapiens against Homo technocraticus]. Kyiv: Lybid, 121 p. (In Ukrainian).

2. Hurenkova, O.V. (2009). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv vodnoho transportu v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia* [Formation of ecological competence of specialists of water transport in a credit-module system]. Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii zi specialnosti 13.00.04 [Candidates degree thesis in speciality], Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

3. Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy [The concept of ecological education Ukraine] Available at: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148b3b2021c2c/list-b407a47b26 Kyiv (In Ukrainian).

4. Lohvinova, Ya.O. (2014). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maybutnoho vykladacha biolohii v protsesi vyvchennia pryrodnychykh dystsyplin* [Formation of ecological competence of future teacher of biology in the study of natural sciences]. *Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii* [Candidates degree thesis], Kirovohrad, 20 p. (In Ukrainian).

5. Nemchenko, N.V. (2007). *Formuvannia ekolohichnoho svitohliadu starshoklasnykiv litseiu medyko-biolohichnoho profiliu* [Formation of ecological outlook seniors Lyceum medical and biological]. *Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii* [Candidates degree thesis], Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

6. Oliynyk, N.Yu. (2005). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv hidrometeorolohichnoho tekhnikumu u protsesi navchannia informatsiynykh tekhnolohii* [Formation of ecological competence of students Hydrometeorological College in learning information technology]. *Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii* [Candidates degree thesis], Kharkov, 19 p. (In Ukrainian).

7. Prutsakova, O.L. (2002). *Formuvannia osnov ekolohichnoi kultury uchniv 5-8 klasiv zasobamy dydaktychnoi hry* [Formation of bases of ecological culture of pupils of 5-8 classes by means of didactic games]. *Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii* [Candidates degree thesis], Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

8. Sovhira, S.V. (2009). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia ekolohichnoho svitohliadu maibutnikh uchyteliv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological basis of formation of ecological outlook of future teachers in higher educational institutions]. *Avtoreferat doktorskoi dysertatsii* [Candidates degree thesis], Lugansk, 40 p. (In Ukrainian).

9. Tytarenko, L.M. (2007). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu* [Formation of ecological competence of students of biological specialties University], Dis. kand. ped. nauk, Kyiv, 210 p. (In Ukrainian).

10. Fylatova, H.D. (1998). *Formirovanie professionalnoi hotovnosti budushcheho uchitelia biolohii k ekolohicheskomu obrazovaniiu shkolnikov* [Formation of professional readiness of the future biology teacher for the ecological education of schoolchildren]. *Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii* [Candidates degree thesis], Leningrad, 17 p. (In Russian).

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей биологии к развитию экологической компетентности учащихся. Сформулировано предположение об эффективности таких условий, как: стимулирование потребности студентов в овладении методиками развития экологической компетентности школьников; использование на занятиях по специальным дисциплинам моделирования фрагментов профессионально-педагогической деятельности; мотивированное использование задач экологического направления при прохождении будущими учителями биологии различных видов практик.

Ключевые слова: будущий учитель биологии, экологическая компетентность, готовность к развитию экологической компетентности учащихся; педагогические условия.

The article deals with organizational and pedagogical conditions of preparing future biology teachers to the development of pupil's ecological competence. The hypothesis regarding the effectiveness of such conditions is formulated: the stimulation of students needs to master the methods of development pupil's ecological competence; the use of modeling the aspects of professional and pedagogical activities at different specialties, and the motivated usage of ecologically oriented tasks during different kinds of practices that are included into future biology teachers' training.

Key words: future biology teacher, ecological competence, readiness for the development of ecological competence among schoolchildren, pedagogical conditions.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1-057.4

Н.Б. БЕНЬКОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов, вчений секретар
Одеського торговельно-економічного інституту КНТЕУ

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СВІТОВОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано основні тенденції розвитку вищої економічної освіти у навчальних закладах США та Західної Європи (Великобританія, Франція, Німеччина) та порівняно їх з провідними перспективами розвитку навчального процесу у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: економіст, економічна освіта, економічна діяльність, підготовка економістів, вищий навчальний заклад.

Актуальність. За сучасних умов європейської інтеграції України питання підготовки кваліфікованих кадрів у вищому навчальному закладі набуває все більшої актуальності. Як показує досвід розвинених країн, рівень професійної кваліфікації кадрів разом з рівнем організації та управління є найважливішим чинником, що визначає активне економічне зростання.

Окрему увагу привертають праці, присвячені певним аспектам підготовки фахівців економічного профілю. Так у дослідженні Г. Гіптерс висвітлюється питання виховання діловитості й творчості майбутніх фахівців економічного профілю, наукове дослідження В. Зінченко присвячено формуванню професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, у працях М. Коляди розглядається проблема формування інформаційної культури економіста в умовах ринкової економіки, у працях Г. Копил надається наукове обґрунтування соціального значення формування професійної культури студентів економічних спеціальностей.

У ряді праць закордонних учених (Т. Купе, П. Ричарда, С. Коуві та ін.) пропонуються моделі ефективного навчання економістів, що визначають рівень розвитку високотехнологічного класичного американізованого бізнесу і потребують підготовки економістів-професіоналів, цінний для української системи навчання як важливий етап фундаментальної теоретичної підготовки.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні тенденції розвитку вищої економічної освіти у навчальних закладах США та Західної Європи (Великобританія, Франція, Німеччина) та порівняти їх з провідними перспективами розвитку навчального процесу у ВНЗ України.

Основний виклад матеріалу. На сьогодні професія економіста є однією з найбільш потрібних та розповсюджених у всіх країнах світу. Проте саме поняття «економіка» виникло ще у давні часи. Словом «oiconomia» древні греки позначали керування господарством (oicos – домогосподарство, будинок і nomos – закон). У наш час термін «економіка» вживається для позначення теорії і практики найефективнішого ведення господарства, а терміном «економіст» називають фахівця, який займається аналізом фінансово-господарської діяльності підприємства, галузі тощо з метою її поліпшення [8].

© *Н.Б. Беньковська, 2016*

Термін «економіка» вживається і на позначення певних галузей наукового знання: наприклад «політична економія», «економіка промисловості», «економіка сільського господарства», «економіка торгівлі» тощо.

Метою діяльності фахівців зазначеної галузі є вивчення економічних процесів, що відбуваються в суспільстві, і розробка шляхів і методів досягнення цілей, що ставляться перед спеціалістами реаліями сьогодення. У зв'язку з цим, а також тим фактом, що сучасне ринкове життя суспільства перетворилося на багатовимірний конгломерат, останнім часом надзвичайно розрослася й ускладнилася власне економічна наука. Саме тому сьогодні кожен економіст (йдеться, насамперед, про дипломованих фахівців, що володіють, принаймні, мінімальним обсягом відповідних знань) постає перед вибором одного з трьох напрямків (державної служби, комерційної діяльності або академічної науки [6, с 15]. Прийняте молодим фахівцем рішення автоматично визначає вибір професійного кредо.

Охарактеризуємо коротко кожний з перелічених напрямів.

Комерційна діяльність. Загальні та спеціальні знання економічних процесів у сфері бізнесу дають економісту-професіоналу доволі великі шанси для швидкої адаптації в будь-якій конкретній сфері приватного підприємництва. Перед ним відкривається перспектива роботи в таких структурах, як: банки, страхові та аудиторські фірми, торгові та фінансові компанії, промислові корпорації тощо. Робота у подібних установах, як правило, дозволяє набути корисного досвіду, що дає можливість організувати власну справу і нажити пристойний капітал, що, у свою чергу, відкриває широкі можливості для задоволення побутових і творчих потреб. Крім того, робота у приватному секторі передбачає значну особисту і професійну свободу, а також надзвичайно динамічний спосіб життя. Одночасно деякі із зазначених переваг провокують і ряд недоліків – наприклад занадто напружений ритм.

Державна служба. До основних преваг цієї сфери економічної діяльності традиційно зараховують сприятливі умови для кар'єрного зростання, підвищення свого соціального статусу, здобуття істотних владних повноважень, значні соціальні пільги, фінансові переваги. Цілий ряд престижних чиновницьких посад передбачає цікаву творчу роботу в міністерствах фінансів, економіки, іноземних справ, зовнішніх економічних зв'язків, у Національному банку, Державній податковій службі тощо. Безумовними позитивними факторами є також наявність інтенсивних професійних контактів, завдяки яким розширюються особисті зв'язки, а також участь у конкретних проектах і заходах, що дає відчуття причетності до важливих справ. Щодо основних мінусів, то це невисока заробітна платня, рутинні операції на нижніх посадових рівнях, залежність кар'єри від політичної кон'юнктури та волі керівництва, тверда регламентація дій чиновника і як наслідок – відсутність достатньої особистої свободи.

Академічна діяльність. Основними перевагами цієї сфери є пошук та розробка нових аспектів економічної науки, можливість передавати набуті знання та досвід, поважний соціальний статус, можливість кар'єрного зростання. До негативних моментів слід віднести обмежені можливості практичної реалізації теоретичних знахідок та невисоку матеріальну винагороду.

Аналіз наукових праць дослідників, які займалися даною проблемою, свідчить, що найбільших успіхів в економічній підготовці молоді досягнуто в Англії, Німеччині та США. Це проявляється передусім у формуванні у молоді економічного мислення, ставлення до освіти як до запоруки професійного успіху та усвідомлення своєї професійної перспективи.

Накопичено значний досвід підготовки економістів у ВНЗ. Активне вивчення та використання цих напрацювань дозволить вітчизняним вченим покращити рівень підготовки економістів навчальними закладами, віднайти нові шляхи формування особистості майбутнього спеціаліста за умов розвитку ринкової економіки. Для створення ефективної системи освіти на сьогодні виникає необхідність ретельного дослідження закордонного досвіду підготовки економістів у вищих навчальних закладах, об'єктивного аналізу його позитивних та негативних рис.

Так, американська система підготовки економістів, в першу чергу, характеризується індивідуалізмом [2, с. 85; 3, с. 62], в результаті чого кожний університет прагне створити свою економічну школу. Наслідком такої організації навчального процесу є те, що у випускників формується певний тип економічного мислення, індивідуальне розуміння та оцінка економічних проблем. З одного боку, це дозволяє успішніше знаходити їх рішення і, відпо-

відно, реалізовувати себе як фахівця. З іншого боку, фахівець з вузькою спеціалізацією відчуває значні труднощі у процесі своєї діяльності, якщо характер його роботи не відповідає типу економічного мислення, сформованого у його школі. На сьогодні в американській системі підготовки економістів простежується виникнення тенденції фундаменталізації вищої економічної освіти з метою подолання зазначених недоліків [2, с. 89; 9, с. 32].

У Німеччині процес підготовки економістів безпосередньо пов'язаний із практичною діяльністю, хоча досліджувані дисципліни характеризуються достатнім рівнем фундаменталізації [2, с. 90]. Якщо випускник потрапляє до великої фірми, то у більшості випадків він проходить додаткову підготовку в спеціальному підрозділі фірми. Весь процес навчання у ВНЗ організований таким чином, щоб студент якомога раніше почав працювати самостійно. Система вищої економічної освіти Німеччини має чітку упорядковану структуру, а вибір того чи іншого навчального закладу залежить від здібностей, схильностей та можливостей студента. На наш погляд, це позитивний бік німецької системи підготовки економістів, що створює найкращі умови для розкриття професійного потенціалу студента. До негативних моментів слід зарахувати те, що на початку професійної підготовки майбутніх фахівців не завжди є можливим точно визначити потенційне місце роботи. Крім того, поділ майбутніх економістів у процесі підготовки у ВНЗ на дослідників і практичних працівників ускладнює процес їх подальшої перепідготовки під впливом ситуації на ринку праці, яка швидко змінюється.

Особливість університетської освіти у Франції полягає у тому, що випускники одержують поглиблену підготовку за конкретними економічними спеціальностями [2, с. 92; 5, с. 22]. Відомі вищі навчальні заклади ведуть підготовку фахівців у галузі бізнесу і менеджменту, їх провідна мета – підготовка економістів-керівників вищого рангу. Основний акцент у їх навчанні робиться на практичній спрямованості. Безумовно, позитивним у такій системі підготовки економістів можна вважати високий ступінь їх «готовності» до практичної діяльності. Однак негативним моментом є те, що при зміні спеціалізації, характеру діяльності та обов'язків, що виконуються, випускники ВНЗ «вузького» типу стикаються з браком загальних фундаментальних економічних знань, що істотно ускладнює процес їх перепідготовки чи перепідготовки керівництва.

У цілому загальна орієнтація вищої економічної освіти Заходу сформувалася під впливом певних об'єктивних тенденцій розвитку суспільства. На професійну діяльність випускника економічного ВНЗ впливають фактори, що найчастіше можуть бути невідомі на момент одержання вузької спеціалізації. Так, скорочення у недавньому минулому загальноосвітньої підготовки призвело до негативного результату – неповного використання в майбутньому одержуваної професійної кваліфікації. Внаслідок цього на сьогодні система вищої економічної освіти на Заході переходить на підготовку фахівців широкого профілю. Відбулася відмова від надмірно вузької спеціалізації навчання, що перешкоджає адаптації колишніх випускників до потреб суспільства, що змінюються. У багатьох країнах випускники економічних ВНЗ усе частіше стають економістами в широкому сенсі слова, а не тільки вузькими фахівцями, що знають лише економіку конкретного виду діяльності [4, с. 113]. Однак широкий профіль не означає відмову від спеціалізації. Основний акцент у підготовці економістів за кордоном зміщується у бік формування у майбутніх фахівців методологічних основ, необхідних для розуміння і дослідження явищ економіки. Паралельно з цим передбачається формування у майбутніх фахівців навичок практичної діяльності. На нашу думку, останній може бути запозичений і українською системою освіти.

Системи вищої економічної освіти США і Великобританії діють в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці, де регулююча роль належить не державі, а суспільству. Відсутність державних стандартів, затверджених на урядовому рівні, дає ВНЗ зазначених країн можливість самостійно приймати рішення про зміст основних програм і дисциплін. Крім того, магістрантам надається велика свобода вибору свого навчального плану і порядку вивчення курсів. Безумовно, використання цього принципу в процесі підготовки економістів багато в чому могло б сприяти удосконаленню підготовки фахівців відповідної галузі в Україні. Однак при цьому необхідно цілком змінити структуру державної системи освіти. Крім того, запозичення накопиченого за кордоном досвіду підготовки економістів ускладнюється також певними особливостями української економічної освіти. По-перше, основною метою вищої

освіти в Україні виступає не тільки передача знань і формування умінь і навичок, але й перевірка ефективності їх сприйняття. На цьому базується вся система викладання дисциплін в українських ВНЗ, згідно якої аудиторна робота студентів з викладачем займає значну частину навчального часу. На противагу цьому, у закордонних університетах основне завдання полягає у наданні студентам можливості вчитися самостійно з використанням бібліотечних ресурсів, навчальних посібників та наявної інформаційної бази [9, с. 18].

В Україні, на сучасному етапі переходу держави до ринкової економіки, відбувається відновлення як змісту освіти, так і методів навчання. Принципово нові умови і зміст ділової активності, що склалися в нашій країні у зв'язку з переходом до ринку, кардинальним образом змінили вимоги до професійних та особистісних якостей, якими повинні володіти фахівці, що пройшли спеціальне навчання і прагнуть займатися економічною діяльністю в організаціях. За цих умов навчальні заклади почали готувати кадри за профілем, істотно відмінним від того, яким ще кілька років тому володіли їх випускники. Тут слід зазначити, що економісти – грамотні фахівці епохи «розвинутого соціалізму» повинні були, в першу чергу, мати глибокі, але досить статичні знання, які вони використовували за умов панування планового управління як в економіці всієї країни, так і на окремих підприємствах. На зазначеному етапі розвитку суспільства цінувалися фундаментальність (глибина) і широта знань, а також уміння використовувати інструментарій раціональності і формального аналізу. Здатність логічно обґрунтувати висновок була запорукою успіху у вирішенні проблем майбутнього і сьогодення відповідно до цілей, що визначалися вищими керівними органами країни. Випускники ряду ВНЗ і навчальних центрів були добре підготовлені для економічної діяльності в державних органах і на державних підприємствах.

Найважливішою ознакою змін нашого студентства сьогодні є те, що воно стало більш незалежним, менше пов'язаним із традиціями, схильним до невиправданого ризику та нехтування тими зразками поведінки, які могли отримати у спадок від попередніх поколінь. За цих умов особливо корисним є вивчення та запозичення зарубіжного досвіду роботи зі студентами, адже ВНЗ США та Європи давно мають справу з доволі автономними та вимогливими студентами, яких надто важко «виховувати» методами відкритого формувального впливу.

Серйозною перешкодою на шляху переходу до євростандартів є наш менталітет. Дослідження засвідчили, що українському суспільству притаманні такі риси: ідеал сім'ї, встановлення дружніх відносин, через що більшість ділових контактів переноситься у площину особистих відносин; не самостійність людей, які бажають належати до будь-якої групи, віддзеркалювати інтереси цієї групи та підкорятися її силі; велике бажання запобігати ризику і невизначеності, максимально застерегти себе при прийнятті рішень, прикритися інструкціями, розпорядженнями тощо; величезна схильність народу до покірності. Як наслідок такого тотального підкорення – нездатність людей, що досягли діяльного віку, до прояву ініціативи, втрата підприємливості, що призвело до створення суспільства слухняних виконавців. Дослідження серед студентів українських ВНЗ (980 опитаних) засвідчили про наявність осіб з такими характеристиками, що відповідають наведеним параметрам, а саме: слухняних, покірних, залежних – 65%; консервативних – 75%; гіпотимічних, які недооцінюють своїх можливостей та занижують свою компетентність, знання і здібності – 70%; самостійних особистостей – всього 15–25% студентів [7, с. 22–23].

В Європейському Союзі прийняті та діють інші стандарти, до яких доведеться адаптуватися. Сьогодні український диплом не визнається в Європі, українські фахівці без кваліфікації не можуть влаштуватися за фахом. І хоча вони за багатьма показниками, розвитком, ерудованістю перевершують зарубіжних фахівців, дискредитація українського диплома триває. Євродиплом зрівняє українських фахівців у правах і забезпечуватиме можливість вільного працевлаштування за фахом у країнах Європейського Союзу. Найбільше не влаштовує закордонних працедавців у підготовці наших фахівців низька дієвість знань, що суперечить європейським критеріям. Згідно з європейськими стандартами дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов'язки, оскільки наявність диплома гарантує високий рівень підготовки спеціаліста.

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яке є однією з ключових вимог Болонської декларації, передбачає такі зміни в українській системі вищої освіти:

– інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців;
– систематичність засвоєння навчального матеріалу;
– встановлення зворотного зв'язку з кожним студентом на певних етапах навчання;
– контроль та своєчасне коригування навчально-виховного процесу;
– підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу;
– психологічне розвантаження студентів під кінець семестру;
– підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності;
– максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації;
– підвищення рівня адаптації особи до зміни вимог ринку праці;
– скорочення непродуктивного навчального часу (за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій).

У демократичних країнах «виховання студентів» не є виокремленим завданням керівництва та колективів вищих закладів освіти. Це – одна з багатьох частин досить широкої проблеми соціалізації всіх представників молодого покоління зусиллями всього суспільства, а тому уважно вивчається переважно соціологами та соціальними працівниками. Вчені цих напрямів на базі анкетування й інших засобів аналізують громадське становище студентства під кутом зору його підготовленості до життя у правовій і демократичній державі. У розвинених демократичних країнах студентство розглядається за особливими принципами, які ще не набули поширення в Україні. Йдеться, насамперед, про принцип особистісної автономії та високої поваги до індивідуума та виконання всіх положень світової Конвенції про права людини [1, с. 6–7].

Висновки. Отже, у сфері формування засад поведінки та діяльності студентів розвинені демократичні країни вже відмовилися від усе ще неліквідованої у нас авторитарної педагогіки. Вище освітнє керівництво та адміністрація ВНЗ ніколи не акцентують на понятті «виховного впливу», надаючи перевагу засобам формування у молоді належних моральних засад і бажаного для демократичного соціуму канону індивідуальної та колективної поведінки. Тим більше, що Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає поворот від колективістського навчання до особистісного.

Визначивши та проаналізувавши основні тенденції розвитку вищої освіти у навчальних закладах США та Західної Європи (в першу чергу йдеться про Великобританію, Францію, Німеччину) та порівнявши їх з провідними перспективами розвитку навчального процесу у ВНЗ України, дійшли висновку, що найбільш значуща проблема західної системи вищої економічної освіти є доволі близькою до української і полягає у необхідності пошуку шляхів формування у студента таких знань, умінь, навичок та професійних якостей, на базі яких він надалі зможе ефективно реалізовувати себе у сфері економічної діяльності протягом усієї професійної кар'єри, навіть при зміні характеру роботи (наприклад, переходу від діяльності бухгалтера до роботи фінансиста, керівництва більшим колективом тощо).

Список використаних джерел

1. Бойчук О. Студент у суспільстві знань – зарубіжний погляд / О. Бойчук // Науковий світ. – 2004. – № 5. – С. 6–7.

2. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–96.

3. Маркова А.Г. Как учат экономистов в университетах США / А.Г. Маркова // Экономическое время. – 1991. – № 1. – С. 61–63.

4. Медников В.В. Подготовка экономистов в системе высшей школы за рубежом / В.В. Медников, А.В. Бухвалов, А.О. Славнова. – СПб.: СПб УЭФ, 1992. – 152 с.

5. Ничкало Н.Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах / Н.Г. Ничкало, В.О. Кудін. – К.: Вища шк., 2002. – 322 с.

6. Пошуруева О. Проблема выбора: спрос или же престиж? / О. Пошуруева // Сучасна освіта. – 2005. – № 2. – С. 14–15.

7. Про реалії та перспективи перебудови виховного процесу на основі європейських стандартів вищої освіти (ECTS): матеріали міжвуз. наук.-методич. конф. «Моніторинг якості процесів і результатів освітньої діяльності», (Полтава, 27–28 берез. 2003 р.) / М-во освіти і науки, Центр. спілка спож. тов. – Полтава: Полтав.ун-т спож. коопер., 2003. – 301 с.

8. Словник економічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http//dic/ akademic. ru/labrary.nsf/econ dict.

9. Сухорський С. Освіта закордоння / С. Сухорський. – Львів: Основи, 1995. – 38 с.

References

1. Boichuk, O. (2004). *Student u suspilstvi znan – zarubizhnyi pohliad* [The student in the society of knowledge – foreign sight]. Naukovii svit [Scientific world], vol. 5,p. 8-10 (In Ukrainian).

2. Vulfson, B.L. (1999). *Vyisshee obrazovanie na Zapade na poroge XXI veka: uspehi i nereshennyie problemyi* [Higher education in the West, on the threshold of the 21th century: successes and remaining challenges]. Pedagogika [Pedagogy], vol. 2, p. 84–96 (In Russian).

3. Markova, A.G. (1991). *Kak uchat ekonomistov v universitetah SShA* [How to teach economics at US universities]. Ekonomicheskoe vremia [Economic times], vol. 1, p. 61–63 (In Russian).

4. Mednikov, V.V., Buhvalov, A.V. & Slavnova, A.O. (1992). *Podgotovka ekonomistov v sisteme vyisshey shkoly i zarubezhom* [Training of the economists in the system of higher schools abroad]. SPb, SPbUEF, 152 p. (In Russian).

5. Nychkalo, N.H. & Kudin, V.O. (2002). *Profesiina osvita v zarubizhnykh krainakh* [Professional education in foreign countries], Kyiv, Vyscha shkola, 322 p. (In Ukrainian).

6. Poshurueva, O. (2005). *Problemavyibora: sprosilizheprestizh?* [The problem of choice: demand or prestige?]. Suchasna osvita [Modern education], vol. 2, pp. 14-15 (In Russian).

7. *Pro realii ta perspektyvy perebudovy vykhovnoho protsesu na osnovi yevropeiskykh standartiv vyshchoi osvity* (2003). [About realities and prospects of restructuring of the educational process, based on European standards for higher education (ECTS)]. *Monitoryng yakosti procesiv i rezultativ osvitnoi diialnosti* [Monitoring the quality of processes and results of educational activity], Poltava. 301 p. (In Ukrainian).

8. *Slovnyk ekonomichnykh terminiv* [Dictionaryof economic terms]. Available at: http//dic/ akademic. ru/labrary.nsf/econ dict on 25 June 2016.

9. Sukhorskyi, S. (1995). *Osvita zakordonnia* [Education of foreign countries], Lviv, Osnovy, 38 p. (In Ukrainian).

В статье проанализированы основные тенденции развития высшего экономического образования в учебных заведениях США и Западной Европы (Великобритания, Франция, Германия) и проведено их сравнение с ведущими перспективами развития учебного процесса в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: экономист, экономическое образование, экономическая деятельность, подготовка экономистов, высшее учебное заведение.

The article analyzes the main trends in the development of higher economic education in educational institutions of the United States and Western Europe (United Kingdom, France, and Germany). Those trends were compared with the leading prospects of development of the educational process in higher educational institutions of Ukraine.

Key words: economist, economic education, economic activities, training of economists, higher educational institution.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.3

С.Л. БОБИР,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО КУРСУ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МОВА І ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА)» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті науково обґрунтовується модель пропедевтичного курсу «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)» у педагогічному виші. Всі компоненти пропонованої моделі тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, збалансовані й доцільні. Вони утворюють замкнуту мікросистему, що послідовно вводить першокурсників у складну систему професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов і зарубіжної літератури.

Ключові слова: пропедевтичний курс, вступ до спеціальності, модель, майбутній вчитель іноземних мов, змістовий модуль, заліковий кредит.

Постановка проблеми. Кінець ХХ ст. на пострадянському просторі ознаменувався радикальними змінами не лише в державному та політичному житті новоутворених держав, але й у їхніх системах освіти. Була зруйнована єдина система централізованого управління, регулювання та контролю, а створення нових систем потребувало часу й, передовсім, визначення стратегічного курсу розвитку кожної країни. І поки Міністерства освіти вирішували нагальні загальнодержавні проблеми, вищі навчальні заклади мусили вирішувати місцеві проблеми, орієнтуючись на потреби, наявні можливості й умови навчання. Саме в цей час (1991 р.) була започаткована спеціальність «Історія та англійська мова» на історичному факультеті Чернігівського на той час державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка. Й одразу ж, враховуючи незвичайне сполучення спеціальностей, необхідно було пояснити студентам особливості їхньої професійної підготовки з іноземної мови як другої спеціальності. Такі позапланові лекції скоро перетворились у короткий курс «Вступ до спеціальності», який після неодноразових трансформацій спеціальності набув остаточного формулювання «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)».

Розробка пропедевтичного курсу, який сприяв би швидкій адаптації першокурсників до нових умов існування та навчання, допоміг би їм у короткий термін усвідомити весь спектр професійної підготовки фахівця, внутрішньо налаштувати їх на його активне опанування, запрограмувати свою подальшу діяльність впродовж терміну навчання, виявилось непростим завданням і потребувало кількох років пошуків, проб та помилок [5]. Такий курс не міг ґрунтуватися на жодному з навчальних предметів освітньо-професійної програми спеціаліста. Потрібна була інша модель.

Формулювання мети. Пошуки вирішення цього складного завдання в умовах одночасного реформування системи освіти в Україні привели до створення оптимальної, на наш погляд, моделі сучасного пропедевтичного курсу «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)» для майбутніх вчителів іноземних мов, опис та обґрунтування якої і є метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, розробці кожного навчального курсу передує створення чіткої та доцільної навчальної програми. Корисними в цьому плані виявили-

© *С.Л. Бобир, 2016*

ся практичні та конкретні рекомендації Джона Ейделотта. Він вважає, що для того, щоб навчальна програма задовольняла потреби й сподівання як студента, так і Міністерства, слід враховувати такі фактори:

– відповідність програми цілям і завданням;
– її кореляція з іншими суміжними курсами;
– її прозора структура, що відображає ключові положення курсу;
– ефективне використання відведеного часу й чітке планування навчального процесу;
– доступність матеріалів, програм і технологій для студентів;
– моніторинг, що передбачає довготривале та систематичне спостереження за процесом реалізації програми з метою визначення відповідності поставлених цілей і завдань запитам і сподіванням студентів;
– чітко сформульовані завдання й вимоги до звітних документів і процедур;
– критерії оцінювання [4, с. 30–31].

Розглянемо, як ці фактори імплементувалися у навчальній програмі курсу «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)» для майбутніх вчителів іноземних мов [2].

Перша вимога – *відповідність програми цілям і завданням* – спонукала нас звернутися до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя іноземних мов і ретельно вивчити його основні професійні функції, до виконання яких слід підготувати студентів. Їх виявилося вісім – комунікативно-навчальна, гностична, конструктивно-планувальна, організаторська, освітня, виховна, розвивальна та соціальна [1].

Друга вимога – *кореляція програми з іншими суміжними курсами* – привернула нашу увагу до методики навчання іноземних мов у педагогічному виші, зокрема до напрямів, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов. Часткове вирішення проблеми ми знайшли у компонентному підході, запропонованому А.І. Домашнєвим, К.Г. Вазбуцькою, Н.Н. Зиковою та ін. Вони виділяють п’ять компонентів професійної підготовки вчителя іноземних мов: ідейно-політичну, практичну мовну, загальнофілологічну, лінгвокраїнознавчу та професійну методичну [3]. Оскільки перший компонент у сучасних умовах викликав сумніви, спочатку ми виключили його. Однак незабаром, враховуючи надзвичайну важливість морального обличчя педагога в його професійній діяльності, ми вирішили, що про цей аспект необхідно говорити, причому в першу чергу, і назвали його «моральна підготовка». Всі інші компоненти, безумовно, були враховані.

Виконання третьої вимоги – *прозора структура, що відображає ключові положення курсу* – потребувало упорядкування й систематизації матеріалу за певними ознаками. За ознакою «загальне – часткове» весь матеріал явно поділявся на дві частини, які потім стали двома змістовими модулями програми: «Загальні питання підготовки майбутнього вчителя в педагогічному виші» та «Компоненти підготовки вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури». За ознакою ж «достатність і завершеність системи» потребувалось деяке доопрацювання модулів і заповнення необхідних ланок.

Так, перший змістовий модуль поповнився темою «Зміст та організація навчального процесу в виші»; зазнали деяких змін також окремі питання всередині тем. У результаті, перший змістовий модуль об’єднав шість тем: «Педагогічна діяльність і вимоги до особистості вчителя», «Ступенева система освіти в Україні та навчання іноземних мов», «Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя іноземних мов», «Зміст та організація навчального процесу у виші», «Науково-дослідна робота студентів» та «Організація самостійної роботи студентів».

До другого змістового модуля ввійшли теми «Теоретична та практична мовна і мовленнєва підготовка вчителя іноземної мови», «Історико-літературна та літературознавча підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури», «Методична підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури», «Соціокультурна та лінгвокраїнознавча підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури». Окреслилась стрункa структура програми курсу, яка відповідала поставленим цілям і відображена в табл. 1.

Наступна вимога – *ефективне використання відведеного часу й чітке планування навчального процесу* – виявилась однією з найскладніших через надзвичайно обмежений час на засвоєння відібраного нами матеріалу. Всього на вивчення курсу в навчальному плані виділений 1 кредит ECTS, що дорівнює 30 годинам, з яких тільки 10 годин – лекційні за-

няття, а 14 годин передбачено на самостійну та 6 – на індивідуальну роботу. Щоб ефективно використати цей час, належало дуже ретельно розподілити матеріал між усіма видами роботи – аудиторною, самостійною й індивідуальною.

Таблиця 1

Структура залікового кредиту курсу «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)»

Тема	Кількість годин			
	Лекції	Практичні заняття	Самостійну роботу	Індивідуальну роботу
Змістовий модуль 1 ***Загальні питання підготовки майбутнього вчителя в педагогічному виші***				
Тема 1. Педагогічна діяльність та вимоги до особистості вчителя	2	0	0	
Тема 2. Ступенева система освіти в Україні та навчання іноземних мов	0	0	3	
Тема 3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя іноземних мов	0	0	3	
Тема 4. Зміст та організація навчального процесу в ВНЗ	2	0	0	
Тема 5. Науково-дослідна робота студентів. Організація самостійної роботи студентів	1	0	2	
Змістовий модуль 2 ***Компоненти підготовки вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури***				
Тема 6. Теоретична та практична мовна і мовленнєва підготовка вчителя іноземної мови	2	0	0	6
Тема 7. Історико-літературна та літературознавча підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури	1	0	2	
Тема 8. Методична підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури	2	0	2	
Тема 9. Соціокультурна та лінгвокраїнознавча підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури	0	0	2	
Всього	**10**	**0**	**14**	**6**

Відбір тем для аудиторної роботи здійснювався за критерієм їхньої практичної значущості для максимально швидкої адаптації першокурсників у педагогічному університеті. Тому на вивчення тем «Педагогічна діяльність та вимоги до особистості вчителя», «Зміст та організація навчального процесу в ВНЗ», «Теоретична та практична мовна і мовленнєва та методична підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури» виділений максимально можливий час – по 2 академічні години. На розкриття п'ятої та сьомої тем залишилось по 1 аудиторній годині.

На самостійне вивчення винесені теми «Ступенева система освіти в Україні та навчання іноземних мов», «Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя іноземних мов» і «Соціокультурна та лінгвокраїнознавча підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури», оскільки вони потребують вдумливого читання і певною мірою розглядаються в інших навчальних курсах.

Індивідуальна робота передбачає створення індивідуального проекту: схеми, мультимедійної презентації, тесту, кросворду, ребусу та ін. Можливо також виконання творчої роботи за ініціативою студента. Ми навмисно виділили кілька годин на індивідуальну роботу в цьому курсі для того, щоб із самого початку та на власному прикладі показати першокурсникам важливість розвитку творчої ініціативи як професійно значущої якості вчителя.

Доступність матеріалів, програм і технологій для студентів ми також вважаємо важливим фактором успішної реалізації програми. Тому ми відібрали той мінімум рекомендованої літератури, яка знаходиться в університетській бібліотеці, склали список сайтів, якими можна скористатися при виконанні завдань для самостійного опрацювання, а також підготували електронні папки методичного забезпечення курсу. Причому ми намагалися не перевантажувати першокурсників інформацією із самого початку їхнього університетського життя, а навпаки, поступово готувати їх до оволодіння різними видами діяльності студента педагогічного вишу.

Ще одна вимога Джона Ейделотта до навчальної програми – *моніторинг, який передбачає довготривале та систематичне спостереження за процесом реалізації програми з метою визначення відповідності поставлених цілей і завдань запитам та сподіванням студентів*, – знайшла своє втілення в системі поточного, модульного та підсумкового контролю. Виконання письмових завдань, підготовка і презентація індивідуальних проектів, виконання тестів для самоконтролю, поточного та модульного контролю за результатами самостійної роботи відбуваються під час консультацій. Укомплектовані всіма необхідними матеріалами та вказівками папки методичного забезпечення курсу, чітко сформульовані завдання та вимоги до звітних документів і процедур дозволяють раціонально й економно організувати моніторинг діяльності студентів. Наведемо приклади деяких завдань.

Приклад 1. *Напишіть твір-роздум на одну з тем: «Чому я вступив саме до цього університету», «Завдяки кому / чому я обрав професію вчителя іноземної мови». Під час написання твору намагайтеся систематизувати свої думки щодо обраної професії, наведіть всі можливі аргументи на користь прийнятого рішення.*

Приклад 2. *Розробіть схему / таблицю / презентацію в PowerPoint як демонстраційний матеріал до однієї з тем курсу «Вступ до спеціальності» або розробіть тест / кросворд / ребус як форму виконання завдання для самостійної роботи* (за вибором).

Завдання спрямовано на розвиток творчих умінь майбутнього вчителя як організатора навчальної діяльності школярів.

Остання вимога Джона Ейделотта до навчальної програми стосується *критеріїв оцінювання*. Вони диференціюються залежно від виду роботи студента і ступеня його активності, а також від значущості виду контролю.

Так, поточний контроль охоплює всі вказані в описові предмета види роботи – аудиторну, самостійну та індивідуальну. Аудиторна робота під час лекції оцінюється максимально в 4 бали за такими критеріями: *активність* студента – 2 бали; *стан ведення конспекту* – 2 бали. Таким чином, аудиторна робота в цілому оцінюється в 20 балів.

Самостійна робота оцінюється в 40 балів шляхом *усного опитування (бесіди) та тестів* за питаннями до тем для самостійної роботи (20 балів) та на основі *письмових робіт,* описаних вище (20 балів). Індивідуальна робота оцінюється максимально в 15 балів. Усі письмові роботи оцінюються за критеріями: *відповідність темі, повнота її розкриття, оригінальність ідеї, грамотність викладу, естетичність оформлення*.

На модульний контроль відводиться 25 балів, і він може проводитись у формі усної бесіди або письмового тесту, який охоплює матеріал усього курсу. Підсумковою формою контролю є залік, який оцінюється на основі суми зароблених під час поточного і модульного контролю балів (максимум 100).

Висновки. Отже, в результаті наполегливих пошуків створено оптимальну модель пропедевтичного курсу «Вступ до спеціальності «Мова і література (англійська)» для майбутніх учителів, яка ключає два змістові модулі та розрахована на 1 кредит ECTS у навчальному плані, що дорівнює 30 академічним годинам (10 годин – лекційні заняття, 14 годин – самостійна та 6 – індивідуальна робота). На основі цієї моделі розроблено відповідну навчальну програму. Перспектива подальшого дослідження означеної проблеми полягає в розробці електронних папок методичного забезпечення курсу.

Список використаних джерел

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 96 с.

2. Вступ до спеціальності. Програма навчальної дисципліни / уклад. С.Л. Бобир. – Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. – 12 с.

3. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе: Из опыта работы / А.И. Домашнев, К.Г. Вазбуцкая, Н.Н. Зыкова и др. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

4. Aydelott, John R. Foreign Language Curriculum Organization / J.R. Aydelott // English Teaching Forum. – January 1995. – Vol. 33. – No. 1. – P. 30–31.

5. Bobyr, S. Syllabus Design: Introduction to Specialty «Language and Literature (English)» at Pedagogical University / S. Bobyr // Ukrainian Teachers of English on the Way to European Community: Conference abstracts. – Chernihiv: ViT-Service, 2006. – P. 9–11.

References

1. Nikolaeva, S.Yu. (Ed.) (1999). *Vyrobnychi funktsii, typovi zadachi diialnosti ta vminnia uchytelia inozemnoi movy (spetsialista)* [The production features, typical tasks and teacher of foreign language skills (specialist)]. Kyiv, Lenvit Publ., 96 p. (In Ukrainian).

2. Bobyr, S.L. (Ed.) (2015). *Vstup do spetsialnosti. Prohrama navchalnoi dystsypliny* [Entry for specialty. The program of discipline]. Chernihivskii natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni T.H. Shevchenka, 12 p. (In Ukrainian).

3. Domashnev, A.I., Vazbutskaia, K.H. & Zykova, N.N. (1983). *Metodika prepodavaniia nemetskoho yazyka v pedahohicheskom vuze: iz opyta raboty* [Methods of teaching the German language in pedagogical high school: from experience]. Moscow, Prosveshenie Publ., 224 p. (In Russian).

4. Aydelott, John R. (1995). Foreign Language Curriculum Organization. English Teaching Forum, Vol. 33, no. 1, pp. 30-31.

5. Bobyr, S. (2006). Syllabus Design: Introduction to Specialty «Language and Literature (English)» at Pedagogical University. Ukrainian Teachers of English on the Way to European Community: Conference abstracts. Chernihiv, ViT-Service, pp. 9-11.

В статье научно обосновывается модель пропедевтического курса «Введение в специальность «Язык и литература (английский)». Все компоненты предлагаемой модели тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, сбалансированы и целесообразны. Они образуют замкнутую микросистему, последовательно вводящую первокурсников в сложную систему профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков и зарубежной литературы.

Ключевые слова: пропедевтический курс, введение в специальность, модель, будущий учитель иностранных языков, содержательный модуль, зачетный кредит.

Grounded in the article is the model of the propaedeutic course «Introduction into Specialty «Language and Literature (English)» for prospective teachers. All the components of the suggested model are closely interrelated and interdependent, well balanced and expedient. They form an independent microsystem smoothly introducing first-year students into the complicated system of the Foreign Language and World Literature teacher's professional preparation.

Key words: propaedeutic course, Introduction into Specialty, model, prospective FL teacher, content module, credit.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1-057.4

Л.Г. БОЙКО,
доцент кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розкрито основні аспекти сучасного стану підготовки фахівців у сфері туризму, розглянуто актуальні проблеми даного процесу, проаналізовано основні підходи щодо підготовки конкурентноспроможних кадрів, визначено основні складові освітньої програми щодо підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії.

Ключові слова: професійна підготовка, освітня програма, діяльнісний підхід, загальні та професійні компетентності.

Постановка проблеми. Розвиток економіки країни та і суспільства в цілому ініціює розробку освітніх програм та пошук нових підходів до професійної підготовки фахівців. На сьогоднішній день туризм в Україні є однією з найважливіших галузей економіки. Останнім часом Україна орієнтується на розвинені європейські країни, які вважають туризм і сферу послуг пріоритетним напрямом свого економічного розвитку, оскільки ця галузь є дуже привабливою в інвестиційному плані, створює нові робочі місця і виступає лідером в освоєнні нових районів, характеризується високим рівнем ефективності і швидкою окупністю інвестицій, виступає як ефективний засіб охорони природи і культурної спадщини. Тому від фахової підготовки майбутніх спеціалістів туристичної сфери залежать економічні успіхи країни в цілому.

Аналіз міжнародної туристичної діяльності свідчить, що вітчизняний туризм поступається світовим стандартам. Зокрема це – незадовільна якість освітніх послуг, мало використовуються інноваційні форми організації туризму, є питання до культури обслуговування населення. Тому необхідно внести зміни до змісту програм підготовки, впровадити нові напрями, форми та методи роботи.

Аналіз попередніх досліджень. За останні роки зросла кількість досліджень психолого-педагогічних компонентів підготовки майбутніх спеціалістів у сфері послуг, в тому числі в туризмі: велику увагу вивченню теоретичних і методичних аспектів організації навчального процесу для майбутніх фахівців з туризму приділяли В. Обозний, В. Федорченко, Н. Фоменко, Т. Сокол, Л. Кнодель та ін.; різні завдання професійної підготовки досліджували Г. Лоїк, М. Галицька, І. Саух, О. Фастовець; вивчали особливості формування професійної компетенції фахівців туристичної галузі Н. Бондар, В. Лозовецька, Л. Грибова.; зарубіжний досвід щодо професійної підготовки фахівців з туризму та можливості його в використання в навчальних закладах України вивчали Н. Жорняк, Л. Польова, М. Чикалова, Г. Черній.

Деякі питання професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі туризму досліджували С. Кобзова, В. Обозний, Г. Сорокіна. Проте суперечність між нагальною потребою у забезпеченні розвитку туризму в Україні високопрофесійними кадрами та недостатньою компетентністю випускників вищих навчальних закладів, об'єктивною потребою сучасного теоретичного та дидактичного забезпечення професійної підготовки і неузгодженістю основних складових цього забезпечення існує. Тому проблемою дослідження є всебічне

© *Л.Г. Бойко, 2016*

вивчення основних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі туризму та внесення коректівів в складові освітньої програми підготовки спеціалістів.

Мета дослідження – охарактеризувати сучасний стан підготовки фахівців в галузі туризму, проаналізувати основні проблеми та визначити складові освітньої програми підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Регулюють та формулюють основні вимоги до професійної підготовки фахівців закони України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2014), «Про туризм» (2004), Національної стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр., Концепції Державної цільової програми розвитку туризму і курортів на 2016–2020 роки.

Згідно з Болонською декларацією необхідно створити єдиний європейський простір вищої професійної освіти, тобто освітня система нашої країни потребує глобального реформування. Мобільність студентів, вимоги до кваліфікаційного рівня спеціалістів вітчизняних та європейських роботодавців потребують узгодженості та конкурентоспроможності освітніх програм у європейському просторі. Європейський досвід свідчить про пошук таких моделей освітнього процесу, які б були збалансованими і гармонійними у співвідношенні викладання теоретичних курсів і проведенні практичних занять та формували конкурентоспроможних фахівців. Збалансований підхід між теоретичними і практичними курсами дозволить вивільнити більше часу для більш ефективної організації навчального процесу, для вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців, для акцентування на самостійній роботі студента та його індивідуальній співпраці з викладачем.

Вітчизняний туризм поступається світовим стандартам. Формування змісту освіти здійснювалося в кінці минулого століття. Якщо порівняти освітні стандарти професійної підготовки фахівців туризму в різних країнах, то в галузевих стандартах України є очевидні недоліки. Переважну більшість часу відведено теоретичній підготовці фахівців, на формування практичних умінь і навиків відводиться недостатньо часу. Тенденція до збільшення обсягу годин на практичну підготовку прослідковується в європейських програмах. Виникає багато питань щодо якості освітніх послуг, використання сучасного дидактичного матеріалу, новітніх технологій, психологічної готовності до професійної діяльності, є питання до культури обслуговування населення. Програми підготовки майбутніх спеціалістів в галузі туризму потребують значних змін, як і підходи до навчання студентів. Слід реалізовувати компетентнісний підхід, який забезпечить орієнтованість навчально-виховного процесу на вирішення проблем суспільства. Таким чином вирішиться головна проблема підготовки фахівців. Дослідниця Н. Фоменко зазначила: «Відповідність змісту навчання суспільно-економічним запитам держави має бути основою нової філософії туристської освіти» [3, с. 187].

Підготовку майбутніх фахівців з туристичної діяльності слід проводити таким чином, щоб вищі навчальні заклади відповідних напрямів готували не лише фахівців для сьогоденної практики, але і сприяли створенню нових робочих місць. Головним завданням навчальних закладів є формування конкурентоспроможних фахівців, які мають підприємницькі навички, здатні працювати в команді, ініціативних, відповідальних. Такі випускники матимуть змогу створювати різні туристичні підприємства.

У навчальних закладах готуються не просто кваліфіковані кадри, але й виховуються особистості, які своєю працею сприятимуть розбудові Україні. Підготовку майбутніх спеціалістів в галузі туризму необхідно спрямовувати на формування фахової світоглядної концепції, в основі якої – професійне мислення, психологічна готовність до професійної діяльності, здатність швидко реагувати на зміни в національних і світових стандартах обслуговування, на туристичному ринку.

Вища професійна освіта в галузі туризму повинна бути спрямована на формування особистості фахівця, здатного до самореалізації в сучасному суспільстві. Вирішення цього завдання можливо забезпечити змістом навчального матеріалу і дидактичними засобами, які допоможуть засвоїти знання, сформувати вміння, навички та особистісні якості майбутнього фахівця. Відкриття для студентів можливостей особистого творчого та професійного потенціалу, вибір індивідуальних освітніх програм можливий тільки за умови здійснення особистісно-орієнтованого підходу. «На цьому етапі суттєвим є: відношення до обраної спеціальності та професійна спрямованість, особистісне самовизначення, яке включає в себе формування системи особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, адаптація до

умов навчання і соціального середовища, засвоєння соціальних норм…», – зазначає Д. Чернілевський [4, с. 219].

Наступна актуальна проблема – організація різних видів практичної підготовки. Підготовка фахівців в галузі туризму повинна базуватися на діяльнісному підході, тобто діяльність має бути основою становлення особистості професіонала. Під час навчання майбутні фахівці туристичної діяльності повинні оволодіти практичними навичками проектування та складання турів і екскурсій, організації різних видів туризму, комунікативними навичками, навчитись вирішувати конфліктні та інші професійні ситуації. Безперервна практична підготовка, що розпочинається з формування професійних первинних навичок і закінчується професійною практикою на господарському об'єкті з метою закріплення набутих знань, навичок та вмінь і набуття практичного досвіду, повинна бути одним із головних аспектів навчально-виховного процесу. Л.І. Поважна, аналізуючи роль практики у процесі підготовки фахівця, вказує на її значення у розвитку навичок організаторської, управлінської діяльності, у прийнятті професійних рішень з урахуванням їх соціально-економічних та психологічних наслідків та застосуванні прогресивного досвіду у майбутній діяльності. До освітньої програми підготовки спеціалістів з туризму необхідно внести завдання щодо розвитку індустріального партнерства, основною метою якого є органічний зв'язок науки з практикою, цілісність професійної підготовки, включаючи організацію практики на рівні вищих ланок управління підприємствами. Повноцінна, ефективна практика може забезпечуватись тільки злагодженістю дій навчальних закладів та туристичних організацій, чіткістю окреслених завдань, наявністю навчальних і виробничих баз та майстерністю наставників.

Вимоги до сучасних фахівців підприємств туристичної індустрії не обмежуються професійною компетентністю – важливою є підготовка до міжкультурних комунікацій. У процесі обслуговування споживачів відбуваються контакти з представниками різних культур. Ефективна професійна діяльність у сфері туризму неможлива без уміння спілкуватися мовою іноземних ділових партнерів, споживачів туристичного продукту, знань національно-культурних, релігійних, політичних і соціальних особливостей країн, які вони представляють. В освітню програму повинні бути внесені завдання щодо вивчення студентами двох іноземних мов в рамках програми. Крім цього необхідно навчити студентів основам міжкультурної взаємодії, сформувати в них навички міжкультурного спілкування, здатність і готовність до продуктивної участі в ньому, стимулювати інтерес студентів до сприйняття світу в різноманітті мов і культур, навчити студентів орієнтуватися у ментальності інших народів, не протиставляти, а зіставляти культури, формувати здатність до взаємодії з представниками інших культур. Формування міжкультурної компетентності є складним процесом, який триває протягом всього життя людини і є складовою частиною безперервного розвитку особистості. Але особливу увагу слід приділяти її формуванню у вищому навчальному закладі, адже це підвищує загальну культуру майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Майбутні спеціалісти з туризму повинні створювати позитивний імідж українського туристичного продукту на внутрішньому і міжнародному рівнях. Для цього необхідно сформувати у студентів розуміння специфіки регіону для ефективної професійної діяльності, сприяти формуванню національної самосвідомості, вихованню їх на культурних традиціях свого краю. Врахування регіональних особливостей розвитку туристичної індустрії, етнічних та соціокультурних аспектів в освітніх програмах вирішить ще одну актуальну проблему професійної підготовки майбутніх спеціалістів з туризму.

Не менш важливе питання – забезпечення психологічного супроводу професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі. Виникає необхідність особистісно-орієнтованого підходу, тому що студенти мають різні рівні мотивації до професійної діяльності, високий, середній або низький рівень сформованості певних особистісних якостей (емпатії, толерантності, комунікабельності, емоційної та стресостійкості, моральних якостей).

Висновки. Таким чином, спеціаліст з туризму потребує системних знань, високого рівня розвитку загальних і професійних компетентностей, розуміння того, що туристична діяльність є складним соціально-економічним механізмом. Така підготовка можлива тільки за умови формування галузевого стандарту освіти, освітніх програм з обов'язковим врахуванням досвіду, принципів і підходів, притаманних європейським вищим навчальним закладам та збалансованого підходу у співвідношенні теоретичної і практичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бейдик О.О. Україна: стратегія розвитку національного туризму: навч. посіб. / О.О. Бейдик – К.: ВГЛ «Обрії», 2009. – 232 с.

2. Нормативні компоненти галузевого стандарту вищої освіти України з напряму підготовки 0504 «туризм». Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра фахового спрямування 6.050400 «туризм». Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра фахового спрямування 6.050400 «туризм». Видання офіційне. – К.: Видавництво «КУТЕП», 2004. – 592 с.

3. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 512 с.

4. Педагогіка туризму / В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрова; за ред. В.К. Федорченко – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 296 с.

5. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи: Навч. посіб. / Д.В. Чернілевський – Вінниця: Вінницький соц.-екон. інс. Університету «Україна», 2006. – 402 с.

6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.scrd.asu.edu

7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.wdwcollegeprogram.com

References

1. Beidyk, O.O. (2009). *Ukraina: stratehiia rozvytku natsionalnoho turyzmu* [Ukraine: development of national tourism strategy]. Kyiv, VHL “Obrii” Publ., 232 p. (In Ukrainian).

2. Normatyvni komponenty haluzevoho standartu vyshchoi osvity Ukrainy z napriamu pidhotovky 0504 “*Turyzm*” [Normative components industry standard of higher education in Ukraine field of study 0504 “tourism”]. (2004). *Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra fakhovoho spriamuvannia 6.050400* “*Turyzm*”. *Osvitno-professiina prohrama pidhotovky bakalavra fakhovoho spriamuvannia 6.050400* “*Turyzm*” [Educational qualification characteristic Bachelor professional direction 6.050400 “Tourism”. Educational and vocational training program for professional bachelor direction 6.050400 “Tourism”]. Kyiv, KUTEP Publ., 592 p. (In Ukrainian).

3. Fedorchenko, V.K. (2005). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia cfery turyzmu. Dys. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodological foundations of training for tourism. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 512 p (In Ukrainian).

4. Fedorchenko, V.K., Fomenko, N.A., Skrypnyk, M.I., Tsekhmistrova, H.S. In V.K. Fedorchenko (Ed.). (2004). *Pedahohika turyzmu* [Pedagogy tourism]. Kyiv, Slovo Publ., 296 p. (In Ukrainian).

5. Chernilevskyi, D.V. (2006). *Pedahohika ta psykholohia vyshchoi shkoly* [Pedagogy and psychology higher school]. Vinnytsia, Vinnytskyi sotsialno-ekonomichmyi instytut universytetu “Ukraina” Publ., 402 p. (In Ukrainian).

6. Available at: http://www.scrd.asu.edu

7. Available at: http://www.wdwcollegeprogram.com

В статье раскрыты основные аспекты современного состояния подготовки специалистов в сфере туризма, рассмотрены актуальные проблемы данного процесса, проанализированы основные подходы, касающиеся подготовки конкурентоспособных кадров, определены основные составляющие образовательной программы по подготовке будущих специалистов туристической индустрии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательная программа, деятельностный подход, общие и профессиональные компетентности.

In the article, the basic aspects of the modern state of preparing specialists in the field of tourism are exposed, the topical issues of this process are considered, basic approaches, touching upon training of competitive personnel, are analysed, the basic constituents of the educational program for preparation of future specialists in tourist industry are determined.

Key words: professional preparation, educational program, activity approach, general and professional competence.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.041

Н.П. ВОЛКОВА,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

К.В. УСТИМЕНКО,
викладач кафедри романської філології, факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

САМОСТІЙНА РОБОТА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті обґрунтовано доцільність різних видів самостійної роботи у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації. Визначено умови організації, складники самостійної роботи, спрямованої на формування комунікативних умінь і навичок; показано необхідність виокремлення різних видів складності самостійних завдань (репродуктивний, пошуково-творчий, дослідницько-творчий). Акцентовано увагу на особливостях реалізації окремих видів самостійної роботи студентів: метод проекту, вправи, комунікативні вправи (тренувальні, елементарно комбіновані, комбіновані, творчі та ін.), ситуаційні вправи («кейс-метод»), вправи, розроблені фахівцями з театральної педагогіки, пошукові вправи та ін.

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікація, самостійна робота студентів, формування комунікативних умінь.

Постановка проблеми. Динамічність соціально-економічних і духовних процесів, що відбуваються на тлі науково-технічної, інформаційної революції в усьому світі, обумовлює необхідність безпосереднього спілкування вчителя (викладача) з різними за фахом людьми (при цьому застосовуються вербальні та невербальні засоби комунікації), вступу в опосередкований комп'ютерними засобами комунікації діалог з віртуальними партнерами, пошуку потрібної інформації у всесвітній мережі Інтернет. Як наслідок, у навчально-виховному процесі вишів поглиблюються дослідження стосовно особливостей підготовки майбутніх фахівців, здатних вирішувати сучасні проблеми комунікації, зокрема професійно-педагогічні, здійснювати саморозвиток, гнучко використовувати арсенал комунікативних технологій до вирішення професійних завдань. Головною умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно, яка має сформуватися під час навчання у виші.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що серед науковців активно розглядаються питання щодо змісту, принципів, технологій підготовки вчителя (викладача), удосконалення сутнісних основ професійної педагогічної освіти (О. Абдуліна, А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська). Аналіз низки наукових досліджень (Б. Ананьєва, Т. Вільчинської, О. Гойхмана, В. Грехньової, В. Гриньової, В. Кан-Калика, В. Семиченко, В. Пасинок та ін.) виявив, що у підготовці студентів до професійної діяльності важливими чинниками виступають рівень комунікативної діяльності, здатність їх до педагогічного спілкування, взаємодії.

© *Н.П. Волкова, К.В. Устименко, 2016*

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлені різні аспекти проблеми самостійної навчальної роботи: наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (В. Дорошенко, Л. Кондрашова, Б. Лихачова, І. Підласий, В. Сластьонін та ін.); самостійна робота розглядається як: один із ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А. Алексюк, Н. Морзе, О. Мороз, В. Омеляненко та ін.); метод навчання (В. Величко, В. Дяченко, Д. Карпієвич та ін.); один із напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В. Беспалько). Значна увага приділяється також управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів (Є. Машбиць, В. Пикельна); підкреслюється важливість опанування студентами умінь і навичок самоосвітньої діяльності (О. Абдулліна, Н. Сергеєва); розглядаються питання розвитку самостійної пізнавальної діяльності в умовах використання нових інформаційних технологій (М. Кларін, Г. Селевко, В. Сєриков). Водночас аналіз, наукових праць показав, що теоретичні і методичні аспекти організації самостійної роботи зокрема в умовах використання комунікативних та інформаційних технологій, потребують подальшого дослідження.

Формулювання мети. Мета статті полягає обґрунтуванні доцільності різних видів самостійної роботи у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності отримання знань та набуття умінь і навичок обумовлена тим, що Закон України «Про вищу освіту» *відносить самостійну навчальну роботу до однієї з основних форм організації навчального процесу*. На сьогодні у вищих закладах освіти більшості західних країн саме самостійна робота студентів становить основу навчання. За даними ЮНЕСКО частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [7].

Самостійну роботу розуміємо як комплексне інтегративне педагогічне явище, що має динамічну ієрархічну структуру і являє собою провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де «особистість – суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда» [2, с. 5].

Об'єктивно однаковий результат навчальної комунікативної діяльності навіть за високої кінцевої продуктивності може бути досягнутий за рахунок різної комунікативної активності студентів. В одному випадку цей результат забезпечується в основному відтворювальною, виконавською діяльністю, в іншому – створюються умови, за яких студенти не тільки запам'ятовують і відтворюють готові знання і способи дії, а й самостійно здобувають їх, перебудовуючи раніше отримані, здійснюють широке перенесення засвоєного на виконання нових комунікативних завдань, тобто виконують здебільшого не відтворювальну, а перетворювальну діяльність.

Набуття комунікативного досвіду є процес поступового передавання виконання окремих елементів комунікативної діяльності самому студенту. Студент, самостійно здійснюючи «входження» у нові форми комунікативної діяльності, опановує кожний із її компонентів, переходячи від одного компонента до іншого. Отже, у ході самостійної діяльності студентів відбувається формування комунікативних умінь і навичок, відпрацювання ними кожного навчального компонента. Студенти самостійно виконують усі ланки навчальної діяльності і самостійно переходять від постановки навчального завдання до адекватної навчальної дії, від навчальної дії до відповідного їй самоконтролю і самооцінки.

Самостійна робота студентів передбачає: володіння певним обсягом знань і умінь самостійно здобувати їх; усвідомлення значення здобутих знань, норм і цінностей майбутньої професійної діяльності; стимулювання прагнення до виконання ускладнених завдань; вільний вибір рівня завдань модуля; вільний вибір темпу і кількості спроб при виконанні завдань модулів та можливість використання комп'ютера як засобу навчання; поступове залучення студентів до визначеного кола професійних інтересів.

У свою чергу, виконання студентами самостійної роботи потребує урахування певних умов, як от:

– мотивованість навчального завдання (з якою метою, чому сприяє);

– чітка постановка пізнавальних завдань;

– алгоритм виконання роботи, знання студентом способів її виконання;

– чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання.

*Складовими самостійної роботи є:*робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); серія самостійних завдань за модулями курсу; завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири наведені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування комунікативних дій, незалежних від конкретного змісту предмета. Як різновид самостійної роботи використовується метод домашнього опрацювання психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам професійно-педагогічної комунікації, самопізнання та самовдосконалення. Зміст прочитаного стає предметом обговорення і дискусій на лекційних та семінарських заняттях.

Завдання для самостійної роботи відповідають трьом рівням складності. Перший рівень – *репродуктивний*, тобто відтворення теоретичних знань. Завдання спрямовані на виявлення у студентів системи комунікативних знань (знання сутності педагогічної комунікації, її закономірностей, понять, означень тощо), формування професійних комунікативних умінь та навичок. Наприклад, підготуватись до мікровиступу за визначеною темою; підготуватись до мікровикладання (метод – розповідь) за певною темою; скласти програму комунікативної підготовки до першого заняття; провести спостереження (і якщо потрібно, дослідну бесіду) за поведінкою дитини (студента); підібрати необхідні матеріали для розкриття особливостей спілкування вчителя з учнями (викладача зі студентом), які не висвітлені у довідковому матеріалі, і оформити у вигляді статті до педагогічного журналу та ін.

Другий рівень – *пошуково-творчий*, дозволяє використовувати набуті знання на практиці, у нестандартних ситуаціях та професійній діяльності. Наприклад, розробити і провести міні-лекцію для підлітків (старшокласників, студентів); розробити рекомендації для майбутніх педагогів з метою якісного оволодіння педагогічною технікою, які бажано продемонструвати; провести спостереження з метою виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування вчителя, проаналізувати логіку поведінки вчителя, виявити стиль спілкування і його відповідність віку дітей (студентів), розробити рекомендації, якими, на ваш погляд, міг би скористатись вчитель щодо покращання педагогічної комунікації.

Третій рівень – *дослідницько-творчий*, спонукає до творчої діяльності, аналітичного підходу до набутих знань, умінь та навичок. На цьому рівні інформація зазнає значних перетворень, набуваючи форми понять, між якими формуються логічні зв'язки, що зумовлює розумовий пошук відповідної поведінки або дії. Наведемо деякі приклади. 1. Кожному студенту пропонують завести зошит із переліком комунікативних якостей (фонетичні, усного та писемного мовлення, аудітивні, логічної побудови висловлення, групова взаємодія, ентузіазм/оптимізм, лідерство, взяття на себе відповідальності та ін.), які він має розвинути в собі. Студенти повинні самостійно оцінити свою роботу, тренуючи навички вчителювання, контролю процесу власного самовдосконалення у педагогічній комунікації. Через певний період (кілька занять, тижнів) проводиться колективне обговорення результатів самооцінки, у ході якого виявляється необ'єктивність деяких студентів. 2. Написати листа однокурснику, вчителю, ректору та ін. про свої побажання, мрії, прагнення. 3. Описати особливості індивідуального комунікативного стилю улюбленого вами вчителя (викладача вишу). Чи вплинули на вас стосунки з учителями (чи одним із них)? Підготувати виступ, використовуючи риторичні прийоми. 4. Скласти розповідь про вашу улюблену книгу. Уявити, що перед вами – ваші учні-старшокласники (студенти). Звернутися до них із розповіддю про улюблену книгу. 5. Провести спостереження за роботою вчителів-предметників, класних керівників у ході педагогічної практики та проаналізувати засоби комунікативного впливу, які вони використовують.

Ми переконані, що за умови зміщення у навчальному процесі вищої школи акцентів на самостійну роботу студентів з формування різноманітних груп комунікативних умінь рівень підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації має суттєво підвищитись.

Доцільним методом, реалізація якого дозволяє здійснювати підготовку майбутніх учителів до професійної комунікації, є метод проекту, який виник у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США. В основі цього методу лежать ідеї Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Е. Торндайка. Цей метод можна охарактеризувати як «навчання через діяння», коли той, хто навчається, включається в активний пізнавальний процес: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формуючи «по цеглинках» щось нове й набуваючи нового навчального й життєвого досвіду (В. Вербицький, О. Онопрієнко, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Пєхота, А. Хуторський, М. Чобітько та ін.).

На сьогодні метод проектів розглядається як «інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, *комунікативних* тощо) і самостійності студента в осягнення нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал» [4, с. 75]; посідає особливе місце як засіб максимального наближення особистості до реального життя й залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування й співпраці.

Робота над проектом дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо.

Поділяючи думки В. Докучаєвої, Г. Щедровицького, наведемо метод проектів такими етапами, які, безумовно, знаходяться в тісному взаємозв'язку (рис. 1).

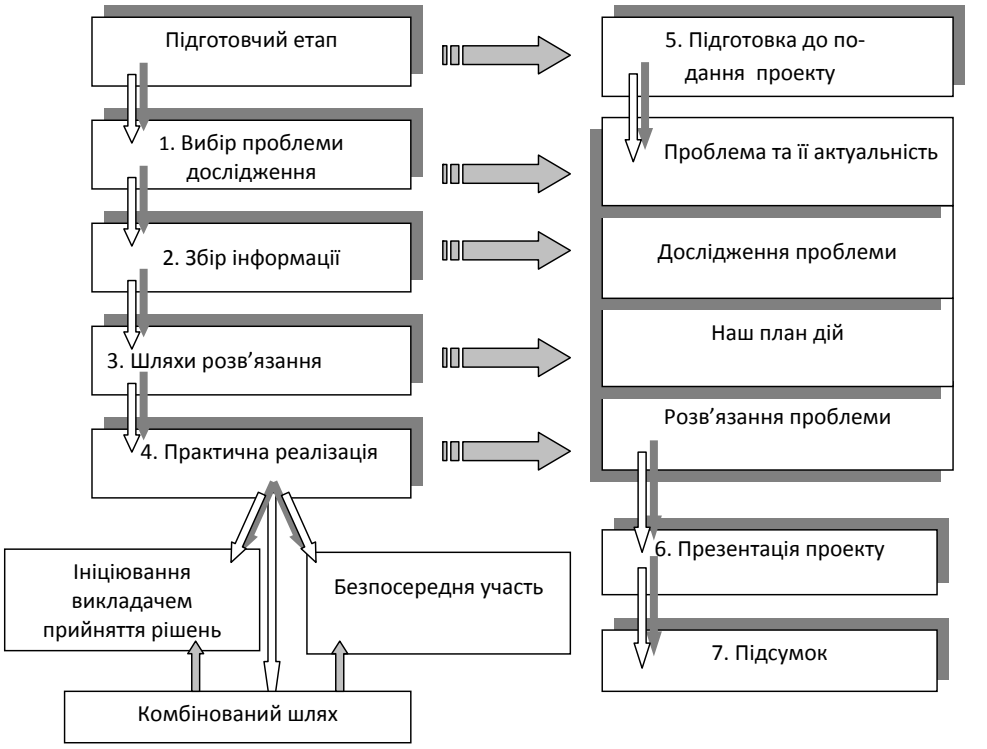

Рис. 1. Етапи реалізації методу проектів

Застосування методу проектів дозволяє:створити мотиваційну ситуацію для формування та вдосконалення мовних навичок у вирішенні проблемних завдань; активізувати мовленнєві знання студентів у межах програмового матеріалу; формувати артикуляційні та інтонаційні навички мовлення під час презентації проектного дослідження; стимулювати індивідуальну творчу активність при виборі та створенні «проектного продукту». Отже, метод проектів відкриває необмежені можливості для впровадження комунікативних, інтерактивних, групових методів навчання, робить увесь навчально-виховний процес високоефективним. Студенти отримують можливість навчитися взаємодії, організованості, пунктуальності, умінню чітко й лаконічно висловлювати свої думки та ставити запитання, розуміти сутність проблем тих, з ким спілкуєшся, створюючи умови для взаємодії і заохочуючи до колективної роботи там, де вона доцільна.

Ефективність методу проектів у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації полягає в тому, що «активна творча комунікація дозволяє студенту усвідомити себе як комунікативну особистість, відкриває можливості для накопичення комунікативного досвіду через самореалізацію у різноманітних комунікаціях, які є специфічними процесами взаємообміну інформацією» [4, с. 20].

Надання студентам права творчого пошуку, висловлення та аргументування власних поглядів дає їм можливість відчути себе суб'єктом діяльності. Особистість лише тоді може взяти на себе відповідальність і виявити ініціативу, зокрема в комунікації, коли відчуває себе суб'єктом діяльності, її творцем. Варто пам'ятати, що комунікативні знання стають професійним надбанням студентів лише тоді, коли вони перетворюються та вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання комунікативного завдання, коли їх набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами.

Викладачі мають обирати таку тематику проектів, щоб вона максимально дозволяла реалізувати на практиці професійно спрямовані, суб'єктивно-значущі для майбутніх вчителів комунікативні проблеми завдяки впровадженню методу проектів. При цьому студенти отримують можливість давати об'єктивну оцінку соціальної, професійної й особистісної значущості отриманих знань, демонструючи свої переконання, ставлення, цінності, випробовувати власні сили, ухвалювати складні рішення й обговорювати їх можливі наслідки, здійснювати рефлексію образу «Я». Підготовка та презентація проектів дозволила студентам екстеріоризувати набуті знання у вигляді певних комунікативних дій, збагатити власний професійних та комунікативний досвід. Доцільними виявилися проекти «Комунікативна компетентність вчителя (викладача)», «Культура мови у професійному спілкуванні», «Досліджую сам», «Мовленнєвий етикет викладача», «Невербальна комунікація та її значення у діловому спілкуванні викладача», «Емпатійне спілкування», «Асертивне сприйняття критики», їх презентація та захист.

Важливим способом залучення студентів до активної комунікативної діяльності стають вправи, доцільність використання яких доведена у численних дослідженнях (В. Абрамян, Н. Барахтян, І. Гапійчук, А. Гройсман, В. Кан-Калик, А. Кидрон, О. Леонтьєв, В. Пасинок та ін.).

Вправа – завдання, яке потребує багаторазового виконання дії з метою її засвоєння. У процесі виконання вправ відбувається з'ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення. Це положення було зафіксоване ще С. Рубінштейном: «Вправи... послуговуються не тільки зміцненню знань, а й повнішому та глибшому усвідомленню їх... Застосування правила або принципу приводить до його розвитку, зміни, збагачення. Вправа, призначена для вироблення автоматичних умінь, може разом з тим підвищувати свідомість виконання дій; послуговуючись закріпленню знань, збагачує та поглиблює ці знання» (цит. за [9, с. 78]).

Результатом виконання вправ стають навички і звички. Цей процес потребує самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Багаторазовість виконання вправ формує певні нормативи правильності дій, у подальшому – точності, а потім – швидкості. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність уміння, а точність і швидкість – сформованість навички.

Добір вправ здійснюється за певними критеріями: наявність конкретної мети кожної вправи (чого навчитися); знання послідовності і техніки виконання передбачуваних дій; багаторазове виконання вправ; самоконтроль ходу та результатів дій; контроль за виконан-

ням вправ і його результатами з боку педагога. Отже, вправа як технологія має: мету, зміст, умови, порядок дій та їх результат.

Педагогами виділені загальні умови ефективності вправ: система вправ, їхній зміст, доступність, посильність, обсяг, частота повторень, контроль і корекція, особистісні якості студентів, місце і час виконання вправ, поєднання індивідуальних, групових і колективних форм, мотивація і стимулювання вправляння.

У процесі підготовки студентів до професійної комунікації вправам відводиться чільне місце. Ми розробили цілісну систему вправ (за принципом від простого до складного), в основу якої покладено результати психолого-педагогічних досліджень (В. Абрамян, Н. Барахтян, І. Гапійчук, А. Гройсман, В. Кан-Калик, А. Кидрон, М. Мерло-Понті, В. Тимошенко, С. Третяк).

Комунікативні вправи–відтворюють реальний процес комунікації, серед яких виділено:

– *тренувальні вправи* (наприклад, заповнити пропуски в реченні, навести приклад речення за поданим зразком, закінчити речення та ін. Завдання характеризуються високим ступенем «вимушеності», передбачають наявність зразка, за яким студент продукує вислів. Згодом це вже групова участь у доборі необхідних мовних одиниць, одночасне виконання завдання в мікрогрупах і перевірка «підсумків» спілкування);

– *елементарно комбіновані вправи* (скласти діалог за поданою структурою, провести діалог з використанням підстановлювальної таблиці тощо);

– *комбіновані вправи* (провести діалог відповідно до окресленої ситуації, скласти коротке висловлювання з використанням певної групи слів та ін.);

– *творчі вправи* (провести діалог на вільну тему, особисто обравши й обґрунтувавши необхідні мовні засоби; скласти розповідь на будь-яку виховну тему, обґрунтувавши вибір вербальних та невербальних засобів тощо. Студенти вільно експериментують з навчальним матеріалом, виявляючи ініціативу, власні творчі здібності тощо).

Вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою й «технологією» комунікації на основі відпрацювання її найважливіших елементів. Сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління процесом педагогічної комунікації, забезпечують формування органічних і послідовних дій у публічній обстановці, м'язової свободи й емоційного благополуччя, навичок довільної уваги, спостережливості, зосередженості, міміки й пантоміміки, педагогічно доцільних переживань, мобілізації творчого самопочуття, техніки й логіки мовлення, його виразності та емоційності, уміння вибудовувати логіку майбутнього спілкування з аудиторією.

Вправи на оволодіння процесом комунікації в заданій педагогічній ситуації. Сприяють формуванню дій у типових ситуаціях, розвитку педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації у спілкуванні, формуванню вміння відчувати особу співрозмовника, просторові й часові умови комунікативного процесу, вступати у процес комунікації з конкретними партнерами.

Значне місце відведено *ситуаційним вправам* («кейс-метод»), що сприяють створенню суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом. Уперше кейс-метод було апробовано під час викладання управлінських дисциплін у Гарвадській бізнес-школі, де студентам було запропоновано шляхом обговорення здійснити аналіз конкретної ситуації та виробити відповідні рекомендації щодо її розв'язання. Даний метод призначений для оволодіння знаннями з дисциплін, істина яких плюралістична; обговорення реальних професійних ситуацій, що створює у студентів відчуття професійної значущості навчальної дисципліни, особистісної успішності («Я можу!», «Я можу тут, а отже, я зможу і там (у реальному професійному житті), я починаю «бачити» себе в професії»), сприяє формуванню професійної мотивації, цінностей, позицій, життєвих установок, професійних, комунікативних умінь.

В основі – зображення реальної події, в якій необхідно проаналізувати дії героїв або прийняти необхідне рішення (залежно від мети). Ситуація, покладена в основу ситуаційної вправи, являє собою певний стан соціальної, педагогічної реальності, в який потрапляють її дійові особи. Конкретизація стану можлива на основі явищ (потреба, вибір, криза, конфлікт, боротьба та інновація), що роблять ці ситуації складними і неоднозначними. Студенти отримують можливість взяти безпосередню участь у розв'язанні проблем, з якими вони

зіткнуться у професійній діяльності, розвинути мислення, мовні навички, здатність до рефлексії та саморегуляції емоційних станів. Проведення ситуаційних вправ передбачає як взаємодію студентів між собою, так і взаємодію з викладачем [5, с. 81].

Акцентуємо увагу на доцільності *ситуаційних вправ на прийняття рішення,* оскільки вони спонукають студентів поглянути на дилему зсередини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тільки виступати у ролі судді чи критикувати інших; істотно допомагають студентам досягти високого рівня навчальних результатів (критичне мислення, навички вирішення проблем і прийняття зважених рішень); слугують потужним педагогічним засобом у формуванні комунікативних умінь і навичок студентів.

Даний вид вправ включає: визначення особи і ролі того, хто шукає рішення; інформацію про умови роботи школи; формулювання основних моментів, що характеризують ситуацію; визначення цілей, яких прагне досягти той, хто приймає рішення; формулювання основних варіантів вирішення; ілюстративні матеріали, що містять дані про умови роботи та іншу інформацію, необхідну тому, хто шукає рішення. Частину ілюстрацій можна подати як відеоматеріал чи слайди.

Вважаємо за необхідне зазначити, що ситуаційна вправа є комплексним описом ситуації, яка містить взаємопов'язані структурні компоненти: *пізнавальний* (складається з фактографічних елементів, які доповнюють знання студента певними персоніфікованими прикладами, взятими з конкретної галузі знань), *понятійний* (змушує оперувати професійною мовою, в якій вживання термінів і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь у презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується), *навчальний* (визначається сутністю і атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання), *суспільний* (відображає можливість групового обміну думками та порівняння різних поглядів, яке відбувається у формі колективної дискусії), *аналітичний* (спонукає до індивідуального способу мислення і поглибленого аналізу – поділ складної ситуації на прості, які можна легше і конкретніше оцінити), *вирішуючий, евристичний, мотиваційний* тощо.

Комунікативно-організаційні вправи спрямовані на організацію колективно-розподіленої діяльності, що створює передумови для самореалізації студентів. Студентам пропонується для розгляду проблема, яка потребує вирішення. Викладач розподіляє студентам індивідуальні завдання (збір інформації, аналіз різних аспектів даної проблеми, підготовка повідомлення) – фрагменти загального проекту, який потім вирішується під час спільного обговорення.

У рамках нашого дослідження передбачено також застосування вправ, розроблених у працях фахівців з театральної педагогіки (В. Абрамян, Н. Барахтян, Л. Гапоненко, М. Кнебель, В. Пасинок, К. Станиславський):

– вправи на формування м'язової свободи [11, с. 184], професійних особливостей уваги [11, с. 149–174], творчої уяви [11, с. 128–143], творчого самопочуття [11, с. 85–111];

– вправи, що розвивають: професійну увагу [8, с. 58–99], творчу уяву [8, с. 168], темпоритм дії й темпоритм мовлення [8, с. 72, 102–105], адаптивні якості у спілкуванні [8, с. 116–120], виразні засоби спілкування [8, с. 124];

– вправи, які сприяють формуванню у майбутніх педагогів виконавських вмінь: володіння професійно-педагогічною увагою, досягнення психофізичної свободи, виконання доцільних психофізичних дій, володіння технікою мовлення, основами практичної роботи з текстом та ін. [1];

– вправи на формування особливостей дихання, дикції, голосу педагога, його інтонаційної виразності, емоційності, переконливості та ін. [3];

– вправи на усвідомлення й емоційне переживання позицій майбутнього вчителя в спілкуванні; читання монологічного та діалогічного тексту [6, с. 32].

Ефективність даних вправ доведена висновками, зробленими у дисертаційному дослідженні В.Пасинок: «Театральність як педагогічний прийом у ході навчально-виховного процесу дає студентові можливість пережити певне власне відкриття від своєї артистичності, від уміння подати себе в якнайкращому ракурсі» [9, с. 272].

Формуванню комунікативних умінь сприяють також вправи, в основі яких є:

– *технологія саморозвивальної педагогічної ситуації.* Формулюється певна педагогічна ситуація, яка далі саморозвивається за допомогою прийому проектування «якщо б»

(елемент системи К. Станіславського). Студентам ставиться питання: «А якщо протягом уроку непередбачено виникне ситуація, коли запропоновані вправи діти виконають швидше, ніж на це розраховував учитель?». Імпровізуючи, студенти доходять висновку, що вчителю доцільно передбачувати несподівані моменти, а отже, за необхідності раптово розширити мету уроку;

– *інсценування педагогічних фактів.* Вправи сприяють адаптації майбутніх учителів до публічних виступів, розвивають педагогічну кмітливість, комунікативні вміння.

Виконання різноманітних вправ забезпечує розуміння суттєвих особливостей різновидів комунікації вчителя, сприяє формуванню комунікативних умінь майбутніх учителів. Наведемо деякі приклади.

Так, приступаючи до *формування зовнішніх засобів комунікації*, виходили з того, що природність і невимушеність жестомімічних рухів забезпечується шляхом дотримання таких принципів:

– одночасний розвиток умінь «зчитувати» невербальну інформацію інших і виражати себе через засоби зовнішньої виразності;

– орієнтація на виявлення й удосконалення індивідуальних моделей невербальної поведінки;

– поєднання роботи з формування окремих елементів невербальних засобів з роботою, спрямованою на розвиток комплексних умінь їх застосування.

На сьогодні досить важливого значення набула здатність особистості гнучко впроваджувати в процес комунікації різні її засоби – від мімічних до пантомімічних, використовуючи при цьому власний невербальний запас, з метою забезпечення різноплановості комунікації.

Розвиток *умінь адекватно сприймати емоційний стан* розпочинаємо з тесту «Чи розумієте ви мову міміки?» [10]. Студентам пропонується 12 виразів обличчя, у яких закодовані емоційні стани людини. Необхідно класифікувати ці зображення відповідно до запропонованих емоційних станів: байдужість, ворожість, радість, велике озлоблення, печаль, зніяковіла посмішка, погане самопочуття, злість, бурхлива радість, глибока печаль, скорбота, скептичність. За такою ж методикою формуємо вміння визначати інформацію поз і жестів.

Логіка побудови заняття включає таку послідовність виконання завдань: вправи на розвиток мімічної та пантомімічної виразності; вправи на індивідуальний прояв себе через зовнішні засоби виразності; вправи на комплексне використання зовнішніх засобів виразності в процесі взаємодії.

Виконання поставлених завдань можливе через групові й індивідуальні форми навчання. При груповій формі всі студенти працюють над одними й тими ж елементами. Для індивідуальної роботи застосовуються варіативні завдання для кожного студента, побудовані за принципом відповідності об'єктивних умов формування того чи іншого елемента невербальної поведінки суб'єктивним можливостям даного студента.

На першому етапі всі студенти виконують вправи одночасно, не бачачи один одного. Методичним матеріалом для роботи служать ситуації типу: «Почався урок. Відчиняються двері й заходить учень, який запізнився. Ви дивитеся на нього: вимогливо (скоріше сідай), здивовано (не чекала від тебе…) тощо».

Викладач у процесі колективної роботи має можливість виявити недоліки, вчасно здійснити їх корекцію.

На другому етапі виконуються *вправи на індивідуальну передачу інформації:*кожен студент отримує завдання на картці, зміст якого аудиторії невідомий. Наприклад, пояснити за допомогою невербальних засобів, що таке сходинки, Вавилонська вежа, китайська стіна, степові простори. Група повинна розкодувати сигнали невербальної поведінки однокурсника, «читаючи» його експресію, виявити недоліки й накреслити шляхи їх усунення.

Для вироблення вмінь *аналізувати й оцінювати психічні стани людей* застосовуємо вправу «Пізнай інших». Завдання можуть бути такими:

–за зовнішніми ознаками поведінки людини на вулиці, в автобусі, у метро, у театрі, в кафе тощо визначити її внутрішній стан, професію, соціальний статус, обставини, які зумов-

люють поведінку у хвилину спостереження (людина вирішує важливе для себе питання; когось очікує, кого саме; кудись поспішає; прогулюється тощо);

– провести спостереження й оцінити стосунки людей за їхньою поведінкою. Яка, наприклад, логіка взаємодії недавніх знайомих, давніх приятелів, закоханих, керівника й підлеглого, учителя й учнів та ін. Важливо відзначити спільність органічного процесу, властиву всім людям, а також індивідуальне, неповторне в проявах різних людей.

Формування вмінь комплексного застосування засобів зовнішньої виразності здійснюється шляхом відпрацювання різних видів жестів (зображувальних, вказівних, символічних) у складних педагогічних ситуаціях. Практика довела, що найбільші труднощі викликає в студентів оволодіння системою експресивних жестів, особливо коли йдеться про передачу складних почуттів (здивування, замкненість, зневага, розчарування, огида тощо), тому акцентуємо увагу на *вправах, спрямованих на розвиток психологічного жесту.* Наприклад, зобразити пейзаж, картину, музичний твір; показати типи людей: рішучий, слабкий, хитрий, мудрий, егоїст, герой; передати відчуття «Я хочу залишитись наодинці» тощо.

Значна увага у процесі підготовки студентів до професійної комунікації приділена *пошуковим вправам.*Нами розроблено зміст, технологію спрямованого та контекстного пошуку даних (пошук фахової (психолого-педагогічної) інформації за допомогою пошукових серверів, робота із сайтами бібліотек та ін.), інструктивні матеріали для їх виконання.

Наведемо приклади деяких вправ.

1. Знайти віртуальні Web-музеї художника Ван Гога, представника імпресіонізму в образотворчому мистецтві (www.artmuseum.net/vangogh). Вивести на екран твори «Іриси», «Село», «Червоний виноградник», «Зоряна ніч», «Соняшники», підготувати розповідь для учнів.

2. За допомогою ресурсів www.earthcam.com провести віртуальну екскурсію для старшокласників по цікавих місцях планети: лондонський «Біг Бен», Ейфелева вежа, Єлисейські поля.

3. Здійснити пошук сайту бібліотеки (зокрема бібліотеки Вернадського), використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Internet.

4. Використовуючи ресурси сайту бібліотеки, здійснити пошук і добірку літератури з визначеної теми (педагогічне спілкування, особливості взаємодії в системі «викладач – студент», міжособистісні конфлікти в педагогічному колективі тощо).

5. Використовуючи ресурси сайту бібліотеки, зокрема каталоги періодичної літератури, здійснити аналіз найбільш цікавих сучасних психолого-педагогічних проблем.

6. Використовуючи ресурси Internet, здійснити пошук найцікавіших статей з певної теми, текст статті подати в електронному вигляді, як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав змогу ознайомитися викладач.

7. За допомогою пошукових серверів здійснити пошук сайтів періодичних психолого-педагогічних видань (журнали, газети).

8. Через поштовий сервер ua.fm надіслати повідомлення колезі про отримані результати проведеного вами педагогічного дослідження.

9. Використовуючи поштовий сервер,надіслати рецензію на самостійну роботу учня за допомогою програми Microsoft Outlook Express.

10. Вдаючись до пошукових серверів Yandex (http://yandex.ru), Rambler (http://rambler.ru), здійснити пошук з певної теми.

Впровадження пошукових вправ сприяє підвищенню рівня сформованості інформаційно-пошукових умінь уже після трьох практичних занять. Відпрацювання навичок передавання, збереження й подання інформації, поведінки в глобальному інформаційному просторі відбувається в рамках навчальних груп, де можлива корекція віртуальних прийомів комунікації реальною взаємодією.

Реалізація вищезазначених видів самостійної роботи спрямована на розвиток у студентів процесів САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації, самоуправління), що позначається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію і самовдосконалення у процесі професійно-педагогічної комунікації.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що на сьогодні організація самостійної роботи студентів являє собою одну з найважливіших і широко обговорюваних проблем навчання у вищих закладах освіти з позицій вимог педагогічної науки і суспільства в цілому.Обґрунтовано доцільність різних видів самостійної роботи у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації. Акцентовано увагу на особливостях реалізації окремих видів самостійної роботи студентів, таких як: метод проекту, різні види вправ (комунікативні (тренувальні, елементарно комбіновані, комбіновані, творчі та ін.), ситуаційні («кейс-метод»),вправи, розроблені фахівцями з театральної педагогіки, пошукові вправи та ін.

Подальшої розробки потребують питання генералізації змісту самостійної роботи, засобів управління нормо-часовими витратами студентів в умовах збільшення обсягів самостійної роботи, шляхів упровадження засобів педагогічної підтримки студентів, уведення новітніх форм самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Абрамян В.Ц. Засобами театральної педагогіки / В.Ц. Абрамян // Рідна шк. – 1993. – № 1–7. – С. 9–12.

2. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активностьличности / Е.А. Ануфриев. – М.: МГУ, 1984. – 257 с.

3. Барахтян Н.Н. Формирование у студентов профессиональных артистических учений как компонента педагогического майстерства: дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Барахтян. – К., 1993. – 158 с.

4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія / Н.П. Волкова. – Д.: РВВ ДНУ, 2005. – 304 с.

5. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач–студент» у процесі навчання у класичному університеті: дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04 / І.М. Гапійчук. – О., 2003. – 249 с.

6. Гапоненко Л.О. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування: монографія / Л.О. Гапоненко. – Д.: Пороги, 1997. – 226 с.

7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 223 с.

8. Кнебель М.О. Поэзия педагогики / М.О. Кнебель. – М.: Всерос. театр. об-во, 1976. – 526 с.

9. Пасинок В.Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.Г. Пасинок. – Х., 2002. – 450 с.

10. Сагач Г.М. Золотослів: навч. посіб. для серед. і вищ. навч. закл. / Г.М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.

11. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.1: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.

References

1. Abramian,V.Ts. (1993). *Zasobamy teatralnoi pedahohiky* [By means of theater pedagogy]. *Ridna shkola* [Native school], no. 1-7, pp. 9-12 (In Ukrainian).

2. Anufriev, E.A. (1984). *Sotsialnyistatusiaktivnostlichnosti* [Social status and activity of the person]. Moskva, MHUPubl., 257 p. (In Russian).

3. Barakhtian, N.N. (1993). *Formirovanie u studentov professionalnykh artesticheskikh uchenii kak komponenta pedahohicheskoho masterstva. Dis kand. ped. nauk* [Forming students' professional artistic exercises as a component of pedagogical skills. Cand. ped. sci. diss.]. Kiev, 158 p. (In Russian).

4. Volkova, N.P. (2005). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia, tekhnolohiia, praktyka* [Vocational teacher communication: theory, technology, practice]. Dnipropetrovsk, RVV DNU Publ., 304 p. (In Ukrainian).

5. Hapiichuk, I.M. (2003). *Pedahohichniumovyemotsiinoivzaemodii "vykladach - student" uprotsesinavchanniiauklasychnomuuniversyteti. Dis kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of emotional interaction "teacher - student" during training in classical university. Cand. ped. sci. diss.]. Odesa, 249 p. (In Ukrainian).

6. Haponenko, L.O. (1997). *Teoriiaipraktykapidhotovkystudentivdopedahohichnohospilkuv annia* [Theory and practice of training of students to teacher communication]. Dnepropetrovsk, Porohy Publ., 226 p. (In Ukrainian).

7. Klarin, M.V. (1994). *Innovatsionnye modeli obucheniia v zarubezhnykh pedahohicheskikh poiskakh* [Innovative training model in foreign pedagogical search]. Moscow, Arena Publ., 223 p. (In Russian).

8. Knebel, M.O. (1976). *Poeziiapedahohiki* [Pedagogy poetry]. Moscow, Vserossiiskoe teatralnoe obshchestvo Publ., 526 p. (In Russian).

9. Pasynok, V.H. (2002). *Teoretychni osnovy formuvannia profesiinykh movlennevyk huminu maibutnikh uchyteliv nefilolohichnykh spetsialnostei. Disdok. ped. nauk* [Theoretical Foundations of professional speech abilities of future teachers of non-philological specialties. Doc. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 450 p. (In Ukrainian).

10. Sahach, H.M. (1993).*Zolotosliv*[Gold words]. Kyiv, Raiduha Publ., 378 p. (In Ukrainian).

11. Stanislavskii, K.S. (1989). *Rabotaakteranadsoboi: Ch. 1: Rabota nad soboi v tvorcheskom protsesse perezhivaniia. Dnevnik uchenika* [Work on an actor. Part 1: Work on a creative process of experiencing. Sstudentdiary]. Moscow, IskusstvoPubl., 511 p. (In Russian).

В статье обоснована целесообразность различных видов самостоятельной работы в процессе подготовки будущего учителя к осуществлению профессионально-педагогической коммуникации. Определены условия организации, компоненты самостоятельной работы, направленной на формирование коммуникативных умений и навыков; показана необходимость выделения различных видов сложности самостоятельных заданий (репродуктивный, поисково-творческий, исследовательско-творческий). Акцентировано внимание на особенностях реализации отдельных видов самостоятельной работы студентов: метод проектов, упражнения, коммуникативные упражнения (тренировочные, элементарно комбинированные, комбинированные, творческие и др.), ситуационные упражнения («кейс-метод»), упражнения, разработанные специалистами из театральной педагогики, поисковые упражнения и др.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая коммуникация, самостоятельная работа студентов, формирование коммуникативных умений.

The article substantiates the expediency of different types of individual work in the process of preparation of future teachers for the accomplishment of their professional and pedagogical communication. The conditions and components of individual work directed at the formation of communicative skills have been determined. The necessity to differentiate individual tasks of different levels of difficulty (reproductive, search and creative, research and creative) has been proved.

Special attention has been paid to peculiarities of implementation of certain types of students' individual work: project method, exercises, communicative tasks (training, combined, of elementary level of combination, creative), situational tasks («case-study»), exercises designed by teachers of drama pedagogy, search exercises, etc.

Key words: professional and pedagogic communication, students' individual work, formation of communicative skills.

Одержано 25.10.2016.

УДК 159.923.2

І.В. ГАРКУША,
кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

А.М. СИНЕЦЬ,
аспірант кафедри філософії Харківського національного університету імені Г.С. Сковороди

СВІТОГЛЯДНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА ВНЗ

У статті аналізуються світоглядні психологічні передумови формування професійної ідентичності педагога ВНЗ. Порівнюються гуманістична та традиційна педагогіки. Розглянута та проаналізована модель освіти К. Роджерса – модель концентрації на особистості. Виокремленні характерні риси за А. Маслоу.

Ключові слова: професійна ідентичність, ідентичність педагога, гуманістична етика, гуманістична педагогіка, гуманістична психологія, самоактуалізація, самореалізація.

Постановка проблеми. Проблема формування професійної ідентичності педагога залишається актуальною протягом вже кількох тисяч років, від донаукових часів до сьогодення. Від Сократа до кожного із сучасних педагогів триває безперервний процес розвитку педагогічної науки і вдосконалення способів викладання. Характерною рисою сучасності є експоненціальне зростання науково-технічного прогресу, яке докорінним чином змінює соціально-психологічну реальність усього людства та не залишає часу на використання «традиційних», застарілих підходів до педагогічного процесу. Сучасність висуває все більш жорсткі і різносторонні вимоги до педагогічної діяльності. Вони незмірно зростають при неминучому виникненні ринку молодих фахівців, розвитку багатоступеневої освіти, внутрішньодержавної та міжнародної акредитації ВНЗ і фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти теорії і практики професійного розвитку і становлення педагогів досліджувалися в працях Б. Ананьєва, П. Анохіна, В. Беспалько, А. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна. У сучасній вітчизняній і зарубіжній науці підвищення педагогічної майстерності у викладачів вищої школи досліджують Є. Барбіна, А. Биков, О. Коваленко, В. Панчук, Л. Пуховська, С. Рудишин, С. Сисоєва, Т. Сущенко, З. Бондаренко.

Формулювання мети. Мета статті полягає у аналізі та дослідженні світоглядної психологічної передумови формування професійної ідентичності педагога ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Особливої актуальності дана проблематика набуває у контексті інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору. Залучення досвіду зарубіжних навчальних закладів та окремих фахівців неминуче призводить до цілої низки питань, які так чи інакше пов'язані з головним: яким має бути сучасний педагог? У рамках пошуків відповіді на це питання залучаються такі поняття як «імідж сучасного молодого педагога», «педагогічна майстерність викладача», «базові компетенції педагога» та, звісно, «професійна ідентичність педагога». Кожне поняття має свій зміст, який ми і спробуємо розкрити в даному дослідженні.

© *І.В. Гаркуша, А.М. Синець, 2016*

Стосовно терміна «імідж педагога» ситуація дещо інша, тому спочатку хотілося б ретельніше розглянути саме це питання.

Згідно зі словником Ноя Вебстера, імідж – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи. Зв'язки з громадськістю трактують імідж як мислене уявлення про людину, товар чи інститут, що спрямовано формується у масовій свідомості за допомогою засобів масової інформації [4]. Імідж формують за допомогою практичних дій, агітації, пропаганди, реклами, нейролінгвістичного програмування тощо, він може сполучати як реальні властивості об'єкта, так і неіснуючі, приписувані. Це думки, настанови раціонального або емоційного характеру про людину, предмет, систему, що виникли у психіці індивіда чи групи людей на основі образу, сформованому у їхньому суб'єктивному світі у результаті сприйняття певних характеристик цього об'єкта. Зазначені характеристики, незважаючи на те, реальні вони чи уявні (а швидше, певна суміш першого з другим), обов'язково виокремлюють та відповідно подають фахівці зі створення іміджу – іміджмейкери, які діють відповідно до вже напрацьованих у цій сфері методів і процедур, об'єднаних іміджологією. На думку деяких дослідників, іміджологія – наука, що вивчає проблеми формування й створення в суспільної свідомості образів суспільних інститутів (держави, політичних партій, організацій, установ) та окремих політичних лідерів, виробляє сукупність прийомів, технологій і засобів формування в суспільної свідомості відповідних образів реальних суб'єктів політики [6].

Легко бачити, що поняття «імідж педагога» не тільки не відповідає на питання які внутрішні якості має розвинути в собі педагог для успішної діяльності, але й певним чином вступає в конфлікт з ним. Найближче до поняття іміджу – поняття соціальної ролі, як системи очікувань від її носія, зумовленої певним соціальним статусом. Також соціальну роль визначають як сукупність нормативно обумовлених соціальних властивостей, очікувань і зобов'язань у поєднанні з конкретною соціальною позицією. Обидва поняття, імідж і соціальна роль, у деякому розумінні викреслюють з рівняння особистість та її внутрішні характеристики. Обидва поняття стосуються певних зовнішніх проявів, які не тільки не відображають ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, а навпаки, накладають певні вимоги до відповідності цим зовнішнім проявам, що неминуче має призводити до стереотипізації та деперсоналізації в процесі соціальної взаємодії між педагогом та учнями. Даний конфлікт жодним чином не сприяє психологічному здоров'ю педагога, навпаки, призводить до низки психологічних проблем, які висвітлені у феноменологічної теорії К. Роджерса, яку ми більш ретельно розглянемо нижче. Отже, згідно з вищезазначеним, ми вважаємо більш доцільним проілюструвати поняття «професійна ідентичність педагога», але не як перелік компонентів та рис, а як причинно-зумовлений філософсько-світоглядними та психологічними чинниками стрижень Я-концепції. В поглядах на ідентичність особистості ми, безумовно, спираємось на концепцію Е. Еріксона, який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості, як найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, як інтеграцію переживань людиною свого нерозривного зв'язку, ототожнення себе з певними соціальними групами. Але як інструмент для аналізу ми спробуємо використати трирівневу схему, яка містить у собі гуманістичну етику, гуманістичну педагогіку та гуманістичну психологію.

Перш за все, слід згадати погляди Е.Фромма на етику, які полягають в площині між філософією та психологією. Гуманістична етика – це прикладна наука «мистецтва жити», яка базована на теоретичній «науці про людину» [9, с. 21]. Фромм наголошував (і важко з ним не погодитись), що дитина відчуває відмінність між хорошим і поганим перш, ніж навчиться такого розрізнення за допомогою розуму. Її суб'єктивні оцінки формуються в результаті доброзичливих або недружніх реакцій з боку значущих в його житті людей. У школі і в суспільстві діють подібні фактори. «Добре» – те, за що нагороджують, «погано» – те, за що соціальні авторитети або більшість близьких ставляться з несхваленням або карають. Так, страх несхвалення і потреба в схваленні вважаються найбільш сильними і майже виключними мотивами етичної оцінки. Як каже сам Фромм: «Цей інтенсивний емоційний тиск заважає дитині, а пізніше і дорослому, задатися критичним питанням: «гарне» добре для нього самого або для авторитету?» [9, с. 15].

У процесі порівняння авторитарної етики з гуманістичною Фромм виводить такий постулат: річ вважається хорошою, якщо вона хороша для людини, що нею користується. По-

дібний критерій цінності може бути застосований і до людини. Наймач вважає працівника хорошим, якщо той йому корисний. Педагог може назвати учня хорошим, якщо учень слухняний, не завдає клопоту і є гордістю педагога. «Хороший» учень може бути заляканим, невпевненим, бажаючим лише догодити своїм батькам, підкоряючись їх волі, в той час як «поганий» учень може володіти власною волею і мати гідні інтереси, які неугодні, однак, його батькам. В порівнянні авторитарної та гуманістичної етики легко бачити головні відмінності: якщо авторитарна етика заснована на суб'єкт-об'єктній взаємодії, то гуманістична – на суб'єкт-суб'єктній. Більш стосовно ця різниця буде показана при розгляді концепції гуманістичної педагогіки К. Роджерса.

Гуманістична педагогіка – система наукових теорій, що затверджує вихованця в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, що розвивається за своїми можливостями. З позиції гуманізму кінцева мета полягає в тому, щоб кожен вихованець міг стати повноважним суб'єктом діяльності, спілкування і пізнання, вільної, самостійної особистістю. Гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість.

Характерними особливостями гуманістичної педагогіки, які відрізняють її від традиційної, є такі положення:

– зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації і формування певного кола умінь і навичок;

– зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно думаючої і діючої особистості;

– забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу.

Гуманізацію навчально-виховного процесу слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним тиском на особистість, що заперечує можливість встановлення нормальних людських відносин між педагогом і учнем, як перехід до особистісно-орієнтованої педагогіки, що додає абсолютне значення особистій свободі і діяльності тих, хто навчається. Гуманізація цього процесу – це створення умов, в яких учень не може не вчитися, не може вчитися нижче своїх можливостей, не може залишатися байдужим учасником виховних справ або стороннім спостерігачем життя. Гуманістична педагогіка вимагає пристосування школи до учнів, забезпечення атмосфери комфорту і «психологічної безпеки».

Вчителем гуманізму називають К. Роджерса, чий внесок в психологічну науку ми розглянули вище. У своїй книзі «Freedom to Learn for the 80's» К. Роджерс писав, що не можна кого-небудь змінити, передаючи йому готовий досвід. Можна лише створити атмосферу, яка сприяє розвитку особистості. Створення такої атмосфери К. Роджерс називає фасилітацією, вчителів – фасилітаторами. В його педагогічній концепції від вчителів вимагається безумовно підкреслити вихованцю, що його люблять, ним цікавляться, їм займаються.

Взагалі, концепцію гуманістичної педагогіки Роджерс розпочав із заперечення положень традиційної педагогіки, а саме:

– вчитель володіє знаннями, учень чекає їх засвоєння;

– основні елементи – уроки і іспити;

– вчитель є керівником, учень – підлеглим, обидва підпорядковані шкільному керівництву, контроль завжди спрямований вниз;

– вчитель як авторитет є центральною фігурою: він викликає подив як ерудит чи неповагу як диктатор, але завжди в центрі;

– мінімальна можливість взаємної довіри між вчителем та учнем: вчитель не сподівається, що учень буде добре працювати без постійного контролю, учень не вірить в чесність і компетентність вчителя;

– вчитель вірить, що учнем найкраще керувати, тримаючи його періодично або постійно в почутті страху (публічна критика, висміювання, тощо);

– учні не визначають ні цілей, ні змісту, ні методів освіти, не мають права обирати вчителів; вчитель також не має права голосу;

– у школі місце не для особистості, а для інтелекту.

К. Роджерс запропонував нову модель освіти – модель концентрації на особистості. Він виділив 9 основних положень:

1. Головна умова: фасилітатор має досить поваги до себе і до учнів, щоб зрозуміти – вони, як і він сам, думають про себе, навчаються для себе.

2. Фасилітатор розділяє з іншими відповідальність за навчання і виховання.

3. Вчитель керується власним досвідом.

4. Учень вибудовує і розвиває свою власну програму самостійно або спільно з іншими. Він обирає напрямок власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору.

5. У класі створюється клімат, який полегшує навчання.

6. Усе спрямовано на підтримку навчально-виховного процесу. Зміст, хоча воно і важливо, відступає на другий план. Результат вимірюється тим, чи зробив той, якого навчають помітний крок вперед.

7. Самодисципліна замінює зовнішню дисципліну.

8. Учень сам оцінює рівень засвоєння знань і вихованості, збирає інформацію від інших членів групи і педагога.

9. У таких сприятливих умовах навчально-виховний процес має тенденцію до поглиблення, швидкого просування і зв'язку з життям. Це відбувається тому, що напрям навчання є особистим вибором, навчання є власною ініціативою, а особистість (з її почуттями, нахилами, інтелектом) повністю зорієнтована на саморозвиток [7].

Повертаючись до вимог сучасності стосовно освітнього процесу, слід зазначити певну розбіжність між системою середньої освіти та вищою школою. Ця розбіжність логічно випливає як з різниці у віці здобувачів освіти, так і з різниці в акцентах на аспектах (фундаментальних завданнях) педагогіки: якщо в загальноосвітній школі, завдяки залученню надбань гуманістичної педагогіки (як зарубіжної, так і радянської) головними завданнями виступають виховання та розвиток, то підготовка фахівців в системі ВНЗ потребує акцентування саме на навчанні. Звісно, це акцентування не викреслює інші завдання, але саме в ньому і полягає різниця між загальною освітою та професійною освітою. Дана теза легко підтверджується статистичними даними щодо виникнення в останні роки загальноосвітніх закладів нового формату, як комерційних, так і державних, які працюють спираючись на принципи гуманістичної педагогіки та інклюзивного навчання. Нагадаємо, що інклюзивна освіта сьогодні – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах освітнього закладу, передбачає комплексний системний особистісно-орієнтований і індивідуалізований стиль навчання. У процесі навчальних і корекційно-розвивальних занять враховуються перспективи психофізичного розвитку, актуальність засвоєння певної форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і наміри дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 259]. Саме для того, щоб уникнути ситуацій, в яких мотивація дитини до навчання зменшується або взагалі зникає при переході на наступний рівень освіти (де значно інший і рівень вимог), слід приділяти увагу не тільки новим засобам викладання та технічному забезпеченню навчального процесу, але і психологічним передумовам формування професійної ідентичності педагога ВНЗ, психологічним передумовам надбанню їм педагогічної майстерності.

Як бачимо, педагогічна концепція Роджерса навряд чи може бути в повному обсязі інтегрована до системи вищої освіти, через причини, які були розглянуті раніше. Але тут на допомогу приходить гуманістична психологія, а саме – поняття самоактуалізації.

Для більш ретельного усвідомлення проблемних питань, що досліджуються в даній роботі, пропонується розглянути систему «викладачі-студенти» як колектив, об'єднаний єдиними цілями, тобто організацію, що виробляє певний продукт. Під продуктом ми маємо на увазі весь комплекс освітньо-кваліфікаційних характеристик, яких студент набуває в процесі освіти. Як і будь-яка організація, дана система має два типи показників ефективності: прямі та непрямі. Під прямими показниками ефективності ми розуміємо об'єктивні стандартизовані результати засвоєння навчального контенту, до яких можна застосувати методи кількісної обробки даних (тобто – результати заліків, іспитів, захисту курсових та дипломних робіт, виміряних в стандартизованій системі балів). Прямі показники ефектив-

ності зазвичай ототожнюються з авторитарним підходом до освітнього процесу, де викладач вимагає засвоєння знань студентами. Дана модель взаємодії, зумовлена потребами індустріального суспільства, набула назви моносуб'єктної екстерналістської моделі. Доречно процитувати дослідника сучасного освітнього простору О. Марченко: «Можна констатувати, що за таких умов учитель виступає у ролі суб'єкта виробництва, а учень – у ролі матеріалу, з якого необхідно «виготовити» продукт – особистість, яка у відповідності із суспільним ідеалом володіє певним обсягом знань, умінь, навичок, а також має відповідні усталеним нормам особистісні характеристики» [5, с. 290].

Під непрямими показниками ефективності ми розуміємо більш суб'єктивні поняття, такі як психологічний клімат на заняттях, ступінь зацікавленості студентів матеріалом, довіра студентів до викладача тощо. Непрямі показники не мають свого кількісного вираження, дослідити їх можна лише за допомогою психодіагностичних та соціологічних методів, але саме вони, в підсумку, визначають прямі показники ефективності. Саме непрямі показники ефективності зазвичай ототожнюються з творчим підходом до процесу викладання, з інноваціями та гуманістичною парадигмою освіти.

Тривіальний погляд на ці два взаємопов'язаних поняття (прямі та непрямі показники ефективності) нерідко призводять до усвідомлення їх як певного континууму, де на одному полюсі суто авторитарний стиль викладання, а на іншому – все розмаїття інноваційних творчих підходів, так чи інакше пов'язаних з гуманістичною парадигмою. І справді, нерідко можна почути скарги на те, що авторитарні вимоги до засвоєння навчального контенту унеможливлюють розкриття творчої складової особистості педагога, зводять нанівець інноваційні починання тощо. Але саме цей одновимірний погляд і заважає викладачам, особливо молодим, усвідомити весь свій освітній арсенал, всі свої можливості, та розкрити свій потенціал педагога. Такий викладач бачить вирішення даного протиріччя в певному компромісі між авторитарним та гуманістичним підходами. Тобто в умовах зазначеного конфлікту двох педагогічних моделей він сподівається досягти золотої середини, при який і прямі і непрямі показники ефективності будуть на достатньому рівні. На жаль, компроміс тільки ззовні виглядає привабливо, а насправді ніколи не є найкращим вирішенням конфліктів. У спробах досягти балансу між прямими та непрямими показниками, тобто у спробах примирити між собою дві протилежні моделі шляхом обопільних поступок, ми втрачаємо на обох «фронтах». І результати іспитів будуть на низькому рівні, і зацікавленість студентів буде недостатньою для того, щоб зламати психологічний бар'єр між «треба вивчити і здати» і «хочу знати і користуватись знанням». Необхідно вміти відійти від конфліктної точки та побачити всю картину, значна частина якої лежить в площині психології. Саме психологічні передумови формування ідентичності педагога і вирішують вищезазначені суперечності.

Ні в кого не викликає сумнівів теза, що професійний розвиток не може розглядатися у відриві від особистісного розвитку, без урахування вікових, індивідуальних та гендерних особливостей. Механізми професійного самовизначення, формування професійної самосвідомості, психологічні підстави розвитку професіоналізму, професійне довголіття, способи підвищення професійної ефективності, професійна ідентифікація та багато іншого знайшло своє відображення в працях психологів і педагогів. Серед сучасних дослідників даної проблематики можна виділити В. Шадрикова, Ю. Поваренкова, Т. Міщенко та ін. Але, на нашу думку, ядро, головна теза поняття професійної ідентичності педагога були сформовані ще в середині XX ст. і дійшли до сьогодення без змін в силу точності і гармонійності нижчевикладеній концепції. Ми говоримо про гуманістичну психологію К. Роджерса та А. Маслоу.

На відміну від більшості інших, зазвичай психоаналітичних концепцій, у яких затверджується цінність майбутнього або вплив минулого, американський психолог К. Роджерс підкреслював значення сьогодення і говорив про те, що люди повинні навчитися усвідомлювати і цінувати кожен момент свого буття, знаходячи у ньому щось прекрасне і важливе. Лише тоді життя розкриється в своєму дійсному значенні, і лише в цьому випадку можна говорити про повноцінне функціонування особистості. Однією з важливих особливостей теорії Роджерса є феноменологічний підхід до особистості, згідно з яким основою особистості виступає психологічна реальність, тобто суб'єктивний досвід, відповідно до якого інтерпретується дійсність. Визначальну роль у поведінці людини відіграє її здатність пізнава-

ти світ і створювати на цій основі суб'єктивну реальність, тобто реальність свідомо сприйняту особистістю в даний момент часу.

Фундаментальне поняття теорії Роджерса – «Я-концепція», що складається із сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, а також з цінностей «Я». Я-концепція включає не лише сприйняття себе реального, але також і уявлення про те, якою б людина хотіла бути. Незважаючи на те, що «Я» людини постійно змінюється в результаті досвіду, уявлення людини про себе залишається відносно стійким.

Згідно з теорією К. Роджерса, основною рушійною силою функціонування особистості є тенденція до самоактуалізації, тобто потреба людини реалізувати свої природні потенційні можливості. Люди здатні визначати свою долю, вони відповідальні за те, які вони є, тобто свобода самовизначення закладена в їхній природі. Для людей природно рухатися в напрямку дедалі більшої диференціації, автономності, зрілості. У тенденції самоактуалізації дуже важливою є потреба людини як у позитивній увазі з боку інших, так і у позитивному ставленні власне до себе. Потреба в позитивній увазі інших робить людину вразливою до впливу соціального схвалення. Потреба в позитивному самоставленні задовольняється, якщо людина вважає свою поведінку відповідною власній Я-концепції. У розвитку особистості, згідно з теорією Роджерса, вагомим фактором є ставлення до особистості значущих людей, перш за все батьків. Таке ставлення Роджерс поділив на два типи: безумовна позитивна увага (або ставлення) та обумовлена позитивна увага. У першому випадку дитина отримує від значущих дорослих повне прийняття і пошану, а її Я-концепція, що формується, відповідає всім природним потенційним можливостям. У другому випадку дитина стикається з прийняттям одних форм поведінки і відхиленням інших. Позитивна увага подається з умовою. Як казав сам Роджерс: «Багато з нас, можливо, не усвідомлюють, який величезний тиск вони роблять на почуття оточуючих людей: дружин, чоловіків, дітей, – підпорядковуючи їх почуття своїм. Ми часто говоримо: «Якщо ти хочеш, щоб я тебе любив, у тебе будуть ті самі почуття, що й у мене. Якщо я відчуваю, що ти погано поводишся, ти теж повинна це відчувати. Якщо я відчуваю, що потрібно прагнути до певної мети, ти повинна розділяти мої почуття»« [7, с. 244]. У такому випадку Я-концепція дитини не відповідає природженим потенційним можливостям, зазнає тиску соціуму. У дитини формуються оціночні поняття про те, які з її дій і вчинків гідні пошани і прийняття, а які ні. Залежно від того, яку увагу отримувала людина протягом життя, формується той або інший тип особистості. За Роджерсом, існує два протилежні типи особистості: «повноцінно функціонуюча» і «непристосована». Перша отримувала безумовну позитивну увагу. її характеризує схильність до екзистенційного способу життя (гнучкість, адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення), організмічна довіра (інтуїтивний спосіб життя, впевненість у собі), емпірична свобода (суб'єктивне відчуття свободи волі) і креативність (схильність до створення нових і ефективних ідей і речей). Другий тип відповідає людині, що отримувала обумовлену позитивну увагу. Вона має умовні цінності, її Я-концепція не відповідає потенційним можливостям, її поведінка обтяжена захисними механізмами. Вона живе згідно зі заздалегідь поданим планом, ігнорує свій організм, не довіряючи йому, відчуває себе швидше керованою, ніж вільною, швидше конформною, ніж творчою. З порушеннями Я-концепції пов'язані основні форми психопатології особистості. Так, якщо поведінка людини не узгоджується з її Я-концепцією, вона відчуває тривогу, яка не повністю усувається її психологічним захистом і спричиняє розвиток неврозу. При значній невідповідності між «Я» і переживаннями захист може виявитися неефективним, і Я-концепція руйнується. Відкриття Роджерса пов'язані не лише з новим поглядом на самоактуалізацію і самооцінку людини, але і з його підходом до психокорекції. Карл Роджерс стверджує, що основний бар'єр, який заважає людям спілкуватись, – це природна тенденція обговорювати, оцінювати, схвалювати чи засуджувати поведінку чи твердження інших. Створений ним напрям психотерапії набув назви "клієнтцентрована терапія", одним із принципів якої є безоцінкове сприйняття клієнта і його проблем [6].

Наступний представник плеяди великих вчених психологів ХХ ст. – Абрагам Маслоу, чиї погляди збігались з поглядами Роджерса в багатьох питаннях, хоча не повторювали їх. Маслоу був одним з перших, хто почав вивчати позитивні сторони людської поведінки. Його дослідження самоактуалізації дозволили сформулювати позитивний, гуманістичний погляд на людську природу. Якщо раніше психологія, особливо психоаналіз, вивчала лю-

дей з різними психічними відхиленнями і на основі цього були сформульовані теорії особистості, то Маслоу взяв як зразки здорових і реалізованих людей, як наслідок, він отримав нові дані про природу людини.

Самоактуалізація – прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. У психології та педагогіці гуманістичного спрямування стверджується, що тільки за допомогою самоактуалізації людині можливо реалізувати себе, знайти сенс свого існування, стати тим, ким вона здатна стати, «а не тим, ким їй нав'язують бути оточуючі».

Найбільш відома теорія Маслоу – теорія мотивації, базована на моделі ієрархії потреб, так звану «Піраміду Маслоу» – діаграму, що ієрархічно подає людські потреби від нижчих (дефіцитарних, біологічних) до потреби в самоактуалізації, усвідомлення якої є вищим ступенем розвитку особистості. Цікаво те, в жодній з публікацій Маслоу такої схеми немає. Навпаки, він вважав, що ієрархія потреб не є фіксованою і найбільшою мірою залежить від індивідуальних особливостей кожної людини. «Піраміда потреб» введена, ймовірно, для спрощеного викладу ідеї ієрархії потреб, зустрічається вперше в німецькомовній літературі 1970-х років.

Маслоу вважав, що всі самоактуалізовані особистості мають загальні характерні риси:

1. Більш ефективне сприйняття реальності і більш зручні відносини з реальністю.
2. Прийняття (себе, інших, природи).
3. Безпосередність, простота, природність.
4. Зосередженість на проблемі (на противагу его-центрованості).
5. Здатність відокремитися, потреба в усамітненні.
6. Автономія, незалежність від культурних штампів і оточення.
7. Свіжість сприйняття, що зберігається протягом усього життя.
8. Містичний (екзистенціальний) досвід.
9. Почуття спільності з іншими.
10. Глибші і проникливі взаємини.
11. Демократичність.
12. Здатність розпізнавати цілі і засоби, гарне і погане.
13. Філософський, незлобний доброзичливий гумор.
14. Креативність.
15. Опір окультуренню, здатність існувати поза будь-якої певної культури.

У 1963 р. були сформовані п'ять головних положень гуманістичної психології:

1. Людина як цілісна істота перевершує суму своїх складових (інакше кажучи, людина не може бути пояснена в результаті наукового вивчення його часткових функцій).

2. Людське буття розгортається в контексті людських відносин (інакше кажучи, людина не може бути пояснена своїми частковими функціями, в яких не приймається в розрахунок міжособистісний досвід).

3. Людина усвідомлює себе (і не може бути зрозуміла психологією, яка не враховує його безперервне, багаторівневе самоусвідомлення).

4. Людина має вибір (людина не є пасивним спостерігачем процесу свого існування: вона творить свій власний досвід).

5. Людина звернена в майбутнє; в її житті є мета, цінності та сенс [6].

Якщо згадати сформульовані Маслоу п'ятнадцять ознак особистості, що самоактуалізується, ми побачимо в них не систему зовнішніх вимог та очікувань суспільства, а систему внутрішніх ціннісних орієнтацій, які формують повноцінну, відкриту для нового досвіду особистість. Вони не обмежують особистість поняттями іміджу та соціальної ролі, а навпаки, безмежно розширюють можливості її самореалізації. Педагог, який усвідомив потребу в самоактуалізації не буде сприймати конфлікт між прямими та непрямими показниками ефективності освітньої організації як одновимірний континуум. Саме усвідомлення потреби в самоактуалізації і є головною психологічною передумовою формування професійної ідентичності педагога.

Для ілюстрації даної тези можемо процитувати З. Бондаренко, яка вважає, що: «…формування педагогічної майстерності характеризується такими особливостями: прийняття педагогічної професії як місії; високий рівень професіоналізму діяльності й особистості, що за-

безпечує можливість отримувати гарантований педагогічний результат; сформований індивідуальний стиль діяльності, що забезпечує формування індивідуального іміджу, авторитету в очах колег і студентів; сформовані педагогічні позиції, які відповідають еталону особистості й діяльності викладача вищої школи й не суперечать сучасними вимогами суспільства й професійного співтовариства; здатність і готовність виконувати роль наставника, передавати свій досвід іншим, займатися науковою діяльністю тощо». [3, с. 13]. Як бачимо, кожна з наведених особливостей має певні паралелі з концепцією Маслоу. Навіть теза про прийняття педагогічної професії як місії крізь призму гуманістичної психології сприймається не як самопожертва, а як винагорода, як можливість для безперервного розвитку протягом усього життя.

Безумовно, концепції Роджерса та Маслоу налічують вже більш ніж півсотні років. Але якщо розглянути погляди сучасних авторів, що досліджують проблеми професійної ідентичності, ми не знайдемо значних відмінностей. Наприклад, процитуємо М. Селігмана, який ґрунтує свої погляди на дослідження Е. Резескі, викладача бізнесу Нью-Йоркського університету:

«Вчені виділяють три типи бачення цієї (професійної) діяльності: робота заради грошей, робота заради кар'єри і робота-покликання. Перший передбачає суто прагматичний підхід: від своєї роботи людина не чекає нічого, крім щомісячної плати. Заробляти необхідно, щоб утримувати сім'ю і у вільний час мати можливість займатись улюбленою справою. Працюючи заради кар'єри, ми вкладаємо в справу частинку душі, а натомість отримуємо не тільки гроші, але і підвищення по службі. Кожне таке підвищення піднімає наш авторитет в очах оточуючих і надає більше можливостей… Але варто кар'єрному зростанню припинитися – і ця робота перестане нас цікавити. Ми почнемо шукати заняття, яке принесе нам задоволення.

Працюючи за покликанням, ми з усією пристрастю віддаємося тій чи іншій справі, знаходячи в ньому сенс свого життя. Людина, що працює за покликанням, вважає, що вносить свою лепту у велику справу, служить чомусь вищому, ніж власна вигода. Тому поняття покликання, безсумнівно, несе в собі релігійний відтінок. Така робота приносить задоволення, незалежно від винагороди та просування кар'єри. Навіть якщо нам не платять і не підвищують на посаді, ми працюємо. Як правило, за покликанням працюють люди небагатьох професій – священники, члени Верховного суду, лікарі, вчені. Однак нещодавно психологи відкрили цікавий факт: будь-яка робота може стати покликанням, а будь-яке покликання – звичайною роботою. Лікар, що вбачає в лікуванні хворих лише джерело доходу, позбавлений покликання, в той час як сміттяр, який з усих сил намагається зробити навколишній світ чистішим і здоровішим, безсумнівно, працює за покликанням.» [8, с. 219].

В поглядах Селігмана легко простежується зв'язок з теорією мотивації Маслоу: робота заради грошей задовольняє біологічні потреби та потреби в безпеці, робота заради кар'єри додає задоволення потреби в самоповазі, і лише робота-покликання є проявом задоволення потреби у самоактуалізації. До того ж в поглядах Селігмана легко простежується теза, що потреба в самоактуалізації може перевищувати потреби нижчих рівнів, на чому наголошував і Маслоу.

Висновки. Таким чином, усвідомлення потреби в самоактуалізації є головною психологічною передумовою здорового формування професійної ідентичності педагога. Професійна ідентичність не є системою вимог суспільства, які сприяють викривленню Я-концепції та призводять до невротичних та неврозоподібних розладів. Навпаки, набуття особистістю професійної ідентичності є ознакою зрілості, гармонійності, усвідомленості. Сформована професійна ідентичність педагога ВНЗ дозволяє йому бачити цінність творчого пошуку та процесу викладання. Такий педагог знаходить нетривіальні підходи до викладання матеріалу, які забезпечують високу мотивацію студентів до навчання і дають високі показники успішності. Для особистості зі сформованою професійною ідентичністю педагога проста вербальна формула «не студенти для мене, а я для студентів» є не тягарем, не самопожертвою, а навпаки – головним мотивом постійного самовдосконалення, безперервного розвитку, пошуку нових шляхів самореалізації. Адже здатність кинути виклик собі задля винагороди у вигляді максимально повного розкриття своїх здібностей та можливостей є ознакою особистості, що самоактуалізується.

Список використаних джерел

1. Аршава І.Ф. Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості: моногр./ І.Ф. Аршава, О.М. Знанецька, Л. Носенко. – Дніпропетровськ: Інновація, 2011. – 134 с.

2. Бондаренко З.П. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засобами тренінгу / З.П. Бондаренко, А.М. Синець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 258–268.

3. Бондаренко З.П. До питання про формування педагогічної майстерності викладача вищої школи / З.П. Бондаренко // Сучасні соціально-гуманітарні дискурси. Матер. У Всеукр. наук. конференції, м. Дн-ськ, 21 березня 2015 р.): у 5-ти ч. Д.: ТОВ «Інновація», 2015. – Ч. 4. – С. 11–14.

4. Королько В.Г. Основи паблик рілейшз: посібник / В.Г. Королько. – К.: Інститут соціології НАН України, 1997. – 184 с.

5. Марченко О.В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору: монографія. – Дніпропетровськ: Інновація, 2012. – 350 с.

6. Мещеряков Б.Д. Большой психологический словарь: слов. психол. терминов / Б.Д. Мещеряков, Е.С. Зинченко. – М.: АСТ-Пресс, 2005. – 456 с.

7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию становления человека / К. Роджерс. – М.: МИР, 1994. – 400 с.

8. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Э.П. Селигман; пер. с англ. – М.: София, 2006. – 368 с.

9. Erich Fromm. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics / Erich Fromm; пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

References

1. Arshava, I.F., Znanetska, O.M., Nosenko, E.L. (2011). *Pozytyvnict obrazu Ya i psykholohichne blahopoluchchia osobystosti* [The positive image of self and psychological well-being of the individual]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia, 134 p. (In Ukrainian).

2. Bondarenko, Z.P. & Synets, A.M. (2015). *Pidhotovka maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy zasobamy treninhu* [Preparation of future remedial teachers for inclusive education of children with special educational needs training facilities]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ* "*Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody*" [Humanitarian Bulletin SHEE "Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University"], vol. 36, no. III (63), pp. 258-268.

3. Bondarenko, Z.P. (2015). *Do pytannia pro formuvania pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshchoi shkoly* [On the formation of pedagogical skills of teachers of high school]. *Suchasni sotsialno-humanitarni dyskursy* [Current social and humanitarian discourses]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., no. 4, pp. 11-14 (In Ukrainian).

4. Korolko, V.H. (1997). *Osnovy pablik rileishz* [Fundamentals of public relations]. Kyiv, Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy, 184 p. (In Ukrainian).

5. Marchenko, O.V. (2012). *Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvitnoho prostoru* [Methodological research strategies of educational space]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., 350 p. (In Ukrainian).

6. Meshcheriakov, B.D. & Zinchenko, E.S. (2005). *Bolshoi psikholohicheskii slovar: slovar psikholohicheskikh terminov* [A significant psychological dictionary: words. psychol. terminology]. Moscow, AST-Press, 456 p. (In Russian).

7. Rodzhers, K. (1994). *Vzhliad na psikhoterapiiu stanovleniia cheloveka* [A look at psychotherapy of human evolution]. Moskva, MIR Publ., 400 p. (In Russian).

8. Selihman Martin, E.P. (2006). *Novaia pozitivnaia psikholohiia: nauchnyi vzhliad na chaste i smysl zhizni* [New Positive Psychology: Scientific opinion on happiness and the meaning of life]. Moscow, Sofiia Publ., 368 p. (In Russian).

9. Erich Fromm. (1992). Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics. Minsk, Kollehium, 253 p.

В статье анализируются мировоззренческие психологические предпосылки формирования профессиональной идентичности педагога вуза. Сравниваются гуманистическая и традиционная педагогики. Рассмотрена и проанализирована модель образования К. Роджерса – модель концентрации на личности. Выделены характерные черты по А. Маслоу.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, идентичность педагога, гуманистическая этика, гуманистическая педагогика, гуманистическая психология, самоактуализация, самореализация.

World view psychological pre-conditions of forming professional identity of higher school teachers are analyzed in the article. Humanistic and traditional pedagogies are compared. A model of education of K. Rogers is considered and analyzed – the model of concentration on personality. The characteristic features according to A. Maslow are distinguished.

Key words: professional identity, identity of a teacher, humanistic ethics, humanistic pedagogy, humanistic psychology, self-actualization, self-realization.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.331

М.М. ГРЕБ,
кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету

ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКЦІЇ ЯК ЕФЕКТИВНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито проблеми й перспективи використання лекції як ефективної форми організації навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано визначення лекції як ефективної форми організації навчання у вищій школі; на основі студіювання наукових праць визначено вимоги до лекційних занять і прийоми навчання, використання яких зумовить зміну ролі студента з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу, сприятиме формуванню вмінь критично відтворити сприйняту інформацію, на підставі самостійно зроблених узагальнень і висновків, порівняльного аналізу й синтезу наукових поглядів висловити власну думку з порушеної під час лекції проблеми; виділено об'єктивні й суб'єктивні чинники, від яких залежить ефективність проведення лекційного заняття.

Ключові слова: учитель початкових класів, форми організації навчального процесу, лекція, види лекцій, вимоги до лекцій.

Постановка проблеми. Мета і завдання вищої педагогічної освіти нині змінюються відповідно до стрімкого й динамічного розвитку суспільства, кореляції його потреб із запитами особистості і загалом зорієнтовані на інтеграцію національної системи освіти у світову. Це зумовлює і трансформаційні зміни в підготовці вчителя початкових класів, оскільки «нові освітні цілі і завдання та новий зміст початкової освіти вимагають використання нових технологій навчання, нових методичних прийомів організації навчального процесу, які базувалися б на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки та свідомій і творчій діяльності вчителя» [4, с. 73].

Тому особливої актуальності набуває проблема організації процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів, вибору адекватних меті й завданням форм навчання, які «закономірно відображають зміни у структурі вітчизняної системи вищої освіти у напрямі наближення до освітніх систем розвинених європейських країн» [3, с. 194].

Попри, на перший погляд, усебічність дослідження форм організації процесу навчання у вищій школі, ми вважаємо за необхідне акцентувати увагу на певних аспектах, які, за нашим переконанням, потребують уточнення й переосмислення, бо від правильного й доцільного вибору організаційної форми навчання, досконалої методики проведення кожного конкретного заняття залежить, наскільки швидко й повно студенти засвоять матеріал і підвищиться рівень їхніх професійних знань, умінь і навичок, соціальної активності, самостійності, загальний рівень культури й освіченості [2, с. 77–78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз досліджень українських і зарубіжних науковців переконав, що на сьогодні охарактеризовано дидактичні особливості найбільш використовуваних форм організації навчального процесу в системі вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, М. Євтух, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Ортинський, М. Фіцула та ін.); з'ясовано лінгводидактичний потенціал лекції, семінару, практичного за-

© *М.М. Греб, 2016*

няття тощо як ефективних форм організації навчання студентів (філологічних і нефілологічних спеціальностей) української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, А. Нікітіна, О. Семеног та ін.); виділено ефективні методи і прийоми репрезентації теоретичного матеріалу, обґрунтовано засоби активізації навчальної діяльності студентів, доведено ефективність певних форм контролю знань, умінь і навичок (О. Копусь, Л. Мацько, Н. Остапенко, Л. Паламар, Т. Симоненко та ін.). Беззаперечною є увага дослідників до пошуку ефективних форм навчання, використання яких сприяло б формуванню професійних умінь і навичок майбутніх педагогів, відкривало б нові можливості для реалізації професійного, інтелектуального й особистого потенціалу майбутніх учителів початкових класів.

Вивчення праць лінгводидактів переконало, що розвиток суспільства спонукає до пошуку таких навчальних форм, у яких були б природними життєві мовні ситуації і виокремлювалося індивідуальне мовлення, одночасно здійснювалося мовне виховання і формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки [9, с. 121]. Отже, беручи за основу структуру класичної лекції або семінару, практичного заняття або колоквіуму, викладач повинен створити таке навчально-наукове середовище, що не лише забезпечуватиме формування професійної компетентності загалом і комунікативної як її складової зокрема, а й супровідно стане поштовхом до організації подальшої самостійної роботи студентів, активізуватиме їхню науково-дослідну діяльність. Таку думку підтверджує й аналіз наукових джерел і спеціальних досліджень, що засвідчив брак праць, у яких комплексно й системно була б розкрита проблема використання лекції як ефективної форми організації навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів.

Формулювання мети – визначити проблеми і перспективи використання лекції як ефективної форми організації навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, Т. Симоненко та ін. дав змогу дійти висновку, що загальновизнаною для системи вищої освіти є класифікація форм організації навчання за такими ознаками:

– кількість студентів (індивідуальні, групові (кооперативні) і фронтальні форми навчальної діяльності);

– місце і тривалість навчальної роботи (аудиторні – лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття – і позааудиторні: виробнича практика у школі, конференції, консультації, заняття предметних і тематичних наукових гуртків і проблемних груп та ін.);

– спосіб навчання (денна, вечірня, заочна, дистанційна форми навчання).

Логіка нашого дослідження зумовила більш докладний розгляд аудиторних і позааудиторних форм організації навчання майбутніх учителів початкових класів.

Однією з випробуваних часом і продуктивною до сьогодні залишається лекція (лекційне заняття). Визначення лекції, сформульоване авторами «Словника-довідника з української лінгводидактики», має узагальнений характер: «форма навчання, що передбачає логічний довготривалий виклад заздалегідь підготовленого викладачем (учителем) навчального матеріалу із застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів (учнів)» [13, с. 134]. О. Семеног визначає академічну лекцію як своєрідну педагогічну систему, сукупність дидактично спресованих інформаційних блоків, тісно пов’язаних внутрішніми системними зв’язками і пронизаних особистісним смислом. На думку науковця, її мета – закласти основи наукових знань, ознайомити з методологією наукового дослідження з відповідної дисципліни і разом з тим забезпечити науково-педагогічну взаємодію викладача і студентів [10, с. 3]. Розкриваючи теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів, О. Копусь тлумачить лекцію як логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад навчального, наукового матеріалу; одну з основних організаційних форм навчальних занять у вищій школі, що формує в магістрантів основи знань з певної наукової галузі, визначає напрям, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи з відповідної навчальної дисципліни [5, с. 247]. Таке визначення лекції ми вважаємо найбільш обґрунтованим і таким, що всебічно розкриває її особливості саме як форми організації навчання у вищій школі, тому й будемо використовувати його в нашому дослідженні.

З-поміж виділених у наукових студіях О. Горошкіною, Н. Захлюпаною, К. Климовою, І. Кочан, Т. Симоненко та ін. вимог до лекційного заняття найбільш обґрунтованими нам видаються такі:

– підпорядкованість лекції меті та завданням сучасної мовної освіти в Україні; спрямованість викладу на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього педагога; мотивація навчальної діяльності студентів;

– науковість і ґрунтовність змісту, точність формулювань, доступність і логічність викладу, аргументованість теоретичних положень з української мови прикладами мовних одиниць, покликанням на надійні інформаційні джерела; забезпечення викладу наочністю й сучасними ТЗН;

– обов'язкове внесення до змісту лекції питань, що викликають дискусії у мовознавчих колах і по-різному висвітлюються в науково-навчальній літературі. Викладач-науковець висловлює власну точку зору на ту чи ту проблему, залишаючи при цьому студентам право на вибір будь-якої з концепцій. Але, як правило, студенти поділяють авторитетну думку лектора;

– зміст лекції повинен відображати міжпредметні зв'язки з мовознавчими, філологічними та гуманітарними дисциплінами. При цьому відбувається актуалізація опорних знань студентів, здобутих у процесі вивчення інших навчальних курсів, що активізує формування ключових, загальних і професійно-педагогічних компетентностей;

– введення до плану лекції питань (зі списком джерел), обов'язкових для самостійного опрацювання студентами, а також питань, рекомендованих для поглибленого вивчення теми лекції за бажанням студентів поза навчальною програмою;

– професійна спрямованість змісту лекції, підпорядкованість структури лекційного заняття конкретній дидактичній меті; урахування специфіки теми лекції у процесі вибору методики проведення лекційного заняття;

– оптимальне поєднання традиційних та інноваційних типів лекційних занять у межах модулів навчальних дисциплін; взаємозв'язок лекції з іншими організаційними формами аудиторного і позааудиторного навчання студентів української мови;

– урахування лектором механізмів довготривалої й оперативної пам'яті: запам'ятовування, збереження, усвідомлення й відтворення інформації (І. Зимня); застосування мнемотехнічних засобів, що полегшують запам'ятовування студентами теоретичних відомостей з української мови;

– диференційований підхід викладача до змісту і методики проведення лекції, зумовлений способом навчання студентів (денна, заочна, дистанційна форми навчання), специфікою навчальної дисципліни, темою лекційного заняття, загальним рівнем успішності студентів з української мови;

– чітка структура лекції, єдність змісту і форми, бездоганність мовного оформлення, цікавість і жвавість, нормальний темп викладу [3, с. 209; 7, с. 151].

Власна педагогічна діяльність і спостереження за навчальним процесом переконують, що все більшої популярності серед викладачів набувають проблемна лекція, лекція-консультація, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція теоретичного конструювання та ін., що забезпечують діалогізацію процесу сприйняття, засвоєння й усвідомлення теоретичного матеріалу з предмета, сприяють зміні ролі лектора з репрезентатора-генератора інформації на консультанта-координатора, уможливлюють рефлексію, «що дає змогу студентові «усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення», навчає свідомо планувати власну діяльність, допомагає сформулювати одержані результати, визначити і перевизначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій освітній шлях» [1, с. 249]. Крім того, такі види лекцій сприяють реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання, що «передбачає визнання студента головною фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він перебував би не в ролі виконавця або спостерігача, а був повноправним автором своєї «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки» [6, с. 7].

На думку Н. Голуб, найсуттєвішими прийомами названих видів лекцій є з'ясування ключових питань попередньої лекції, доповнення студентами її змісту; привернення уваги студентів до змісту лекції за допомогою фраз («Звертаю вашу увагу на такий важливий ас-

пект…», «Вдумайтеся у зміст цього вислову…», «Спробуємо разом з вами розібратися у причинах…» тощо); створення проблемних ситуацій, постановка проблемних питань; моделювання структури лекції з теми, що вивчається; формулювання блоку запитань із теми; складання опорного конспекту; уточнення певних фактів, явищ та ін. [1, с. 233–234]. Додамо до перерахованих ще й такі: діалог цитат, складання тезисного плану, моделювання фрагменту уроку, заповнення порівняльної таблиці або складання її та ін. Використання їх зумовить зміну ролі студента з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу, а отже, сприятиме формуванню вмінь критично відтворити сприйняту інформацію, на підставі самостійно зроблених узагальнень і висновків, порівняльного аналізу й синтезу наукових поглядів висловити власну думку з порушеної під час лекції проблеми.

Наприклад, під час оприлюднення лекції з теми «Слово як стрижнева одиниця лексикології» пропонуємо цитати провідних мовознавців: 1) *Слово – це основна функціонально-структурна й семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризуючись самостійністю та відтворюваністю, є будівельним матеріалом для речення. 2) Слово – самостійна значуща одиниця мови, яка становить собою єдність звучання і значення і виступає компонентом вислову, речення. 3) Слово – одиниця лексичної й граматичної системи. Разом з тим його можна розглядати як систему морфем, як одиницю морфології. 4) Основною одиницею морфології, як і лексикології, є слово. Якщо в лексикології вивчається його лексичне значення, походження, місце в словниковому складі, то в морфології – граматичні зміни та граматичні характеристики слова. Слово як граматична одиниця – це система всіх його форм з їх граматичними значеннями.* Пропонуємо студентам прокоментувати зміст наведених цитат, знайти у них спільне в тлумаченні й визначити самобутнє.

Наступним етапом є ознайомлення з цитатою В. Сухомлинського:

«Слово – найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок – зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі. Одна з граней педагогічної мудрості полягає в тому, щоб учити людину і говорити, і мовчати. Виховувати слово так, щоб воно було сміливим і скромним, нестримним і сором'язливим, безстрашним і обережним. Умій розуміти і відчути, коли людині, з якою ти зустрічаєшся, треба, щоб ти говорив, а коли їй вкрай необхідно, щоб ти мовчав. Одне-єдине твоє слово може створити в людей думку про тебе як про хама або невігласа, пустопорожнього базіку або хвастуна…».

Після цього студентам пропонуємо визначити, які домінувальні ознаки слова визначають мовознавці, які – педагоги.

Однією з проблем проведення лекції є утримання уваги майбутніх педагогів. Уможливлюють її вирішення такі прийоми активізації діяльності студентів:

– прийом співучасті – використання дієслів першої особи множини (*зазначимо, зупинимося на таких аспектах*);

– прийом навіювання (апелювання до спільності професійних, соціальних інтересів);

– прийом текстового очікування (подається спочатку факт, а відтак його пояснення);

– прийом психологічної паузи (5–7 секунд) між блоками наукової інформації;

– прийом парадоксальної ситуації – одна подія розглядається з різних боків; прийом постановки проблемного питання (формулювання на початку лекції проблемного запитання й пошук відповіді на нього впродовж заняття разом зі слухачами);

– прийом використання фактичного матеріалу, засобів наочності, прикладів (залучення статистичних даних, таблиць, графіків, наведення прикладів-ілюстрацій) [11, с. 77–78].

Як переконують наші спостереження, під час підготовки майбутніх учителів початкових класів активно використовують бінарні лекції (або лекції-дуети), під час яких теоре-

тичний матеріал репрезентують одночасно два викладачі, моделюючи професійні ситуації, аналізуючи мовне явище з різних позицій, обговорюючи дискусійні теоретичні питання. Вивчення наукових праць з проблеми дало підстави стверджувати, що під час підготовки й проведення такої лекції доцільно дотримуватися певних вимог: викладачі повинні бути емоційно й інтелектуально сумісними, володіти мистецтвом дискусії, мати високий рівень професійної компетентності; в обговоренні проблеми обов'язково мусять брати участь студенти, висловлюючи власну позицію, обґрунтовуючи або спростовуючи твердження. Використання бінарних лекцій дає змогу студентам узагальнити й систематизувати теоретичні знання із сучасної української літературної мови, сприяє розвиткові вмінь вести діалог, ознайомитися з правилами ведення дискусії.

Зауважимо, що особливої актуальності під час лекцій із «Сучасної української літературної мови» набуває використання мультимедійних засобів презентації теоретичного матеріалу, що зумовлює можливість комплексно задіяти зоровий і слуховий аналізатори студентів. У наукових дослідженнях виділено такі найбільш істотні переваги використання мультимедійних засобів навчання у процесі викладання лінгвістичних дисциплін:

– мультимедійність стимулює процес запам'ятовування, дає змогу зробити лекцію чи практичне заняття цікавішим і динамічнішим;

– мультимедійні технології дозволяють інтегрально подавати теоретичний матеріал з курсу, що містить не лише коментарі, а й малюнки, звукові вставки, анімації, відео;

– студенти отримують інформацію за допомогою різних аналізаторів інформації (зорового, слухового), а тому мовні явища й поняття краще засвоюються, запам'ятовуються;

– сприймання, інтерпретація і засвоєння навчального матеріалу на базі мультимедіа реалізується не лише когнітивним способом, а й шляхом споглядання [8; 14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, лекція як одна з ефективних форм організації навчання є обов'язковою складовою системи підготовки майбутніх учителів початкових класів. Ефективність лекції залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема рівня професійної компетентності викладача, а саме: володіння методикою проведення лекції, знання фактичного матеріалу з предмета, високий рівень культури мовлення й ораторської майстерності тощо – і готовності студентів сприймати інформацію, сформованості спеціальної культури слухання. Окремого дослідження потребують інноваційні види лекцій.

Перспективним для подальших пошуків у напрямі дослідження вважаємо науково-практичне обґрунтування системи методів навчання, що сприятиме ефективному засвоєнню майбутніми вчителями початкових класів лексикології і фразеології.

Список використаних джерел

1. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 408 с.

2. Дроздова І.П. Актуальні проблеми методики аудиторних і позааудиторних занять із розвитку українського професійного мовлення студентів-нефілологів [Електронний ресурс] / І.П. Дроздова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 29. – С. 77–81. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nznuoapp_2014_29_19

3. Климова К. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія / Катерина Яківна Климова; наук. ред. Л.І. Мацько. – Житомир: Рута, 2010. – 559 с.

4. Кондратюк С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до впровадження нового змісту державного стандарту початкової загальної освіти / С.М. Кондратюк, Н.М. Павлущенко // Наука і освіта. – 2014. – № 3. – С. 72–75.

5. Копусь О.А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: [монографія] / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса, 2012. – 429 с.

6. Коробченко А.А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А.А. Коробченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 5–12.

7. Кочан І. М., Захлюпана Н.М. Словник-довідник із методики викладання української мови. – [2-ге видання, виправлене і доповнене]. – Л.: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

8. Кухарчук І.О. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх філологів / І.О. Кухарчук, Р.П. Кухарчук // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – Серія: Педагогічні науки, Вип. 15. – С. 184–188.

9. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі: [навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Л. І. Мацько – К.: Видавництво НПУ ім. М. П.Драгоманова, 2009. – 607 с.

10. Семеног О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен [Електронний ресурс] / О. Семеног // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. 2. – С. 91–101. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2011_2_11

11. Семеног О. М. Культура усного наукового мовлення дослідника [Електронний ресурс] / О.М. Семеног. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/FilolNauk/2010_2/74.pdf

12. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси: Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.

13. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.

14. Шевченко І.А. Використання мультимедійних презентацій як сучасного засобу навчання в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / І.А. Шевченко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 1. – С. 23–26. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_1_9

References

1. Holub, N.B. (2008). *Rytoryka u vyshchii shkoli* [The rhetoric in high school]. Cherkasy, Brama-Ukraina, 408 p. (In Ukrainian).

2. Drozdova, I.P. (2014). *Aktualni problemy metodyky audytornykh i pozaaudytornykh zanyat iz rozvytku ukrainskoho profesiynoho movlennia studentiv-nefilolohiv* [Actual problems of methodology classroom and extracurricular classes on professional speech of Ukrainian students nefilolohiv]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu* "*Ostrozka akademiia*"*. Psykholohiia i pedahohika* [Scientific Proceedings of the National University "Ostroh Academy". Psychology and Pedagogy], issue 29, p. 77–81. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nznuoapp_2014_29_19 (In Ukrainian).

3. Klymova, K. (2010). In L. I. Matsiko (Ed.). *Teoriia i praktyka formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv* [Theory and practice of forming movnokomunikatyvnoyi professional competence of students of non-philological specialties pedagogical universities]. Zhytomyr, Ruta, 559 p. (In Ukrainian).

4. Kondratiuk, S.M. & Pavlushchenko, N.M. (2014). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vprovadzhennia novoho zmistu derzhavnoho standartu pochatkovoi zahalnoi osvity* [Training of primary school teachers to the introduction of new content standard state primary education]. *Nauka i osvita* [Science and education], no. 3, p. 72-75 (In Ukrainian).

5. Kopus, O.A. (2012). *Teoretychni zasady formuvannia fakhovoi linhvodydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv-filolohiv u vyshchomu navchalnomu zakladi* [The theoretical basis of formation of professional competence of masters linguodidactic philology in higher education]. Odesa, 429 p. (In Ukrainian).

6. Korobchenko, A.A. (2005). *Problemy osobystisno-orientovanoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Problems of student-centered learning in higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Proceedings of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences], no. 4. Berdiansk, BDPU, p. 5-12 (In Ukrainian).

7. Kochan, I.M. & Zakhliupana, N.M. (2005). *Slovnyk-dovidnyk iz metodyky vykladannia ukrainskoi movy* [Glossary Directory of Ukrainian language teaching methods]. 2nd ed. Lviv, Vydavnychyi tsentr LNU im. Ivana Franka, 306 p. (In Ukrainian).

8. Kukharchuk, I.O. & Kukharchuk, R.P. (2010). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh filolohiv* [Information and communication technologies in preparation of future philologists]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Bulletin Hlukhiv State Pedagogical University. Teaching Science]. Hlukhiv, HNPU im. O. Dovzhenka, issue 15, p. 184-188 (In Ukrainian).

9. Matsko, L.I. (2009). *Ukrainska mova v osvitnomu prostori* [Ukrainian language in the educational space]. Kyiv, Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova, 607 p. (In Ukrainian).

10. Semenoh, O. (2011). *Akademichna lektsiia yak profesiinyi komunikatyvnyi fenomen* [Academic lecture as a professional communicative phenomenon]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Esthetics and Ethics pedagogical action], issue 2, p. 91-101. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2011_2_11 (In Ukrainian).

11. Semenoh, O.M. *Kultura usnoho naukovoho movlennia doslidnyka* [Culture Broadcasting oral scientific researcher]. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/FilolNauk/2010_2/74.pdf (In Ukrainian).

12. Symonenko, T.V. (2006). *Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi movnokomunikatyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv* [Theory and practice of formation of professional language and communication competence students of philological faculty]. Cherkasy: Vovchok, O.Yu., 328 p. (In Ukrainian).

13. *Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky.* (2015) [Glossary Directory of Ukrainian linguistics]. In M. I. Pentyliuk (Ed.). Kyiv, Lenvit, 320 p. (In Ukrainian).

14. Shevchenko, I.A. (2012). *Vykorystannia multymediinykh prezentatsii yak suchasnoho zasobu navchannia v systemi pisliadyplomnoi osvity* [The use of multimedia presentations as a modern means of education in post-graduate education]. *Kompiuter u shkoli ta simi* [The computer at school and family], no. 1, p. 23-26. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_1_9 (in Ukrainian).

В статье раскрыты проблемы и перспективы использования лекции как эффективной формы организации обучения лексикологии и фразеологии будущих учителей начальных классов. Проанализированы определения лекции как эффективной формы организации обучения в высшей школе; на основе изучения научных работ определены требования к лекционным занятиям и приемы обучения, использование которых приведет к изменению роли студента из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса, способствует формированию умений критически воспроизвести воспринятую информацию, на основании самостоятельно сделанных обобщений и выводов, сравнительного анализа и синтеза научных взглядов высказывать собственное мнение по затронутой во время лекции проблеме; выделены объективные и субъективные факторы, от которых зависит эффективность проведения лекционного занятия.

Ключевые слова: учитель начальных классов, формы организации учебного процесса, лекция, виды лекций, требования к лекциям.

The article deals with problems and prospects of using lectures as an affective form of teaching lexicology and phraseology for primary school teachers. The term «lecture» is analyzed as an effective form of educational process in higher school; on the ground of scientific works, the requirements for lectures and methods of learning are defined. As a result, it will change the students' roles from passive listeners to active participants of the educational process; it will encourage the ability to reproduce critically the information obtained, to express their own opinion concerning the problem raised in the lecture based on self-made generalizations, conclusions and comparative analysis of scientific views. The author highlighted the objective and subjective factors that affect the efficiency of lectures.

Key words: primary school teacher, forms of educational process organization, lecture, types of lectures, requirements to lectures.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.096

М.Г. ЄЩЕНКО,
здобувач кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

О.М. СИПЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті подано ґрунтовний аналіз стану довузівської підготовки в сучасних умовах. Установлено, що довузівська підготовка є складовою системи безперервної освіти. Подано критичний аналіз поняття «довузівська підготовка» та охарактеризовано завдання довузівської підготовки в Україні. Уточнено напрями та мету довузівської підготовки. Зазначено основні складові довузівської освіти. Розкрито форми організації підготовки майбутніх студентів до навчання у ВНЗ. Обґрунтовано принципи відбору змісту довузівської освіти. Висвітлено проблеми довузівської освіти та подано шляхи їх розв'язання. Виявлено роль довузівської підготовки у процесі підвищення рівня загальної освіти випускників.

Ключові слова: довузівська підготовка, безперервна освіта, вищий навчальний заклад, слухачі, абітурієнти, випускники, професійна підготовка, педагогічні принципи, зміст довузівської освіти.

Постановка проблеми. Проблема підготовки кадрів і пов'язані з нею завдання ефективної організації системи професійної освіти є однією з найважливіших для забезпечення повноцінного функціонування суспільства, стійкий розвиток якого неможливий без суттєвого підвищення інтелектуального потенціалу нації. Навчальна діяльність людини як невід'ємна складова її життя – завдання сучасної системи безперервної освіти.

Довузівська підготовка, як один із рівнів безперервної професійної освіти, передбачає формування та розвиток готовності до майбутньої навчальної, а потім і професійної діяльності. Тому важливою проблемою сучасного вищого навчального закладу є забезпечення наступності шкільної та вузівської освіти, адаптації випускників шкіл до вузівської системи освіти. Багаторічні спостереження показали, що система довузівської освіти спрямована не тільки на професійну орієнтацію молоді, але й на розв'язання зазначених проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема довузівської підготовки завжди стояла перед вітчизняною педагогічною громадськістю. У різні часи над нею працювали такі провідні науковці, як: І. Бичкова, Т. Близнюк, Т. Волгіна, Л. Григорчук, М Капелевич, Н. Красільнікова, Л. Лапіцька, Є. Мединский, Н. Муранова, А. Нестеренко, Н. Самаркіна, І. Сладких, С. Сошенко, Е. Фатєєва, В. Федяєва та ін. Проблемі функціонування системи безперервної освіти присвячено праці вітчизняних учених: А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, Г. Балла, В. Галузинського, І. Зязюна, Л. Ройко, В. Маслова, А. Матюшкіна, Д. Ніколенко, Н. Ничкало, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, Б. Ступарика, Г. Філіпчука та ін.

© *М.Г. Єщенко, О.М. Сипченко, 2016*

Дидактичні аспекти довузівської освіти висвітлено в наукових розвідках Н. Бібік, В. Бондаря, М. Бурди, Н. Буринської, С. Гончаренка, В. Мадзігона, В. Маслова, В. Паламарчук, Т. Рогової. Окремі аспекти довузівської підготовки були об'єктом дисертаційних досліджень П. Гончарук, І. Бичкової, Л.Григорчук, В. Федяєвої, Д. Філіппова, С. Селівестрова, Е. Фатєєвої та ін.

Формулювання цілей статті. Охарактеризувати стан і проблеми довузівської підготовки та знайти шляхи їх вирішення в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з удосконаленням усієї системи професійної підготовки молоді особливого значення набула проблема довузівської освіти. Відомо, що при переході зі школи до ВНЗ першокурсник піддається навчальним стресам, зумовленими зміною дидактичної системи освіти, способом навчання і життєдіяльності, що ускладнює процес адаптації до нового життя в умовах університетського соціуму та впливає на якість освіти [5]. Створити сприятливі умови для становлення студента як повноцінного суб'єкта освітнього процесу ВНЗ покликана довузівська підготовка, що вирішує завдання формування готовності випускників школи до здобуття вищої професійної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що довузівська підготовка є проміжною ланкою системи безперервної освіти, яка повинна забезпечити спадкоємність між школою та ВНЗ. На думку В. Риндак: ідея безперервної освіти має поєднувати загальноосвітню і професійну підготовку, а також загальнокультурне, гуманістичне становлення особистості, що супроводжують людину протягом усього її життя, створюючи умови для усвідомленого вибору кожним індивідуумом самоосвіти, що найбільшою мірою відповідатиме його інтересам, мотивам, ціннісним орієнтаціям тощо [7, с. 22].

Сучасні вчені розглядають довузівську підготовку як специфічну педагогічну категорію, що взаємопов'язана з професійною підготовкою. Як самостійна освітня підсистема довузівська підготовка забезпечує мотивований професійний вибір випускників, їхню поетапну професіоналізацію та різноманіття освітніх траєкторій навчання у ВНЗ. У системі багаторівневої безперервної підготовки фахівців довузівська підготовка виступає як інститут ранньої профілізації молоді, її соціалізації на довузівському етапі, а також як технологія професійної ідентифікації майбутнього фахівця.

Вітчизняна дослідниця О. Резунова вважає, що довузівська підготовка є складовою частиною навчально-просвітницької, науково-дослідницької і культурно-просвітницької роботи. Основним напрямом довузівської підготовки є цілеспрямоване формування якісного контингенту абітурієнтів, які можуть успішно пройти Зовнішнє незалежне оцінювання. Мета довузівської підготовки передбачає не тільки допомогу слухачам підготуватися до вступних іспитів або співбесіди та вступити до вищого навчального закладу, але й зробити усвідомлений вибір професії [6, с. 214].

На думку Т. Давиденко та Є. Шафоростової, вибір майбутньої професії стане усвідомленим лише тоді, коли остаточне рішення буде прийнято в результаті процесу довузівської підготовки, у ході якого випускник:

– розуміє необхідність підготовки до вибору майбутньої професійної діяльності;

– прагне об'єктивно оцінювати свій потенціал;

– формує самооцінку на підставі професійних та індивідуальних знань;

– оцінює професійні пропозиції ВНЗ, на підставі чого здійснює освітній вибір [2, с. 214].

Отже, довузівська підготовка відіграє важливу роль у процесі підвищення рівня загальної освіти випускників, сприяє професійному самовизначенню та дозволяє скоригувати вибір з урахуванням потреб і здібностей особистості, забезпечуючи наступність загальної та вищої професійної освіти.

Ґрунтовне вивчення проблеми довузівської підготовки в сучасних умовах показало, що перед сучасною системою вищої освіти висунуто ряд завдань, спрямованих на розробку і вдосконалення процесу навчання при підготовці слухачів до вступу у ВНЗ. У той же час питання вдосконалення вищої освіти концентруються насамперед навколо проблеми взаємозв'язку між вищою та середньою школами. Що ж стосується статусу довузівської підготовки в системі освіти, то доречно вказати на певні аспекти, а саме:

– довузівська підготовка як освітня діяльність існує, однак правового статусу і своїх освітніх установ не має;

– не сформовано нормативну базу цієї підготовки;

– не сформовано цілісний навчально-методичний комплекс, орієнтований на специфічні форми роботи з абітурієнтами;

– не розроблено ґрунтовного концептуально-теоретичного підґрунтя щодо функціональності даної освітньої структури;

– відсутній взаємозв'язок цілей, змісту навчальної інформації, методів, організаційних засобів з тестовою системою контролю, тобто потрібна розробка технології підготовки абітурієнтів в умовах системи безперервної професійної освіти.

Отже, удосконалення довузівської підготовки в системі безперервної професійної освіти є найважливішою науково-педагогічною проблемою, що стоїть перед усією освітньою системою.

Зазначимо, що сучасна довузівська освіта пропонує декілька форм організації підготовки майбутніх студентів до навчання у вищих навчальних закладах: курси підготовки молоді до вступу у ВНЗ, підготовчі відділення, факультети довузівської підготовки, ліцеї, центри довузівської підготовки та ін.

Аналіз стану довузівської підготовки свідчить, що освітні програми у цій сфері реалізуються за наявності відповідної ліцензії МОН України [3] з метою:

– забезпечення якісного навчання слухачів на всіх рівнях довузівської підготовки, наявних у ВНЗ;

– варіативної підготовки слухачів до Зовнішнього незалежного тестування для вступу на факультети за обраними напрямами;

– формування у слухачів навичок розумової та пізнавальної діяльності, самостійної роботи тощо;

– профорієнтаційної роботи та профільного навчання слухачів;

– забезпечення цілісного і системного підходів до формування довузівської підготовки у вищому навчальному закладі;

– розширення траєкторії освітніх послуг, що надаються ВНЗ у сфері довузівської підготовки;

– забезпечення організаційно-педагогічних умов для здійснення ініціатив кафедр та інших підрозділів вищого навчального закладу, спрямованих на розробку і виконання загальноосвітніх послуг і програм довузівської підготовки;

– забезпечення відповідності траєкторій довузівської підготовки у ВНЗ справжнім освітнім потребам слухачів.

Отже, одна з важливих проблем довузівської підготовки – складність відбору змісту освіти. Тому виникає необхідність у ґрунтовному аналізі принципів відбору змісту освіти, які повинні враховувати вікові особливості абітурієнтів, їхні потреби та особливості довузівської освіти.

У ході дослідження встановлено, що при відборі змісту довузівської освіти слід враховувати педагогічні принципи, які сприятимуть успіху організації довузівської підготовки випускників загальноосвітніх шкіл. Розглянемо їх детальніше.

Принцип відповідності змісту професійної підготовки її цілям. Зазначимо, що система освіти завжди характеризується взаємозв'язком, єдністю чотирьох елементів: цілей освіти, складу учнів, змісту освіти і методів навчання. З точки зору формування готовності абітурієнта до продовження навчання у вищій школі як мети педагогічної діяльності це означає, що в підготовці майбутнього студента обов'язково має бути передбачено відповідність змісту і методів навчання, які сприятимуть формуванню готовності до певного напряму професійної діяльності.

Наступний принцип – принцип ізоморфності змісту довузівської освіти абітурієнтів змісту відповідних дисциплін ВНЗ. Згідно з цим принципом до змісту підготовки входять наукові знання про людину, сутність та взаємозв'язок категорій «індивід», «особистість», «суб'єкт діяльності», «індивідуальність» і спеціальні знання, що входять до професійної підготовки конкретного ВНЗ. Сутність принципу ізоморфності змісту навчання імовірного змісту професійної діяльності полягає в забезпеченні професійної спрямованості освіти. Даний принцип означає, що імовірні завдання діяльності фахівця повинні становити основу професійної підготовки студентів. Прикладом професійної спеціалізації можуть виступати на-

вчальні напрями з урахуванням профілю ВНЗ: «Введення в професію», «Англійська мова», «Українська мова і література» та ін.

Згідно з принципом людського підходу до формування змісту професійної підготовки в майбутніх студентів формується ставлення до індивідуальності людини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу, щастя, розвиток і творчий прояв фізичних і духовних сил. Гуманістична мета довузівської підготовки передбачає, з одного боку, необхідність створення в рамках навчального процесу умов для розвитку творчої індивідуальності, формування індивідуального стилю діяльності майбутнього студента. З іншого боку, забезпечує формування готовності майбутнього студента до здійснення самостійної навчальної діяльності.

Принцип внутрішньої і міждисциплінарної інтеграції знань майбутнього студента обумовлено психологічними закономірностями розвитку індивідуальності школяра як цілісності. Слід зазначити, що синтез та інтеграція соціально-педагогічних, психологічних, загальнотеоретичних і професійних наукових знань сприяють забезпеченню глибокого знання природи індивідуальності людини, закономірностей її розвитку, методів вивчення сучасної картини світу і формуванню знань і вмінь.

Урахування принципу прогностичного підходу до відбору змісту освіти дозволяє вносити певні корективи до підготовки майбутніх студентів, які орієнтуються не тільки на здобуття знань у школі, але й готові до оновлення власної позиції і професійної компетентності у зв'язку з очікуваними змінами у професійній сфері.

Принцип виділення провідних ідей і понять у змісті професійної підготовки майбутніх студентів включає найбільш необхідні універсальні перспективні елементи наукового знання, передового професійного досвіду, які потрібні студентам у майбутній практичній діяльності.

Таким чином, зміст довузівської освіти має бути орієнтований не тільки на існуючі навчальні програми, а й скерований сучасними принципами, що регулюють процес навчання, а також на застосування інноваційних форм і методів навчання в системі довузівської освіти. Необхідно вирішувати завдання загального розвитку абітурієнтів, до програм навчання слід включити матеріал, що сприятиме розвитку креативності, самостійності мислення, формуванню готовності абітурієнтів до навчання у ВНЗ. Ці програми можуть бути реалізовані різними способами: у вигляді посилань на теоретичні завдання, у вигляді питань, що підлягають засвоєнню і застосуванню при вивченні тієї чи іншої теми. Потрібні програми, що спрямують педагогічний процес і його носіїв на навчання та сприятимуть розвитку творчих можливостей слухача.

Важливим для нашого дослідження є виявлення труднощів, з якими стикається більшість майбутніх студентів та причини їх виникнення. Так, науковці виділяють суперечності, що виникають між: особливостями навчального процесу у вищій та середній школі; вузівськими вимогами до знань і рівнем шкільної підготовки; обсягом навчальної інформації у вищій і середній школі; необхідними для засвоєння у ВНЗ і школі інтелектуальними вміннями; умовами самостійного життя і готовністю до нього; новою організацією режиму дня і навичками планування, раціонального розподілу часу; недостатньо усвідомленим вибором спеціальності і професійними установками, що висуває навчально-виховний процес; постійно зростаючими вимогами до підготовки фахівця; утворенням нових галузей наукового знання і можливостями ідеального оснащення навчально-виховного процесу; попередніми уявленнями про цілі, завдання вузівського навчання і необхідністю реалізувати їх на практиці, зокрема при вивченні фундаментальних дисциплін [1, с. 127–132].

Вищезазначене дозволяє констатувати, що абітурієнти не завжди успішно опановують знання не тому, що здобули слабку підготовку в школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати себе, володіння індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час. Такі абітурієнти не можуть успішно адаптуватися до нового соціального середовища, у якому вони опинилися.

Тому довузівська підготовка повинна передбачати завдання розвитку і саморозвитку навчальної діяльності майбутніх абітурієнтів. Сучасна дослідниця Н. Моісєєва пропонує реалізацію таких завдань [4]:

1. У мотиваційній сфері слід пробуджувати потребу в оволодінні навчальною діяльністю, сприяти формуванню прагнення до вдосконалення способів і прийомів конспектування

лекцій, до постановки цілей власної майбутньої професійної діяльності, викликати бажання розвивати в собі рефлексивні процеси тощо.

2. В інтелектуальній сфері важливо вдосконалювати розумові дії, формувати прийоми переробки та фіксації лекційного матеріалу, розвивати гнучкість, мобільність, усвідомленість мислення як професійно значущі якості, уміння бачити проблеми, протиріччя, знаходити способи вирішення і вирішувати навчальні завдання та ін.

3. В емоційній сфері потрібно забезпечити формування самооцінки результатів навчальної діяльності, її окремих компонентів, а також запобігання або подолання тривожності.

4. У вольовій сфері необхідно розвивати цілеспрямованість, самостійність у виконанні навчальних дій.

5. У предметно-практичній сфері важливо розвивати творчі здібності в галузі педагогічної теорії і практики (здатність до постановки проблем, знаходження способів їх вирішення, аналізу ситуації та ін.).

6. В екзистенційній сфері важливо виробляти ціннісні орієнтації, пов'язані з обраною професією.

7. У сфері саморегуляції доцільно виробляти незалежність поглядів, суджень, підходів та ін., контролю результатів власної діяльності, необхідно розвивати рефлексивний прогрес (аналіз навчальних і пізнавальних дій, самоконтроль і самооцінку), розвивати здатність керувати своїм станом (емоційним, вольовим, мотиваційним), поведінкою під час лекційного заняття.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури, періодичних видань показав, що довузівська підготовка є проміжною ланкою системи безперервної освіти, охоплює загальноосвітню і професійну підготовку в поєднанні із загальнокультурним, гуманістичним становленням особистості, забезпечує мотивований професійний вибір випускників, їхню поетапну професіоналізацію, надає різноманіття освітніх траєкторій навчання у ВНЗ.

У ході дослідження встановлено, що довузівська підготовка виконує завдання не тільки підготовки до вступу у ВНЗ, а й психологічної адаптації, професійної орієнтації, діагностики і корекції знань абітурієнтів, сприяє формуванню в них потреби і вміння вчитися, виявляти і розвивати професійно значущі нахили та здібності, значно підвищує якість знань випускників. Доведено, що саме довузівська підготовка дозволяє пристосуватися до умов навчання у ВНЗ, утвердитися в правильності обраної професії, зануритися в студентське середовище, беручи участь у науково-практичних студентських конференціях, систематизувати здобуті шкільні знання, долучитися до роботи в новому колективі тощо.

Проведене нами дослідження не вичерпує розкриття всіх питань даної проблеми, тому подальше її вивчення буде сприяти вдосконаленню процесу навчання при підготовці абітурієнтів до вступу у ВНЗ. Перспективним, вважаємо, може бути подальше вивчення проблеми довузівської підготовки в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы: монография / Симон Моисеевич Годник. – Воронеж, 1981. – 208 с.

2. Давыденко Т.М. Проблемы формирования процесса довузовской подготовки в информационно-образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / Т.М. Давыденко, Е.Н. Шафоростова. – Режим доступа: http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/12573

3. Департамент вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/departament-osvitu.html

4. Моисеева Н.В. Роль и значение совершенствования довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс] / Н.В. Моисеева. – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=15001710

5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

6. Резунова О.С. Довузівська підготовка – невід'ємна складова аграрної освіти в Україні [Електронний ресурс] / О.С. Резунова // Науковий вісник НУБіПУ. – 2010. – № 155, ч. 2. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/nvnau_ppf/2010_155_2/10ros.pdf

7. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: теория взаимодействия: монография / Валентина Григорьевна Рындак. – М.: Педагогический вестник. – 1997. – 244 с.

References

1. Hodnik, S.M. (1981). *Protsess preemstvennosti vysshei i srednei shkoly* [The process of higher and secondary succession]. Voronezh, 208 p. (In Russian).

2. Davydenko, T.M. & Shaforostova, E.N. *Problemy formirovaniia protsessa dovuzovskoi podhotovki v informatsionno-obrazovatelnoi srede vuza* [Problems of formation of pre-university training process in the information-educational environment of high school]. Available at: http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/12573 (In Russian).

3. *Departament vyshchoi osvity* [Department of Higher Education]. Available at: http://mon.gov.ua/activity/education/vishha/departament-osvitu.html (In Ukrainiain).

4. Moiseeva, N.V. *Rol i znachenie sovershenstvovaniia dovuzovskoi podhotovki v sisteme nepreryvnoho professionalnoho obrazovaniia* [The role and the importance of improving pre-university training in the system of continuing professional education]. Available at: http://elibrary.ru/item.asp?id=15001710 (In Russian).

5. Petrovskii, V.A. (1996). *Lichnost v psikholohii: paradihma subektnosti* [Personality psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 512 p. (In Russian).

6. Rezunova, O.S. (2010). *Dovuzivska pidhotovka – nevidemna skladova ahrarnoi osvity v Ukraini* [Pre-training – an integral part of agricultural education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk NUBiPU* [Scientific Journal NUBiP], no. 155, part 2. Available at: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/nvnau_ppf/2010_155_2/10ros.pdf (In Ukrainian).

7. Ryndak, V.H. (1997). *Nepreryvnoe obrazovanie i razvitie tvorcheskoho potentsiala uchitelia: teoriia vzaimodeistviia* [Continuing education and development of the creative potential of the teacher: Theory of interaction]. Moscow, Pedahohicheskii vestnik, 244 p. (In Russian).

В статье представлен обстоятельный анализ состояния довузовской подготовки в современных условиях. Установлено, что довузовская подготовка является составляющей системы непрерывного образования. Представлен критический анализ понятия «довузовская подготовка» и охарактеризованы задачи довузовской подготовки в Украине. Уточнены направления и цели довузовской подготовки. Указаны основные составляющие довузовского образования. Раскрыты формы организации подготовки будущих студентов к обучению в вузе. Обоснованы принципы отбора содержания довузовского образования. Освещены проблемы довузовского образования и представлены пути их решения. Выявлена роль довузовской подготовки в процессе повышения уровня общего образования выпускников.

Ключевые слова: довузовская подготовка, непрерывное образование, высшее учебное заведение, слушатели, абитуриенты, выпускники, профессиональная подготовка, педагогические принципы, содержание довузовского образования.

The article presents the grounded analysis of the state of pre-university training in modern conditions. It is stated that pre-university training is the basic component of the system of continuing education. The critical analysis of the notion «pre-university training» is also presented and the tasks of pre-university training in Ukraine are characterized. The directions and aims of pre-university training are specified. The basic components of pre-university education are defined. The forms of organizing the training of future students for studies at universities are demonstrated. The principles of selecting the content of pre-university education are grounded. The problems of pre-university education are highlighted, and the ways of their solution are given. The role of pre-university training in the process of increasing the level of general education of school leavers is defined.

Key words: pre-university training, continuing education, higher educational institution, listeners, applicants, school leavers, professional training, pedagogical principles, content of pre-university education.

Одержано 25.10.2016.

УДК 377.112.4

Ю.І. ЗАВАЛЕВСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту модернізації змісту освіти (м. Київ)

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті представлено процес набуття викладачем конкурентоспроможності внаслідок підвищення рівня його професійної компетентності. Обґрунтовано зв'язок конкурентоспроможності особистості із її активністю щодо представлення результатів професійної діяльності. Визначено зміст професійної компетентності викладача, що обумовлює його конкурентоспроможність у професійному середовищі: компетентність у вирішенні проблем (визначення проблеми, її аналіз, синтез), гнучкість у використанні знань у нових умовах, вміння працювати з різними джерелами інформації, зокрема іноземними та електронними. Доведено, що формування конкурентоспроможності викладача відбувається у три етапи згідно з досвідом його професійної діяльності: оволодіння основами професії; досягнення рівня педагогічної майстерності; презентація особистого педагогічного досвіду. Визначено залежність визнання рівня професійної компетентності викладача від оцінювання результатів його праці суб'єктами педагогічної взаємодії: студентами, колегами, адміністрацією закладу, державними установами, що представляють суспільний фактор (потенційні працедавці майбутніх фахівців). Зазначено, що для підвищення професійної компетентності викладача, рівня його інтелекту, формування здатності переосмислювати сучасні процеси, надання допомоги в саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації необхідно модернізувати науково-методичну роботу навчального закладу.

Ключові слова: конкурентоспроможність, професійна компетентність, викладач, педагогічна майстерність.

Актуальність проблеми. Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових організаційних та психолого-педагогічних засадах. Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчальних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей.

Професіоналізація педагога, що є результатом забезпечення нової якості освіти, неможлива без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток. Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив приводять до висновків, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігнорують у своїй діяльності спрямованість на професійне самовдосконалення, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із застарілими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю.

© *Ю.І. Завалевський, 2016*

Метою статті визначаємо представлення процесу набуття викладачем конкурентоспроможності внаслідок підвищення рівня його професійної компетентності.

Аналіз наукових досліджень із визначеної проблеми. У наукових працях конкурентоспроможність особистості пов'язується із її активністю щодо представлення результатів професійної діяльності. Визначне місце діяльності у процесі формування професіоналізму особистості відводять такі автори: В. Жернов, К. Абульханова-Славська, Л. Божович та ін. В. Жернов [1] указує на те, що діяльність виступає фактором, причиною, принципом, що забезпечує розвиток задатків та здібностей людини. Н. Кузьміна [4] доходить висновку, що головну складність при оволодінні педагогічною майстерністю становить не оволодіння педагогічною теорією, а застосування знань на практиці. Досліджуючи проблеми підготовки майбутніх учителів, О. Землянська [2], поряд з іншими, виокремлювала діяльнісний компонент, обгрунтовуючи свій вибір тим, що в ньому відображаються вміння, необхідні кожному вчителю, незалежно від його спеціальності, такі, що характеризують його громадянську та моральну позицію, його світогляд. Актуальним для нашого дослідження є узагальнення науковцем того, що від цих умінь залежить, як педагог буде працювати з інформацією, що надходить, як буде її оцінювати, використовувати при вирішенні певних навчально-виховних завдань у повсякденній практиці тощо. Тому можна передбачити, що професійний компонент є показником того, наскільки сформовані професійні уміння особистості. Для розуміння природи педагогічних умінь значущою є концепція Н. Кузьміної [4], у якій виокремлюються певні блоки умінь, а саме: конструктивні, організаційні, комунікативні, гностичні, проективні.

На всіх етапах розвитку системи освіти в Україні в центрі уваги вчених-педагогів та психологів, учителів-практиків перебувала проблема педагогічної майстерності, яка розглядалась авторами як здатність викладача до втілення на практиці сучасних методів та способів викладання. Зокрема академік І. Зязюн стверджує, *що педагогічна майстерність* – це індивідуальний внесок учителя у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливлює передавання майстерності іншим. Тому в справжнього майстра з'являється авторська система, школа, послідовники [3, с. 18].

Отже, активність інтересу науковців до проблеми зростання сучасного педагога, що, зокрема, обумовлюється педагогічною майстерністю, визначає її роль для конкурентоспроможності викладачів.

Основна частина. Аналізуючи професійну діяльність викладачів ВНЗ за останні роки, можна зробити висновок, що спрямування студентів на ті чесноти, які були необхідні людині раніше, не завжди є позитивним для її адаптації до реалій сьогодення. Потрібні не просто знання, а прагнення до нових знань, цілеспрямованість в їх здобутті та застосуванні; необхідна не просто виконавська дисципліна, а вміння працювати в команді, проявляти толерантність стосовно міркувань і думок інших осіб.

Необхідною стає компетентність у вирішенні проблем (визначення проблеми, її аналіз, синтез), гнучкість у використанні знань у нових умовах, спритність і впевненість під час зустрічі з відкритими проблемами, що мають декілька варіантів вирішення з несподіваними результатами. Важливим стало вміння працювати з різними джерелами інформації, зокрема іноземними та електронними (для цього необхідне знання комп'ютера та хоча б однієї іноземної мови), критично аналізувати ці джерела перед використанням. Крім названих якостей, викладач має володіти і такими, як особистісна порядність, громадянськість, що виявляються у праці на користь суспільству, власній родині, собі.

Щоб підвищувати рівень професійної компетентності викладача, підняти рівень його інтелекту, навчити переосмислювати сучасні процеси, допомогти в саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації, потрібно модернізувати науково-методичну роботу навчального закладу.

Вважаємо, що набуття викладачем конкурентоспроможності можливе, якщо буде досягнуто сформованість *професійного, особистісного та поведінкового компонентів* його особистості, що спричиняють як відповідність вимогам суб'єктів оцінювання, так і активність життєвої позиції щодо власної професійної реалізованості.

Формування конкурентоспроможності викладача відбувається у три етапи відповідно до досвіду його професійної діяльності.

Перший етап – *оволодіння основами професії* – визначається набуттям викладачем елементарного педагогічного досвіду. На цьому етапі відбувається підготовка майбутнього викладача до професійної діяльності у навчальному закладі (професійному або педагогічному виші), а також процес професійної ідентифікації, що становить термін від одного до трьох років педагогічного стажу. Саме за цей період молодий фахівець визнає або відкидає для себе педагогічне покликання.

Другий етап – *досягнення рівня педагогічної майстерності* – становить шлях викладача до його перших професійних результатів, які виявляються у фаховому (практичне опанування курсу програми з дисципліни викладання) та у науковому (досвід у конкретних видах наукової діяльності) аспектах. На даному етапі відбувається набуття викладачем досвіду з усіх видів педагогічної діяльності, вибудовування ним власного стилю педагогічної майстерності.

Третій етап – *презентація особистого педагогічного досвіду* – визначається готовністю та бажанням викладача-майстра допомагати іншим викладачам у тому, в чому він виявився успішним. Слід зазначити, що це може бути не обов'язково успішність у всіх видах науково-педагогічної діяльності: один викладач виявляє себе досвідченим методистом із викладання дисципліни, а інший – достатньо фаховим науковцем. Зважаючи на це, на цьому етапі конкурентоспроможність викладача якраз і виявляється у презентації його сильної сторони педагогічної діяльності. Особливістю даного етапу є соціальна аудиторія, якій викладач презентує свій досвід. Нею може бути як спільнота молодих викладачів без досвіду (або з малим досвідом) роботи у ВНЗ, так і професійне товариство досвідчених викладачів (методичні об'єднання, науково-педагогічне стажування тощо), які зацікавлені не стільки у навчанні, скільки у розширенні власного досвіду, ознайомленні з новими тенденціями фахової реалізації.

Процес набуття викладачем конкурентоспроможності оцінюється суб'єктами педагогічної взаємодії, серед яких визначаємо: студентів, колег, адміністрацію закладу, а також державні установи, що представляють суспільний фактор (потенційні працедавці майбутніх фахівців). Оцінка кожного із цих суб'єктів активно впливає на ступінь усвідомлення викладачем своєї реалізованості у професії, однак активність його реагування на оцінку конкретного суб'єкта може бути неоднаковою, а вибір найбільш значущого із них виявляє вид педагогічної спрямованості викладача. Так, якщо для нього найважливішою є оцінка студентів, у ситуації вибору між авторитетністю серед них та вимогами адміністрації, які можуть знизити цей авторитет, викладач надасть перевагу моральним зобов'язанням перед студентами, тим самим його конкурентоспроможність серед інших колег в очах адміністрації знизиться, а серед студентів – підвищиться.

Критерієм ступеня професіоналізму викладача є також навчально-наукові досягнення його студентів; популярність його науково-методичних розробок серед колег; наявність професійних нагород.

Особливим можна вважати рівень конкурентоспроможності викладача з точки зору оцінки його праці з боку держави. Так, зважаючи на рівень заробітної плати, професію педагога не можна вважати престижною, тому конкурентоспроможність викладача, орієнтованого на суб'єкта оцінювання – державу, може виявлятись або в орієнтації на затребуваність його професійних послуг серед більшої кількості працедавців (сумісництво), або на відповідність вимогам організаторів вишів недержавної форми власності, у яких різниця в оплаті праці порівняно з державними ВНЗ може бути суттєвою.

Таким чином, визначення оцінки конкурентоспроможності викладача має відбуватись відповідно до критеріїв: авторитет серед суб'єктів оцінювання, ступінь професіоналізму педагога, його активність у процесі професійного самовдосконалення, здатність до самокорекції. Особливо зауважуємо на важливості саме активності викладача у його професійній позиції, що відбувається у поведінці щодо підсилення професійних ресурсів та активів для підвищення особистого професійного рейтингу в професійній спільноті. Певним чином така активність залежить від рівня мотивації викладача щось змінювати у собі задля покращання далекої перспективи професійної реалізації.

Важливою умовою й провідним фактором успішності процесу формування викладача як конкурентоспроможного фахівця є неперервна освіта, оскільки вона:

– *по-перше,* відповідає потребам і закономірностям розвитку інформаційного суспільства і є фактором формування, розвитку і постійного забезпечення сукупної культури педагога;

– *по-друге,* адекватна специфіці педагогічної діяльності, ролі і місцю особистості викладача-дослідника, новатора у педагогічному процесі, що передбачає неперервне збагачення професійно-значущих дослідницьких якостей.

Формування викладача як конкурентоспроможного фахівця – це його формування як особистості, яка здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін. Як педагог-дослідник він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має сформоване ціннісно-сенсове ставлення, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії.

Висновок. Отже, процес набуття викладачем конкурентоспроможності здійснюється внаслідок підвищення рівня його професійної компетентності, що виявляється в усвідомленні необхідності професійного самовдосконалення, реалізації конкретних цілей підвищення професійної науково-педагогічної майстерності, реагуванні на вимоги суб'єктів оцінювання професійної діяльності (студентів, адміністрації, колег, суспільства).

Список використаних джерел

1. Жернов В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Жернов. – Магнитогорск, 2007. – 302 с. Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-aktivnosti-studentov-v-protsesse-kulturno-dosugovoi-deyatelnosti#ixzz39n3xsxZ6

2. Землянская О.В. Формирование профессионально-педагогической направленности в подготовке будущего учителя (на примере филологического факультета): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Землянская Ольга Васильевна. – Новокузнецк, 2003. – 247 с.

3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

4. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Ленинградский ун-т, 1961. – 218 с.

References

1. Zhernov, V.I. (2007). *Professionalno-pedahohicheskaia napravlennost lichnosti studenta: teoriia i praktika ee formirovaniia. Dis. dok. ped. nauk* [Professional-pedagogical orientation of the student's personality: theory and practice of its formation. Dr. ped. sci. diss.].Mahnitohorsk, 302 p. Available at: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-aktivnosti-studentov-v-protsesse-kulturno-dosugovoi-deyatelnosti#ixzz39n3xsxZ6 (In Russian).

2. Zemlianskaia, O.V. (2003). *Formirovanie professionalno-pedahohichesko i napravlenosti v podhotovke budushcheho uchitelia (naprimere fililohicheskoho fakulteta). Dis. kand. ped. nauk.* [Formation of is professional-pedagogical orientation of the future teacher in the preparation (for example, the Faculty of Philology). Kand. ped. sci. diss.]. Novokuznetsk, 247 p. (In Russian).

3. Ziaziun, I.A., Kramushchenko, L.V., Kryvonos, I.F. ect. (1997). *Pedahohichna maisternist: 2-he vyd., dopov. i pererobl.* [Pedagogical skills: 2nd publ., compl. andred.]. Kyiv, Vyshchashkola Publ., 349 p. (In Ukrainian).

4. Kuzmina, N.V. (1961). *Formirovanie pedahohicheskikh sposobnostei* [Formation of pedagogical abilities]. Leninhrad, Leninhradskii universitet Publ., 218 p. (In Russian).

В статье представлен процесс приобретения преподавателем конкурентоспособности вследствие повышения уровня его профессиональной компетентности. Обоснована связь конкурентоспособности личности с ее активностью в отношении представления результатов профессиональной деятельности. Определено содержание профессиональной компетентности преподавателя, обусловливающей его конкурентоспособность в профессиональной среде: компетентность в решении проблем (определение проблемы, ее анализ, синтез), гибкость в использовании знаний в новых

условиях, умение работать с различными источниками информации, в том числе иностранными и электронными. Доказано, что формирование конкурентоспособности преподавателя происходит в три этапа в соответствии с опытом его профессиональной деятельности: овладение основами профессии; достижение уровня педагогического мастерства; презентация личного педагогического опыта. Определена зависимость признания уровня профессиональной компетентности преподавателя от оценки результатов его труда субъектами педагогического взаимодействия: студентами, коллегами, администрацией заведения, государственными учреждениями, представляющими общественный фактор (потенциальные работодатели будущих специалистов). Отмечено, что для повышения профессиональной компетентности преподавателя, уровня его интеллекта, формирования способности переосмысливать современные процессы, предоставления помощи в саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации необходимо модернизировать научно-методическую работу учебного заведения.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональная компетентность, преподаватель, педагогическое мастерство.

The article presents the process of increasing teacher's competitiveness as a result of the increase of their professional competence. The relationship of personality's competitiveness and their activities in presenting professional results is grounded. The content of professional competence of a teacher, which makes him/her competitive in the professional environment, is determined as including: competence in solving professional problems, in using knowledge in new conditions, and the ability to work with various information sources, international and electronic ones among them. It is proved that the formation of teacher's competitiveness occurs in three stages in accordance with the experience in his or her professional activities: mastering the basics of profession; achievement of educational excellence; presentation of personal teaching experience. The article demonstrates the dependence of recognition of professional competence of a teacher on the assessment of the results of his/her work by subjects of teaching interaction: students, colleagues, school administration, public institutions representing social factors (potential employers of future specialists). It is noted that to improve the professional competence of a teacher, increase his/her level of intelligence and the ability to rethink the formation of modern processes to provide self-help, self-improvement and self-realization, the scientific and methodological work of educational institutions should be upgraded.

Key words: competitiveness, professional competence, teacher, teaching skills.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.013:81'243

О.В. КИЯШКО,
старший викладач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій (м. Київ)

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ON-LINE ВПРАВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються явища, які виникають при використанні on-line вправ або тестів. Описуються можливі проблеми та переваги, які супроводжують процес підготовки вправ (тестів) та безпосереднього використання. Пояснюються деякі шляхи покращання результатів.

Ключові слова: інтернет, on-line вправи та тести, переваги та недоліки, вміння.

Постановка проблеми. Сучасний світ – сучасні вимоги. Якщо ще декілька десятиріч тому знання іноземної мови було скоріш забаганкою чи необхідністю тільки для вузького кола спеціалістів (викладачів або перекладачів), то сьогодні все змінилось. Багато людей (спеціалістів) стикаються з вагомими перевагами, що їм дає знання хоча б однієї іноземної мови. Знання мови вийшло з рамок тільки читання та перекладу. Потреба знань перетворилася на потребу у володінні (використанні) мовою [2].

З давніх часів відомо, що володіння вимагає наполегливості та практики. Мовні школи, курси, інститути та університети пропонують різні види та форми вправ, які спрямовані на покращання та вдосконалення тих, чи інших вмінь та навичок. Серед розмаїття вправ з'явились і on-line вправи, обсяг, місце та доцільність яких на різних етапах викликає жваві дискусії [1].

Аналіз останніх досліджень. Освіта країни є лакмусовим папірцем будь-яких змін та перетворень. Тільки якщо вона, освіта, може задовольнити потреби людини, вона вважається ефективною та корисною. Вивчення іноземних мов є невід'ємною частиною освіти, отже, зміни у суспільстві знаходять своє відображення і в освіті. Нові підходи, сучасні технології, а серед них і нові вправи та завдання стають предметом вивчення та обговорення серед професіоналів. С.Н. Бондар, Г.М. Дзіман, А.А. Заслужена, І.Г. Костенко, Н.С. Нікітіна, Н.Ю. Педос, О.В. Сорокіна та інші дослідники присвячують свої праці цьому питанню.

Мета статті – дослідити які переваги можна отримати, використовуючи on-line вправи, та на які недоліки слід звернути увагу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ загалом та освіта зокрема зазнали великих змін за останні роки. Поява інтернету перевернула уяву людей про кордони та можливості. Однією з вагомих проблем при вивченні та навчанні мов було раціональне поєднання теорії та практики. Якщо подання теоритичних матеріалів майже не викликало питань, то практичні аспекти завжди «піддавали клопоту».

Використання інтернет-мереж дозволило збільшити різноманіття вправ та завдань. При цьому зберіглась різноплановість та різнорівневість матеріалів.

Отже, інтернет (on-line) вправи є частиною навчального процесу. Для багатьох це новий вид діяльності, який потребує певних ресурсів та навичок [3], а саме:

– наявність інтернет-зв'язку;
– навички для роботи з програмами та інтернет-ресурсами;
– вміння підібрати та «перетворити» матеріали для використання on-line;

© *О.В. Киящко, 2016*

– наявність того, чи іншого виду оцінювання та контролю.

Використання on-line вправ, як говорять дослідники, пов'язане з низкою проблем, які слід враховувати [4]. Проблеми та труднощі, що виникають, можуть мати різні передумови, наслідки та прояви.

Ми згодні, що до основних проблем (недоліків) можна віднести такі:

1) проблеми технічного характеру – вони характерні як для викладачів (людей, що створюють вправи-тести), так і для студентів (користувачів, на яких вправи розраховані). Неякісний інтернет-зв'язок, різні версії програмного забезпечення та інше;

2) проблеми індивідуального характеру – деякі люди просто не можуть (не вміють або не хочуть) працювати самостійно. Проблеми можуть виникати через індивідуальні особливості людини, відчуття тривоги, страх працювати з новими технологіями та інше;

3) проблеми організаційного характеру – не всі види (форми) вправ чи тестів «працюють» однаково на папері та on-line, тому треба обов'язково враховувати ці ситуації. Чітке розуміння мети та призначення вправ може допомогти;

4) проблеми методичного характеру – іноді важко не захопитися гарною новинкою, отже, зберегти баланс між «цікаво» та «корисно». Сюди ж можна додати відносні обмеження креативності через необхідність встановлення певних рамок;

5) проблеми через брак часу – час, необхідний для створення та завантаження вправ чи тестів, часто є суттєвим фактором, аргументом для повернення до паперових варіантів.

Незважаючи на недоліки, які можна здолати грамотно організувавши роботу викладачів та студентів [5], переваги, які пропонують нам on-line вправи та тести, допомагають їм (вправам) набувати популярності.

До переваг можна віднести:

1) багаторазове використання – хоча створення on-line вправ та тестів є кропіткою працею, але створивши їх раз, можна відносно легко їх копіювати та переносити на різні ресурси або платформи;

2) широке коло користувачів – сучасна молодь є вмілим користувачем будь-яких інтернет ресурсів та техніки. Наявність вправ та тестів on-line значно збільшують кількість користувачів;

3) доступність – з будь-якого пристрою, у будь-який зручний час, скільки завгодно разів користувач може виконувати вправи чи тести (якщо, звісно, не встановлені обмеження). Такі вправи та тести також є зручними та корисними для людей з певними вадами здоров'я;

4) варіативність – різні види роботи, які окреслюються тільки фантазією викладача (чи людини, яка створює вправи чи тести), можливостями технічних приладів і бажанням користувача;

5) об'єктивність – оцінювання відбувається автоматично за певними, наперед обумовленими, критеріями, що унеможливлює суб'єктивний вплив на оцінку;

6) самостійність – у зв'язку зі збільшенням годин для самостійної роботи користувачів (студентів) у навчальних закладах, on-line вправи та тести є гарною альтернативою паперовим роботам;

7) зацікавленість – покоління молоді «після появи комп'ютера» надає перевагу саме технологічним методам та засобом навчання.

Ми не можемо стверджувати, що класифікація, подана вище, є єдиним можливим варіантом. Індивідуальний підхід, який викладачі (розробники вправ або тестів) використовують та намагаються враховувати у своїй роботі, допомогає зробити продукт (вправу або тест) мультифункціональним [5]. Але, як показує досвід, завжди можна щось виправити та вдосконалити.

Висновки. Знання були, є і завжди будуть необхідною та важливою частиною людського життя та суспільства. Знання – це аксіома, а от шляхи їх отримання та вдосконалення – це експеримент. Сучасні технології стали вже у світі основним компонентом здобуття знань та навичок. Іноземні фахівці вивчали та аналізували використання інтернет-технологій від самої появи перших спроб застосування. Українські фахівці обережніше ставляться до on-line ресурсів, але з кожним роком все більше звертають на них свою увагу.

Кожен фахівець з викладання мов сам вирішує питання про використання інтернет-технології та on-line ресурсів (ми говоримо про вправи та тести). Кожен сам знаходить та ви-

значає найкраще співвідношення між off-line та on-line діяльністю, але досвід показує і доводить, що брати до уваги щось одне більше не можливо.

Переваги та недоліки on-line вправ та тестів не є постійною величиною. Деякі недоліки для однієї людини (необхідність вивчати нове, наявність навичок володіння комп'ютером та інше) можуть бути привабливими перевагами для іншої. Саме через такі протиріччя вивчення цієї теми завжди буде доречним та актуальним. Особливо стосовно вивчення іноземних мов. Вправи та тести on-line відкривають для людини (студента, користувача) нові горизонти та можливості, якими не слід нехтувати.

Список використаних джерел

1. Молянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): монография / О.Г. Молянинова. – Красноярск: Изд. КрасГУ, 2002. – 300 с.

2. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008 – 285 с.

3. Сидоренко О.І. Сучасні освітні технології у вищій школі: мат. міжнар. наук.-метод. конф. Тези доповідей: у 2 ч. Ч. 2 / О.І. Сидоренко // Відп. ред. А.А. Мазаракі. – К.: КНТЕУ, 2007. – 259 с.

4. Stowe L.A. Filling gaps on-line: Use of lexical and semantic information in sentence processing. Language and Speech / L.A. Stowe, M.K. Tanenhaus, G.N. Carlson. – 1991. – 34(4). – pp. 319–340.

5. Teodoros Marinis. Using on-line processing methods in language acquisition research. Language Learning and Language Teaching. – 2010 (27). – P. 139–162. Available at: http://www.personal.rdg.ac.uk/~lls05tm/papers/Marinis_EMLAR_book.pdf

References

1. Molianinova, O.H. (2002). *Multimedia v obrazovanii (teoretiicheskie osnovy i metodika ispolzovania)* [Multimedia in education (theoretical basis and methodology of performance)]. Krasnoiarsk, Izd. KrasHU Publ., 300 p. (In Russian).

2. Nikolaieva, S.Yu. (2008). *Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov* [Bases of modern methodology of foreign languages teaching]. Kyiv, Lenvit Publ., 285 p. (In Ukrainian).

3. Sidorenko, O.I. (2007). *Suchasni osvitni tekhnolohii u vyshchii shkoli. Chast 2* [Modern educational technologies in higher education Part 2]. Kyiv, KNTEU, 259 p. (In Ukrainian).

4. Stowe, L.A., Tanenhaus, M.K., Carlson, G.N. (1991). Filling gaps on-line: Use of lexical and semantic information in sentence processing. Language and Speech, no. 34(4), pp. 319-340.

5. Teodoros Marinis. (2010). Using on-line processing methods in language acquisition research. Language Learning and Language Teaching, no. 27, pp. 139-162. Available at: http://www.personal.rdg.ac.uk/~lls05tm/papers/Marinis_EMLAR_book.pdf

В статье рассматриваются явления, которые возникают при использовании on-line упражнений или тестов. Описываются возможные проблемы и преимущества, которые сопровождают процесс подготовки упражнений (тестов) и непосредственное их использование. Объясняются определенные пути улучшения результатов.

Ключевые слова: интернет, on-line упражнения и тесты, преимущества и недостатки, умения.

The article shows phenomena that we encounter when using on-line exercises and tests. It also describes some possible disadvantages and advantages at preparation stage and immediately when doing such exercises and tests. We also try to explain some ways for improving the results of work.

Key words: Internet, on-line exercises and tests, advantages and disadvantages, skills.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.011.31:81'243

М.О. КНЯЗЯН,
доктор педагогічних наук, професор кафедри французької філології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ З ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті висвітлено проблему формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Уточнено сутність поняття «загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов». Охарактеризовано компоненти загальнокультурної компетентності: мотиваційний, когнітивний, функціональний. Розкрито систему завдань (рефлексивно-критичних, аналітично-конструктивних, самостійно-творчих).

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, майбутні вчителі іноземних мов, система завдань.

Постановка проблеми. Актуальним завданням професійної підготовки педагогічних кадрів є забезпечення кожному студенту можливості розвивати себе як професіонала, розширювати свою ерудицію, збагачувати досвід інноваційно-творчої діяльності. В цьому контексті проблема формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя набуває особливої значущості. Її вирішення впливає на розв'язання таких важливих проблем, як моральне виховання студентів, розвиток їхньої соціальної, комунікативної, науково-пізнавальної компетентностей, готовності до ефективної взаємодії з усіма членами мультиетнічного освітнього середовища відповідно до їхніх ціннісних орієнтацій, переконань, потреб.

Аналіз останніх досліджень. Як дозволяє стверджувати дослідження наукових праць, зазначена проблема вивчалася в таких аспектах, як-от: теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало), зокрема іноземних мов (Р. Мартинова, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський), суть поняття «компетентність» (О. Пометун, О. Савченко), засоби формування компетентностей студентів (І. Глазкова, Н. Кічук,), а саме полікультурної (М. Князян), міжкультурної (О. Осадча), загальнокультурної (Х. Вітте, В. Діллер, Ж. Муль, І. Шумілова). Попри значну кількість публікацій щодо окреслених вище питань розвитку загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки, потребує більш суттєвої уваги висвітлення засобів її формування.

Формулювання мети. Мета статті полягає в розкритті системи завдань з формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, компетентність розкривається в наукових джерелах як володіння певною компетенцією, що включає ставлення до діяльності та її предмета; це є, на думку експертів програми DeSeCo, поєднання цінностей, емоцій, практичних навичок, поведінкових компонентів, знань та вмінь, – всього того, що може бути актуалізоване в діяльності [5]. Існує позиція [4, с. 9], що компетентність відображає суму знань, умінь, настанов, що в сукупності дозволяє особистості ефективно діяти в житті. Науковці наголошують на тому, що декларативні знання є результатом соціального досвіду або академічного навчання; настанови (або індивідуальні диспозиції) відображають якості особистості, її ставлення до інших людей, навколишнього світу. Особливої значущості, на дум-

© *М.О. Князян, 2016*

ку науковців [4], набуває оволодіння особистістю вмінням вчитися, оскільки саме це вміння дозволяє «відкривати іншість» [4, с. 12], тобто іншу культуру, мову, нові знання.

З метою розкриття сутності поняття «загальнокультурна компетентність» слід, насамперед, підкреслити те, що культура є системою надбіологічних програм людської діяльності, поведінки та спілкування, котрі виступають умовою відтворення та зміни соціального життя у всіх його проявах; ці програми представлено знаннями, навичками, нормами, ідеалами, зразками діяльності та поведінки, ідеями, гіпотезами, віруваннями, соціальними цілями, ціннісними орієнтаціями тощо [2, с. 527]. Науковці-психологи підкреслюють, що між культурою та індивідом існує певна відмінність потенціалів, котра уможливлює рушійні сили розвитку [1, с. 251–252]. В індивідуальному ракурсі культура розглядається як рівень освіченості та вихованості людей, а також рівень володіння певною галуззю знань й діяльності. Отже, на нашу думку, культура є широким поняттям, яке, в цілому, відображає результати діяльності людства; те, в чому воно заклало свої духовно-творчі сили; а також те, що визначає міру його розвитку.

Аналіз зарубіжних джерел (Х. Вітте, В. Діллер, Ж. Муль) свідчить, що науковці акцентують на пріоритетності формування у майбутніх учителів таких умінь, як-от: приймати й поважати диверситивність (різні культурні цінності, традиції, звичаї, способи спілкування); взаємодіяти з учнем в оцінці культури як суми його досвіду, знань, навичок, переконань; передбачати проблеми, котрі можуть виникнути в крос-культурній комунікації, й обирати ефективні засоби вирішення цих проблем; розширювати свої знання про культуру учнів; адаптуватися до різноманітності мільтиетнічного соціуму [6; 8].

Слід зазначити, що окреслені вище вміння, на нашу думку, відображають скоріше міжкультурну компетентність, котру, насамперед, слід розуміти як здатність ефективно взаємодіяти з представниками культур різних етносів. Поряд з цим загальнокультурна компетентність відображає знання студентів про культурну спадщину народів світу, своєрідність розвитку культурного надбання в різні історичні епохи, вміння інтеріоризувати ці знання, використовувати їх для активізації міжкультурної взаємодії в шкільному колективі, соціумі, а також у подальшому саморозвитку. В аспекті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов загальнокультурна компетентність актуалізує необхідність формування у студентів прагнень, знань та вмінь досліджувати та передавати учням знання про культуру тих країн, мова яких вивчається. Як дозволяє стверджувати аналіз наукової літератури [1; 3; 7], структурними компонентами цієї компетентності доцільно розглядати мотиваційний, когнітивний, функціональний.

Мотиваційний компонент відображає такі ціннісні орієнтири студента, як вдосконалення себе в культурі, розширення своїх знань про національну та світову культуру, зокрема культуру країн, мову яких він викладатиме, засоби розвитку учнів, здатних активно взаємодіяти з представниками різних етносів, виховання у них толерантності, емпатії, поваги до світогляду, цінностей, традицій інших народів.

Когнітивний компонент доцільно репрезентувати системою знань, котра містить такі сегменти, як культурний (про світову культуру) та психолого-педагогічний (про те, як формувати в учнів мультикультурні знання та вміння міжетнічної взаємодії з іншими). Конкретизуючи зазначене вище, підкреслимо, що до культурного сегмента слід віднести знання про особливості історичного розвитку культури народів світу, насамперед мова яких викладається; літературу, кіно, живопис, архітектуру, скульптуру, а також історію створення шедеврів мистецтва; народну творчість, фольклор; особливості культурної спадщини тих етнічних груп, котрі населяють країну, мова (або мови) яких вивчається. Психолого-педагогічний сегмент цілком правомірно включає знання про засоби ознайомлення учнів з культурою країни, мова якої вивчається, формування у них умінь аналізувати, порівнювати культурні детермінанти інших народів; про прийоми оптимізації міжкультурної взаємодії учнів та попередження проблем, котрі можуть виникнути в навчально-виховному процесі.

Функціональний компонент загальнокультурної компетентності майбутніх учителів відображає такі провідні групи вмінь:

– дослідження культури: майбутні вчителі іноземних мов мають вивчати здобутки культури різних народів, аналізувати, порівнювати, систематизувати інформацію, адаптувати її відповідно до рівня розвитку учнів з метою її використання на уроках іноземної мови;

– розповсюдження культури: завданням педагога є ознайомлення учнів, їхніх батьків з культурним надбанням країни, мова якої вивчається, розробляти педагогічно доцільні засоби формування соціолінгвістичної компетентності;

– забезпечення інтеркультурної взаємодії: принципово важливим для вчителя-філолога є володіння навичками організовувати різноманітні пізнавальні й виховні заходи з активізації поліетнічної комунікації школярів, залучати їх до пізнання шедеврів світового мистецтва, особливостей розвитку культури різних народів;

– розвиток себе в культурі: серед пріоритетів має бути й визначення перспектив та цілей збагачення власних знань про світову культуру, розробка програми саморозвитку, оцінка набутих результатів.

З метою поступового формування в майбутніх учителів окреслених вище компонентів нами було розроблено систему завдань різної складності. Як відомо [2], система – це є сукупність взаємопов'язаних елементів, що відзначається єдністю та цілісністю. Структуру системи становлять завдання трьох рівнів, де до першого відносимо *рефлексивно-критичні*, другого – *аналітично-конструктивні*, третього – *самостійно-творчі*. Зазначені завдання впроваджувалися нами на лекційних, семінарських заняттях з навчальних дисциплін «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання іноземної мови у загальноосвітній школі», «Методика викладання іноземної мови у вищій школі», в контексті самостійної роботи студентів, їхньої педагогічної практики (виробничої педагогічної – на IV–V курсах, асистентської – на V курсі).

Слід зазначити, що *рефлексивно-критичні завдання* передбачали дослідження студентами наукової літератури з проблеми формування загальнокультурної компетентності особистості, аналіз матеріалу, висловлення власного ставлення до ідей науковців, аргументацію доцільності тих педагогічних заходів, котрі пропонуються в джерелах. Саме тому студентам як самопідготовка до лекції «Професійна компетентність вчителя іноземних мов» навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» було запропоновано написати рефлексивні есе (наприклад: «У чому, на Вашу думку, полягає сутність культуротворчої педагогічної діяльності? Проаналізуйте Ваш особистісний потенціал для ефективного втілення цієї діяльності», «Чому ми можемо стверджувати, що особистість вчителя-філолога творить культуру в собі; яким чином це відбувається?»).

Окрім цього, майбутні вчителі іноземних мов мали підготувати роздуми-аргументації такого характеру:

– доведіть, що спілкування та взаємодія з молодим поколінням збагачує внутрішній світ педагога, розкриває його внутрішні резерви, спонукає до засвоєння нових щаблів культури;

– аргументуйте думку про те, що, виховуючи дитину, вчитель уже готує наступні покоління носіїв та творців культури, що він генерує культурно-педагогічні інновації у суспільстві, чим здатний визначити його прогресивний розвиток.

Аналітично-конструктивні завдання мали на меті не лише аналіз наукових позицій з окресленої проблеми, а й розробку на основі опрацьованих джерел власних підходів щодо конструювання змісту та методів формування загальнокультурної компетентності учнів. Наприклад, у форматі самостійної роботи з навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» студенти готували доповіді аналітичного характеру (що мали на меті дослідження певних вітчизняних та зарубіжних джерел з узагальненням інформації та формулюванням рекомендацій щодо її практичного використання в навчально-виховній діяльності вчителя іноземних мов) за темами: «Гуманізм особистості та її відкритість до інших культур як передумова соціальної стабільності», «Культурна диверситивність, самобутність, унікальність культури кожного етносу як фактор гармонійного функціонування культурно гетерогенного середовища», «Роль альтруїстичних / комунікативних / гностичних емоцій у розвитку загальнокультурної компетентності учнів».

У ході викладання курсу «Методика навчання іноземної мови у загальноосвітній школі» за темою семінарського заняття «Зміст навчання іноземної мови» студенти виконували таке аналітично-конструктивне завдання, як-от: існує позиція, що ті знання, якими має володіти вчитель, можуть бути систематизовані за основними напрямами соціально-історичної еволюції суспільства: економічні, політичні, правові, історичні, мистецтвознавчі,

освітні, екологічні. Конкретизуйте зміст цих груп знань для учнів різних ступенів навчання (початкова, середня, старша школа). Метою цього завдання була не лише актуалізація мотиваційного компонента загальнокультурної компетентності студентів, а й значне розширення знань обох сегментів когнітивного компонента.

Задля активізації формування когнітивного й функціонального компонентів загальнокультурної компетентності як у майбутніх учителів, так і викладачів, студентам магістратури ми запропонували вивчити рекомендації з організації лекцій-бесід у позааудиторний час. Після цього вони мали провести у межах своєї асистентської практики зі студентами I–II курсів лекцію-бесіду про політичну систему країни, мова якої вивчається, її державний устрій, закономірності впровадження демократичних цінностей та формування громадянського суспільства, дотримання прав людини, забезпечення соціальної рівності.

Протягом позааудиторної роботи студенти-магістранти мали також організувати конкурс доповідей студентів III курсу про особливості соціально-економічного розвитку країни, мова якої вивчається, роль освіти в цьому процесі, закономірності функціонування системи «економіка – людина».

Поряд з цим у ході асистентської практики студентам-магістрантам було запропоновано проаналізувати сучасні культурні здобутки країн Західної Європи, США та на основі цих знань розробити програму вікторини для студентів I–III курсів «Як я знаю сучасне мистецтво Великобританії / США / Іспанії / Німеччини / Франції?». Особлива увага магістрантів зверталася на необхідність підготовки конкурсних завдань, котрі відображали б питання еволюції світового мистецтва, розвитку його різних видів (літературного, театрального, музичного, образотворчого, кінематографічного), творчих надбань, ролі народної творчості. Після проведення конкурсу майбутні викладачі організували зі студентами бакалаврату дискусію на тему «Вплив мистецтва на самовдосконалення особистості майбутнього вчителя».

Особливість *самостійно-творчих завдань* полягала в тому, що студенти пропонували власні оригінальні варіанти формування загальнокультурної компетентності учнів (протягом виробничої педагогічної практики на IV–V курсах) або студентів (у процесі асистентської практики на V курсі).

Наприклад, студенти IV курсу розробляли для позакласної діяльності в процесі вивчення іноземної мови систему навчально-виховних заходів з ознайомлення учнів з моральноетичними нормами тих етнічних груп, котрі населяють Великобританію, Іспанію, Німеччину, Францію, практикою взаємовідносин у поліетнічному просторі Європейського Союзу, вимогами щодо міжкультурного спілкування.

Протягом педагогічної практики викладачі запропонували також студентам IV курсу провести з учнями старших класів дискусію з проблеми захисту навколишнього середовища в країнах, мова яких вивчається. Студенти організували декілька груп учнів, серед яких – «доповідачі», «аналітики», «журналісти», та зорієнтували їх на самопідготовку до дискусії з таких питань: глобальні, макротериторіальні та мікрорегіональні екологічні проблеми, особливості функціонування екосистем, характер взаємодії людини й природи, комплекси заходів з виховання у населення дбайливого ставлення до природи.

Забезпечити ефективне формування компонентів загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є доцільним з використанням потенціалу педагогічної практики й на V курсі, протягом якої студенти мали розробити виховні засоби, спрямовані на прищеплення учням ціннісного ставлення до різноманітних культурно-історичних феноменів, розвиток естетичного смаку, прагнення до активної міжкультурної комунікації.

Наприклад, студенти підготували програму проведення своєрідних прес-конференцій за темами: «Сучасні проблеми забезпечення міжкультурного діалогу та полілогу», «Неупередженість та терпимість до традицій, поглядів, звичаїв інших народів як пріоритет розвитку мультикультурного суспільства». Учні розподіляли ролі «експертів», «журналістів» та «критиків», вивчали той матеріал з проблем соціально-культурного розвитку певної країни, актуалізація якого передбачалася у форматі заявлених прес-конференцій, готували запитання. Учні з групи «критиків» аналізували та оцінювали повноту, коректність запитань, відповідей, коментарів інших груп.

Неабиякого значення набувають самостійно-творчі завдання (котрі впроваджувалися нами протягом асистентської практики магістрантів) у аспекті формування всіх компонентів загальнокультурної компетентності майбутніх учителів та викладачів.

Так, магістранти у межах самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика викладання іноземних мов у вищій школі» розробляли засоби формування у студентів III–IV курсів умінь прирощення індивідуальної культури учнів на базі вивчення іноземної мови. Насамперед, магістранти проводили зі студентами бесіди про вплив референтного творчого освітнього простору на особистість кожного учня, необхідність взаємообміну контекстами досвіду: розумового, духовного, культурного. Майбутні викладачі пропонували студентам бакалаврату розробити програму заходів для учнів з колективного аналізу книг, фільмів, інших творів мистецтва.

Студенти IV курсу під керівництвом магістрантів проводили також навчально-дослідницьку діяльність, у контексті якої вони мали, по-перше, написати есе за темою «Поліфункціональність упливу педагогів та батьків на культурно-пізнавальне життя учнів», по-друге, підібрати засоби діагностики рівня сформованості загальнокультурної компетентності учнів, по-третє, розробити заходи ознайомлення батьків із прийомами формування цієї компетентності у школярів.

Висновки. Отже, загальнокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов відображає знання студентів про культурну спадщину країн, мову яких вони викладатимуть, своєрідність розвитку культурного надбання в різні історичні епохи, вміння інтеріоризувати ці знання, використовувати їх для активізації міжкультурної взаємодії в шкільному колективі, соціумі, а також у подальшому саморозвитку. Структурними компонентами цієї компетентності є мотиваційний, когнітивний, функціональний. Ефективним підходом до формування загальнокультурної компетентності студентів є впровадження на лекційних, семінарських заняттях, протягом самостійної роботи, педагогічної практики системи завдань трьох рівнів: рефлексивно-критичних, аналітично-конструктивних, самостійно-творчих. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у висвітленні засобів підготовки майбутніх учителів до формування загальнокультурної компетентності учнів на різних ступенях навчання.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

2. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – 3-е изд. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.

3. Осадча О.В. Складові формування міжкультурної компетенції студентів [Електронний ресурс] / О.В. Осадча. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_06_07/22_Osadcha.html

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe [Electronic resource]. – Access mode: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

1. 5. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). [Electronic resource]. – Access mode: www.kaapeli.fi/~vsy/eaea/policy/b/DeSeCo.doc

6. Diller J.V. Cultural Competence: A Primer for Educators [Electronic resource] / J.V. Diller, J. Moule. – Access mode: http://www.nea.org/tools/30402.htm

7. Kniazian M. The System of Creative Tasks for Activization of French and English Speaking of Future Teachers (Experience of Universities of Odessa Region) / M. Kniazian // Journal of Danubian Studies and Research. – 2016. – Vol. 6. – № 1. – P. 346–360.

8. Witte H. Contrastive culture learning in translator training [Electronic resource] / H. Witte. – Access mode: https://books.google.com.ua/books?id=ZxKhjQX_dwcC&pg=PA74&lpg=PA74&dq

References

1. Meshcheryakov, B. & Zinchenko, V. (Ed.). *Bolshoi psikholohicheskii slovar* (2003). SPb., PRIME-EVROZNAK, 672 p. (In Russian).

2. Hritsanov, A.A. (Ed.). *Noveishii filosofskii slovar* (2003). 3rd ed. Minsk, Knizhnyi dom, 1280 p. (In Russian).

3. Osadcha, O.V. *Skladovi formuvannya mizhkulturnoi kompetentsii studentiv* [Constituent elements of forming of students' intercultural competence]. Retrieved from http://confcontact.com/2013_06_07/22_Osadcha.html (In Ukrainian).

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

5. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). Retrieved from www.kaapeli.fi/~vsy/eaea/policy/b/DeSeCo.doc.

6. Diller, J. V. & Moule, J. *Cultural Competence: A Primer for Educators*. Retrieved from http://www.nea.org/tools/30402.htm

7. Kniazian, M. *The System of Creative Tasks for Activization of French and English Speaking of Future Teachers (Experience of Universities of Odessa Region)*. Journal of Danubian Studies and Research, 2016, Vol. 6, № 1, p. 346–360.

8. Witte, H. *Contrastive culture learning in translator training*. Retrieved from https://books.google.com.ua/books?id=ZxKhjQX_dwcC&pg=PA74&lpg=PA74&dq

В статье исследована проблема формирования общекультурной компетентности будущих учителей иностранных языков. Уточнена сущность понятия «общекультурная компетентность будущего учителя иностранных языков». Охарактеризованы компоненты общекультурной компетентности: мотивационный, когнитивный, функциональный. Раскрыта система заданий (рефлексивно-критических, аналитико-конструктивных, самостоятельно-творческих).

Ключевые слова: общекультурная компетентность, будущие учителя иностранных языков, система заданий.

The issue of formation of general cultural competence of future teachers of foreign languages is investigated in the article. The essence of the concept of «general cultural competence of future teachers of foreign languages» is defined. The components of general cultural competence are characterized: motivational, cognitive, and functional ones. The system of tasks (reflexive and critical, analytical and constructive, independent and creative) is exposed.

Key words: general cultural competence, future teachers of foreign languages, system of tasks.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13: 379.85

С.П. КОЖУШКО,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Статтю присвячено дослідженню формування діалого (консенсусно)-комунікаційних компетентностей в системі підготовки фахівців туристичного бізнесу. Особлива увага приділяється питанню науково-методичного забезпечення системи підготовки майбутніх фахівців з туристичної діяльності до професійної взаємодії, а саме – використанню інтерактивних технологій навчання. Аналізуються результати впровадження таких інтерактивних навчальних занять: лекція-діалог (дискусії, диспути, бесіди), лекція-ситуація, лекція-конференція, лекція-консультація.

Ключові слова: діалогово-комунікаційні компетентності, фахівці туристичного бізнесу, професійна взаємодія, інтерактивні технології навчання.

Постановка проблеми. Як свідчать статистичні матеріали та звіти провідних аналітичних світових агенцій, туристична галузь є такою, що продовжує в цілому стрімко розвиватися, незважаючи на відставання окремих регіонів, що пов'язано, насамперед, із загостренням політичної та економічної кризи. За даними Всесвітньої туристичної організації, тільки за перше півріччя 2016 року кількість туристів, що здійснювали закордонні подорожі, склала приблизно 348 млн, що на 18 млн більше порівняно з цим же періодом 2015 року, і, як показала статистика, починаючи з 2009 року, кількість подорожуючих щороку збільшується приблизно на 4%, що свідчить про стабільний розвиток цієї галузі [6]. Тож цілком зрозуміло, що зі зростанням попиту на туристичні послуги зростатиме і попит на фахівців, що їх надають. Виходячи з цього, незаперечним є твердження, що підготовка фахівців туристичної галузі у вищих навчальних закладах нашої країни набуватиме все більшої актуальності. Неминуче і те, що підвищуватимуться і вимоги до рівня компетентності фахівців туристичної галузі, все більш важливим ставатиме не хаотичний набір знань, умінь та навичок, а консолідований комплекс компетенцій, що визначатимуть конкурентноспроможність фахівця.

За справедливим твердженням Я.М. Рабаданової, конкурентоспроможність фахівців у галузі туризму визначатиметься набутими ними навичками у сфері інформаційних технологій, іноземних мов, географії та організаційно-управлінської діяльності [4]. Але варто було б додати, що 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. Як наслідок, комунікативна складова в навчанні сучасного фахівця з туризму набуває все більшого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що поняття «компетентність» є досить складним багатозначним і викликає широкі дискусії у науковому світі.

За Словником української мови: *компетентний* – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; який має певні повноваження; повно-

© *С.П. Кожушко, 2016*

правний, повновладний [6, т. 4, с. 250]. На підставі аналізу інших літературних джерел [5, с. 18; 1, с. 75; 3, с. 62] з'ясовано, що науковці не дійшли єдиних поглядів щодо сутності поняття «компетентність» і тлумачать його неоднозначно. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне навести визначення поняття компетентності як спроможності кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності [2, с. 8–9]. Таке визначення досить повно відповідає специфіці роботи сучасного фахівця з туристичної діяльності.

Що стосується більш детального аналізу компетентностей, то варто зазначити, що існує декілька їх класифікацій, наведених у працях таких вчених, як В. Біблер, Г. Драйден, В. Луговий, Л. Спенсер, Т. Ткач та ін., але майже всі вони виокремлюють комунікативну компетентність як одну із основних складових.

В. Луговий щодо категоризації компетентностей застосовує досить універсальний підхід: «...Науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знаннєвих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалого (консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих» [3, с. 11].

Метою даної статті є дослідження формування діалого (консенсусно)-комунікаційних компетентностей з використанням інтерактивних технологій в системі підготовки фахівців туристичного бізнесу.

Виклад основного матеріала. Формування діалого (консенсусно)-комунікаційних компетентностей займає особливе місце у підготовці фахівців з туризму, оскільки взаємодія, комунікація, у різних її проявах, є надзначущою для фахівця туристичної галузі та його успішної професійної взаємодії. В рамках нашого дослідження нас особливо цікавило питання щодо науково-методичного забезпечення системи підготовки майбутніх фахівців з туристичної діяльності до професійної взаємодії, а саме – використання інтерактивних технологій навчання.

Основними завданнями інтерактивних технологій є: розв'язання професійних проблем; передбачення труднощів реальних обставин; набуття фахівцем додаткових знань та професійних умінь; формування професійно важливих якостей; зменшення імовірності помилок; розвиток упевненості у власних силах.

Усі різновиди інтерактивних технологій характеризуються спільними рисами. Вони активізують пізнавальні процеси, збільшують швидкість збору та опрацювання інформації, розвивають уміння аналізувати фахові проблеми, формують основу для прийняття компетентного рішення.

Вирішення завдання використання інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії полягає, на нашу думку, у *зближенні аудиторного навчання з практикою професійної діяльності.* При цьому важливими стають такі чинники:

– студент потрапляє до такого навчального середовища, де він займає активну пізнавальну позицію і у співпраці з викладачем та однокурсниками розвивається як суб'єкт діяльності;

– створюються можливості для об'єднання навчальної активності студента з його професійною діяльністю і тим самим активізується розвиток умінь професійної взаємодії (професійно-комунікативних, практико-діяльнісних, відносинно-регулятивних, предметно-інформаційних).

Водночас студентам мають бути забезпечені умови для вільного висловлювання думок, взаємного обміну знаннями та досвідом фахової діяльності, удосконалення професійних умінь і навичок, обрання ефективних шляхів поповнення знань, реалізації можливості у процесі навчання обирати раціональні шляхи вирішення професійних проблем.

З метою формування у майбутніх фахівців туристичної галузі компетентності у здійсненні професійної взаємодії, активізації процесу навчання, усунення відносної пасивності студентів доцільними вважаємо впровадження інтерактивних навчальних занять: *лекцій-діалогів*

(дискусії, диспути, бесіди), лекцій-ситуацій, лекцій-конференцій, лекцій-консультацій. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань є соціально значущим феноменом, що сприяє співнавчанню, взаємонавчанню (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості, взаємодії.

Під час дослідження вважали за доцільне практикувати інтерактивні форми проведення занять на основі попереднього опрацювання їх текстів: *лекція – діалог двох викладачів, лекція із запланованими помилками, складання опорних схем*. Так, лекції в парі – це читання лекцій двома викладачами (викладачем і добре підготовленим студентом чи двома добре підготовленими студентами) надають можливість:

– глибоко, компетентно і різнобічно висвітлити проблему з позиції різних наук;

– акцентувати увагу студентів на найбільш важливій інформації (один викладач зосереджується на концептуальних положеннях, інший – на фактах);

– технічно забезпечувати процес постановки і вирішення проблем (один окреслює проблему, інший працює над організацією групи до пошуку шляхів її розв'язання.

Так, забезпечивши проблемну побудову змісту навчального матеріалу, можна реалізувати його і в безпосередньому педагогічному спілкуванні двох викладачів між собою (***лекція – діалог двох викладачів»).*** Основний задум проведення такої лекції полягає в компетентному осмисленні обраної професійної ситуації з позиції різних наук (наприклад, психології і етики ділового спілкування, туризмознавства і англійської мови тощо) або різних наукових шкіл. Цей прийом також дозволяє акцентувати більше уваги студентів на найбільш важливій інформації, необхідній для вирішення певних типів завдань. Зважаючи на це, цінним вважаємо те, що один із викладачів повідомляє найбільш важливі положення, а другий – на конкретних фактах розкриває їхню сутність, показує шляхи використання цих ідей. При цьому один з викладачів ставить питання, формулює проблеми, а другий – розкриває і зіставляє варіанти їх можливого вирішення. Позиція другого лектора може мати практично-орієнтований характер, що показує можливі варіанти вирішення професійних проблем у різних умовах. Дотримуючись саме такого підходу, цей вид лекції є доцільним для постановки і вирішення професійних завдань, здійснення інтегрованої підготовки студентів до професійної взаємодії.

Доцільним є використання ***лекції зі заздалегідь запланованими помилками***, що створює можливість розвитку в студентів умінь аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виділяти неправильну або неточну інформацію, формуючи уміння оцінювати якість інших припущень. Викладач заздалегідь і цілеспрямовано закладає в зміст такого типу лекцій певну кількість помилок змістового, методичного або методологічного характеру. Завдання студентів полягає в тому, аби під час лекції відзначати в конспекті помічені помилки та називати їх наприкінці лекції. Така форма читання лекції є найбільш доцільною в межах тем, які об'єднують значну кількість інформації: «Регіоналізація світу», «Типи та види туризму», «Сучасний туроперейтинг» та ін.

Складання опорних схем до питань лекцій на основі попереднього опрацювання текстів лекцій можна використовувати як індивідуальне творче домашнє завдання. Його результати можуть становити відповідну змістовно-логічну основу готовності студентів до обговорення проблемних питань на лекції в діяльності малих груп.

Під час проведення ***лекції-діалогу*** важливим є зіставлення, асоціації, протиставлення, порівняння різних позицій і концепцій. Таким чином викладач перетворює розмірено монологічний, одноплановий розгляд проблеми на діалогову взаємодію з іншими дослідниками, авторами неоднозначних рішень цієї проблеми. Як правило, така діалогова взаємодія є заочною дискусією з іншими авторами відмінних між собою положень з різними трактуваннями на різних історичних етапах з використанням евристичних запитань описового (Що? Де? Коли? Як?), пояснювального (Чому? Яким чином? З якою метою? Для чого?) та прогностичного (Яким чином певні історичні події зумовили характер сьогодення?) характеру. Запитальний характер діяльності сприяє не лише створенню «тут і тепер» більш динамічного, живого, привабливого лекційного матеріалу, а й виконує важливу методологічну роль у науковому пізнанні: уточнює поле незнаного, зосереджує увагу на головному у навчальному матеріалі, дозволяє оперативно дійти потрібних узагальнень і висновків.

Діалог викладача й аудиторії під час проведення лекції реалізується завдяки попередньому одержанню первинної інформації студентами (електронний варіант конспекту лекцій, методичні матеріали, завдання для самостійної роботи), самостійному її опрацюванню; попередньому вибору викладачем системи проблемних ситуацій, що дозволяє студентам, завчасно ознайомившись з їх змістом, уточнити деякі протиріччя і обґрунтовано висловити свою думку. Доповнюючи виступи один одного, студенти особисто (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривають зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню компетентності у здійсненні професійної взаємодії, відповідальності, дисциплінованості тощо.

Доцільними є такі завдання для студентів, які спонукають їх до взаємодії під час проведення лекції-діалогу: проаналізуйте (розбийте питання (проблему) на елементи і поясніть, як вони співвідносяться один з іншим), оцініть (визначте важливість або цінність чогось), порівняйте (дослідіть схожість і відмінність теорій або концепцій), протиставте (зосередьтеся на відмінностях), критикуйте (виявіть помилки, обмеженість і даремність певної теми), визначте (поясніть точне значення чогось), опишіть (дайте детальний звіт із теми), обговоріть (поясніть значення чогось і наведіть точну аргументацію, яка підтвердить пояснення), оцініть значення (зважте важливість, цінність і значення чогось, використовуючи докази, що обґрунтовують вашу думку), поясніть (дайте точний звіт про щось, з поясненням причин, чому це так, а не інакше), проілюструйте (використовуйте приклади з різних джерел, щоб різнобічно показати предмет дослідження), доведіть або спростуйте (утворіть систему аргументацій для конкретного варіанта розвитку предмета; встановіть істину щодо чогось на підставі переконливих фактів або логічного міркування), зробіть огляд (перевірте, як вивчено тему, і прокоментуйте цінність і недоліки в її розгляді) та ін.

Під час реалізації інтерактивних технологій студенти можуть «приміряти» різні позиційні ролі (доповідач, розуміючий, конструктивний критик, організатор).

Таким чином, використання цих методів взаємодії забезпечує свободу конструктивного діалогу, дискусії, базованих на принципах суб'єкт-суб'єктних відносин за всіма векторами взаємодії, встановленні паритету, колегіальності в спільній проектній діяльності. Суттєвими результатами реалізації зазначених методів мають стати: зняття «жорсткості» у проявах комунікативної поведінки під час реалізації і обговорення професійно спрямованих ситуацій; збільшення варіантів застосування різних вербальних і невербальних засобів у їх оптимальному поєднанні; узгодженість комунікативних дій із ситуативним контекстом спілкування; здатність передавати через зовнішні засоби виразності настрій, відтінки відносин, цілеспрямовано застосовувати вербальні і невербальні засоби для створення необхідних емоційно-позитивних відносин та стримувати прояви негативних емоцій.

Під час реалізації технологій інтерактивного навчання можуть виникати певні труднощі, а саме:

– студент не завжди має власну думку, а якщо і має, висловлює її невпевнено;

– студенти не вміють слухати інших, об'єктивно оцінювати їхню думку, рішення;

– студентам важко бути мобільними, змінювати обстановку, методи роботи.

Проте за умови вмілого провадження інтерактивні технології навчання дозволяють залучити до роботи всіх студентів групи, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, обговоренню.

Використання інтерактивних технологій потребує врахування таких вимог:

– інтерактивна взаємодія потребує певної зміни в організації роботи академічної групи, значного часу для підготовки як студентам, так і викладачам. Доцільно розпочинати з поступового «включення» окремих елементів взаємодії, виділивши час на психологічну адаптацію студентів до неї;

– необхідно провести зі студентами організаційне заняття і створити разом з ними «правила роботи в аудиторії», налаштувати їх на старанну підготовку до інтерактивних занять;

– використання інтерактивного навчання – не самоціль, а засіб для досягнення такої психологічної атмосфери в академічній групі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості, надає можливість ефективно реалізувати принципи особистісно-орієнтованого навчання;

– добір інтерактивних технологій відповідно до мети, завдань, змісту заняття так, щоб останні були своєрідним механізмом до засвоєння та запам'ятовування матеріалу;

– під час використання інтерактивних технологій акцентування уваги на змістово-процесуальному аспекті виконання ролей, його аналізі (дебрифінг);

– з метою реалізації контролю за процесом та результатом використання інтерактивної технології викладач повинен: глибоко і вільно володіти інформацією конкретної теми заняття, в межах вивчення якої використовується технологія; визначити вагу додаткової інформації (фону) у співвідношенні до основної (об'єкта) у змісті заняття та методику використання інтерактивного навчання в контексті їх вивчення та засвоєння; продумати і спланувати заняття в ключі можливостей перевірки й оцінки результатів роботи студентів; плануючи та використовуючи інтерактивні технології, постійно проектувати мотивацію студентів до навчальної діяльності, поєднуючи можливості внутрішньої і зовнішньої мотивації як засобів привернення уваги на заняттях, розвитку пізнавального інтересу, самостійності, творчої активності студентів, виховання їх відповідальності тощо;

– якщо застосування інтерактивної моделі у конкретному випадку призводить до незадовільних результатів, потрібно переглянути доцільність стратегії та обережно підходити до її використання.

Отже, інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу викладачу стати авторитетним наставником студентського колективу. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати та аналізувати рішення.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що інтерактивне навчання є дуже важливим при формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі, оскільки взаємодія (комунікація) є невід'ємним елементом їх професії. Інтерактивні технології є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей. Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес майбутніх фахівців з туризму спиятиме їх підготовці до професійної взаємодії. Дані напрацювання нами використано у подальших наукових розвідках, присвячених моделюванню процесу підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу до професійної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: http://aspirant.rggu.ru/article.html

2.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).

3. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: понятєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Вища освіта України: теорет. та наук.–метод. часоп. № 3 (дод. 1) / Ін–т вищої освіти АПН України. – К., 2009. – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.

4. Рабаданова Я.М. Особливості підготовки фахівців туристичної галузі / Я.М. Рабаданова // Управління розвитком. – 2012. – № 5. – С. 165–167.

5. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / [С. Иванова, Д. Болдогаев, Э. Борчанинова и др.]. – М.: Альпина Паблишерз, 2009. – 280 с.

6. Словник української мови / ред. кол. Акад. АН УРСР І.К. Білодід (голова), канд. філол. наук А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк та ін. – К., 1970–1980. – Т. 1–11.

7. UNWO Barometer (http://tourlib.net/wto/UNWTO_Barometer_2016_04.pdf).

References

1. Zimniaia, I.A. *Kliuchevye kompetentsii – novaia paradihma rezultata obrazovaniia* [Key competencies – the result of a new paradigm of education]. Available at: http://aspirant.rggu.ru/article.html (in Russian).

2. O.V. Ovcharuk (Ed.), (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]. Kyiv, K.I.S. Publ., 112 p. (In Ukrainian).

3. Luhovyi, V.I. (2009). *Kompetentnosti ta kompetencii: poniattevo-terminolohichnyi dyskurs* [Competences and competence: conceptual discourse and terminology]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education Ukraine]. Kyiv, no. 3, pp. 8-14 (In Ukrainian).

4. Rabadanova, Ya.M. (2012). *Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv turystychnji haluzi* [Features of preparation of specialists of tourism industry]. *Upravlinniia rozvytkom* [Development management], no. 5, pp. 165-167 (In Ukrainian).

5. Ivanova, S., Boldohaev, D., Borchaninova, E. (2009). *Razvitie potentsiala sotrudnikov: professionalnye kompetentsii, liderstvo, komunikatsiia* [The development potential of employees: professional competence, leadership, communication]. Moscow, Alpina Pablishers Publ., 280 p (In Russian).

6. I.K. Bilodid, A.A. Buriachok, H.M. Hnatiuk (Eds.), (1970-1980). *Slovnyk ukrainskoi movy* [Ukrainian dictionary]. Kyiv, vol. 1-11 (In Ukrainian).

7. UNWO Barometer. Available at: (http://tourlib.net/wto/UNWTO_Barometer_2016_04.pdf).

Статья посвящена исследованию формирования диалого (консенсусно)-коммуникативных компетентностейй в системе подготовки специалистов туристического бизнеса. Особое внимание уделяется вопросу научно-методического обеспечения системы подготовки будущих специалистов туристической деятельности к профессиональному взаимодействию, а именно – использованию интерактивных технологий обучения. Анализируются результаты внедрения таких интерактивных учебных занятий: лекция-диалог, (дискуссии, диспуты, беседы), лекция-ситуация, лекция-конференция, лекция-консультация.

Ключевые слова: диалого-коммуникативные компетенции, специалисты туристического бизнеса, профессиональное взаимодействие, интерактивные технологии обучения.

The article is devoted to the investigation of the formation of dialogue- (consensus) communicative competences in the system of specialists in the sphere of tourism business. Special attention is paid to the question of research and methodological support of the system of preparation of future specialists in the sphere of tourism for their future professional interaction with particular attention paid to the use of interactive technology of learning. The results of the introduction of such interactive learning sessions as lecture-dialogue (discussion, dispute, and talk), lecture-situation, lecture-conference, lecture-consultation are analyzed.

Key words: dialogue-communicative competences, specialists of tourism business, professional interaction, interactive technologies of learning.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:81'243

Р.А. КРАВЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто механізми забезпечення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі засобами комунікативного підходу на заняттях з іноземної мови. Детерміновано види спілкування. Проаналізовано умови, за яких досягається максимальна ефективність комунікативного підходу під час формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Наведено визначення комунікативної категорії.

Ключові слова: полікультурна освіта, комунікативний підхід, іноземна мова, аграрна галузь, індивідуалізація, диференціація, компетенція.

Постановка проблеми. Як один із механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти визначають міжнародне партнерство, яке покликане забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір. Таке міжнародне співробітництво у сфері освіти охоплює: організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; розширення участі навчальних закладів, педагогів, науковців і студентів у різних проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств (програми Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне та інші); дослідження досвіду зарубіжних партнерів з модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції «Вчитися все життя» шляхом запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків; проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти та інших галузей господарства на конференціях, семінарах, симпозіумах; організацію спільних конкурсів, фестивалів, форумів тощо; створення міжнародних волонтерських груп з метою відновлення пам'яток культури [7, с. 35–37].

Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі також не залишається осторонь цих процесів. Усі ці фактори є визначальними при розробці змістового наповнення навчання іноземній мові в аграрному ВНЗ: практичною метою постає набуття вмінь спілкуватися іноземною мовою в письмовій та усній формах у різноманітних ситуаціях. Як наслідок, широкої популярності набув комунікативний підхід, який вимагає від викладання іноземної мови комунікативної орієнтації, тобто формування різнобічно розвиненої ерудованої особистості майбутнього фахівця аграрної галузі, готової активно використовувати іноземну мову як засіб спілкування на інтуїтивному рівні, сформованому на основі усвідомленого засвоєння мовної теорії та лінгвокультури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розробкою комунікативного підходу займалися Т. Гриценко, К. Джонсон, С. Король, В. Кузовлєв, В. Лучкевич, А. Малкос, Ю. Пассов, Дж. Річардс, Й. Стернін, Л. Субота, Б. Тарнопольський, Д. Філіпс, Н. Шарова та інші. Однак, незважаючи на низку проведених досліджень і визнання ефективності комунікативного підходу, його втілення на практиці зіштовхується з певними труднощами. До невирішених питань відносять труднощі, пов'язані зі створенням природного середовища або іміта-

© *Р.А. Кравець, 2016*

ції, максимально наближеної до нього. Побудова навчання шляхом механічного повторення типових для конкретної ситуації виразів і кліше матиме штучний, «псевдокомунікативний» характер, оскільки під час виконання цих дій відсутнє самостійне мислення студентів.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті механізмів забезпечення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі засобами комунікативного підходу на заняттях іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце у запровадженні комунікативного підходу в контексті забезпечення полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови відводиться інформованості, відкритості, партнерству, об'єктивності, неупередженості, оптимальному використанню комунікативних можливостей, взаємній відповідальності, пропорційному розподілу обов'язків. Вони детермінують характер спілкування, який може бути пізнавальним, оцінним, альтруїстичним, дружнім, афективним, романтичним, конфліктним, ворожим. Пізнавальне спілкування за мету ставить набуття знань про людей, їхні стосунки і довкілля; оцінне спілкування пов'язують із потребою здобути соціальне схвалення; альтруїстичне – спрямоване на підтримку й допомогу іншим людям; дружнє – залежить від взаємної прихильності, дружелюбності, доброзичливості; афективне – йому притаманні емоції; романтичне – розкривається у прагненні до незвичайного, світлого, хвилюючого; конфліктне – полягає у відкритому протистоянні; вороже – виявляється в недоброзичливому упередженому ставленні до інших учасників спілкування. Емоційні стани комунікантів впливають на характер спілкування [2, с. 117–118].

Максимальна ефективність комунікативного підходу досягається тоді, коли він реалізується з використанням індивідуалізації та диференціації у навчанні, пошуку шляхів ширшого залучення особистісних можливостей майбутніх фахівців аграрної галузі в умовах самостійної та колективної роботи в групі. Ми поділяємо точку зору В. Кузовлєва [4], що ігнорування особистісної індивідуалізації – це втрата можливості використовувати багаті внутрішні резерви студента.

Вагому роль також відіграють комунікативні категорії. Вони являють собою певну упорядковану сукупність суджень, установок, правил спілкування, ментальних стереотипів нації. Категорія включає певне концептуальне знання про комунікацію (інформаційний аспект, інформаційна складова категорії) та прескрипції (приписи щодо реалізації комунікативного процесу (правила спілкування). До прескрипційної складової комунікативної категорії входять прескрипції-розпорядження (що і як потрібно робити в комунікації), забороняючі прескрипції (що неможна робити в спілкуванні) та інтерпретувальні (пояснювальні прескрипції (як слід розуміти ті чи інші комунікативні факти або дії в процесі спілкування). Деякі з цих установок відображені в прислів'ях, приказках і крилатих висловах народу (сміх без причини – ознака дурачини; сила без голови шаліє, а розум без сили мліє; скільки голів, стільки й умів; ліпше своє болото, як чуже золото тощо). Інформаційна та прескрипційна складові комунікативної категорії доповнюють одне одного й існують у нерозривній єдності. Люди можуть добре знати деякі правила поведінки, але знання комунікативної прескрипції не завжди супроводжується їхнім виконанням, що особливо характерне для українського менталітету (рефлексивно всі дорослі розуміють, що перебивати співбесідника недобре, вони роблять зауваження дітям, які їх перебивають, але мало хто з них сам цього дотримується у повсякденному житті) [12, с. 87–89].

Комунікативний підхід у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі потребує усвідомлення ними функціональної спрямованості всіх аспектів іноземної культури. Кожний студент-аграрник повинен розуміти, що це забезпечує не лише навчальний аспект, але й практичне опанування мови. Відбір та організацію навчального матеріалу здійснюють відповідно до принципу функціональності, де об'єктом засвоєння виступають не мовленнєві засоби самі по собі, а функції, які виконують ці засоби. Відбирають та організовують навчальний матеріал залежно від необхідності вираження студентами певних мовленнєвих функцій: здивування, сумніву, підтвердження, схвалення, пропозиції, відмови, впевненості тощо. Звідси випливає, що модель системи мовленнєвих засобів створюється з опорою не на розрізнений відбір лексичного й граматичного матеріалу, а на функціональній основі: підбираються конкретні засоби різних рівнів вираження кожної з наявних мовленнєвих функцій (пояснити, повідомити, переконати, виявити тощо) [15].

Володіння іноземною мовою як засобом спілкування передбачає моделювання спеціальних умов, за яких засвоєння мовленнєвого і полікультурного матеріалу відбувається природно в процесі спілкування. У цьому ракурсі міжкультурна компетенція майбутнього фахівця постає не лише показником опанування нормам мови, що вивчається, але й основою розуміння іншого культурного контексту. На думку Л. Суботи, головним напрямом комунікативного підходу є навчання мовлення під час якого реалізується його основна функція – комунікативна [13, с. 149].

Комунікативний підхід спрямований на практику спілкування і формування у майбутніх фахівців навичок та умінь використовувати мовні форми для досягнення конкретних комунікативних цілей в реальних життєвих ситуаціях. Для ефективного використання мови студентам потрібно здобувати не тільки мовні знання (з фонетики, орфографії, граматики, лексики), але й розвивати навички та вміння практичного спілкування [19, с. 22–27].

Аналогічну точку зору висловлює В. Поліна стверджуючи, що комунікативний підхід покликаний забезпечити становлення таких мовленнєвих умінь: усно спілкуватися в типових ситуаціях; розуміти на слух основний зміст автентичних текстів; читати та розуміти автентичні тексти різних стилів та жанрів із різним ступенем розуміння їхнього змісту; фіксувати й передавати письмово інформацію [10, с. 41–42].

Характерною рисою комунікативного підходу до навчання в методології формування полікультурної компетентності також виступає пронизане новизною змістове наповнення. Формування полікультурної обізнаності майбутніх фахівців галузі за допомогою іноземної мови за своєю суттю є продуктивним. Звісно, багато лексичних одиниць – слова, ідіоми, сталі вирази – використовуються як готові та репродукуються (відтворюються), однак їхні форми й поєднання завжди нові. По-іншому бути не може, оскільки комунікативна ситуація з безліччю компонентів завжди нова, і майбутній фахівець аграрної галузі, не враховуючи цього, не досягне поставленої мети й матиме безглуздий вигляд [17, с. 41–42].

Отже, новизна у відборі матеріалу та викладанні іноземної мови пробуджує інтерес майбутніх фахівців аграрної галузі до навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує відмову від довільного заучування, розвиває евристичність і продуктивність мовленнєвих умінь студентів. Вона пронизує усі аспекти методології формування полікультурної компетентності. Під час реалізації комунікативного підходу потрібно пам’ятати, що: 1) розвиток комунікативних умінь студентів потребує постійного варіювання ситуацій; 2) лексичний матеріал повинен запам’ятовуватися мимовільно в процесі мовлення; 3) повторення лексики здійснюється шляхом її постійного комбінування, трансформування і перефразування у контексті певної полікультурної тематики [9, с. 260–261].

Нині у методиці викладання іноземних мов панує дещо ширший погляд на комунікативний підхід. Сучасні методисти-практики пов’язують його не тільки з розвитком у студента комунікативної компетенції, яка дозволяє йому здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність у соціально-детермінованих ситуаціях [1], але й з формуванням у нього комплексу особистісних умінь та якостей, характерних для полікультурної особистості, котрі можуть не мати прямого зв’язку з вербальними здібностями вихованця. Призначення комунікативного підходу полягає у вихованні полікультурної особистості в процесі опанування іноземною мовою, що надасть їй можливість рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні [6, с. 128].

С. Король вбачає сутність комунікативного підходу не в передаванні студентам знань про мову як систему, а в озброєнні їх мовленнєвими навичками та уміннями для практичного їх використання у будь-якій комунікативній ситуації. На її погляд, комунікативний підхід покликаний наблизити тих, хто опановує іноземну мову, до реальних умов спілкування [3, с. 133].

У працях Д. Філіпса комунікативний підхід постає спробою замінити традиційні підходи до викладання іноземної мови, які ґрунтуються на перекладах і граматиці, переходом до підходу, за допомогою якого студенти використовуватимуть іноземну мову як засіб спілкування [18, с. 4].

К. Джонсон акцентує увагу на певних тенденціях використання комунікативного підходу, релевантних для викладання іноземної мови в університеті: комунікативна спрямованість навчання; у центрі педагогічного процесу знаходиться не викладач, а особистість студента; зацікавлення студентів навчально-пізнавальним процесом відповідно до їхніх ін-

тересів, потреб і здібностей; навчально-методичні матеріали розробляють за ситуативно-тематичним або функціональним принципом; провідними видами роботи студентів виступають парна (діалог) і групова (полілог) [16, с. 70].

Б. Тарнопольський виокремлює три основні умови комунікативної організації навчання: 1) спрямованість навчання студента не на здобуття мовних знань, а на вироблення навичок (фонетичних, мовленнєвих, граматичних, лексичних), що уможливлюють здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування, реалізацію мови в актах комунікації; 2) комунікативний характер вправ, які використовуються у навчальному процесі для вироблення мовленнєвих навичок і вмінь; 3) формування у студентів спонукально-мотиваційної фази діяльності – створення потреби в іншомовному мовленнєвому спілкуванні [14, с. 52–54].

Досить детально принципи комунікативного підходу окреслив Є. Пасов. Найповніше уявлення про комунікативний підхід дають такі принципи: мовленнєво-розумової активності, індивідуалізації, функціональності, ситуативності, новизни. Принцип мовленнєво-розумової активності дозволяє організувати педагогічно-комунікативний процес, де майбутні фахівці аграрної галузі братимуть активну участь у спілкуванні. Він покликаний забезпечити єдність мислення і мовлення в навчанні. Відповідно до цього принципу змістовою основою комунікативно-полікультурного навчання є проблемність, тобто організація навчально-виховного процесу з опорою на комунікативність потребує моделювання таких проблемних полікультурних ситуацій, які активізують розумову діяльність майбутніх аграрників і викликають потребу до обговорення. Саме такий підхід пробуджує внутрішню мотивацію студентів, а мовленнєвий матеріал (текст, фраза, вираз) становить комунікативну цінність [8, с. 120–121]. Принцип індивідуалізації позитивно впливає на навчальну мотивацію майбутніх фахівців аграрної галузі й виступає основою комунікативного підходу, адже спілкування завжди за своєю суттю індивідуальне, забарвлене особистісними та суб'єктивними рисами. Принцип функціональності дає про себе знати при відборі й організації мовленнєвих засобів і полікультурного матеріалу [11, с. 76]. Принцип ситуативності детермінує ситуацію як одиницю організації навчально-пізнавального комунікативного процесу. Ситуація у комунікативному підході забезпечує презентацію полікультурного матеріалу, формування мовленнєвих умінь і навичок, формує здатність до переносу, розвиває такі якості, як продуктивність, динамічність, цілеспрямованість. Принцип новизни охоплює зміст навчального матеріалу (тексти, вправи, завдання), умови, прийоми, організаційні форми навчання тощо. Він забезпечує підтримку інтересу студентів-аграрників до навчання, успішне формування мовленнєвих навичок, здатності їх переносити на різні ситуації, розвиток продуктивного динамічного мовлення та комунікативної функції мислення.

Ми вважаємо сформульовані Є. Пассовим принципи основоположними для оволодіння майбутніми фахівцями аграрної галузі не лише вмінням спілкуватись, але й фаховим і полікультурним аспектом навчання [8, с. 123–124]. Ми переконані, що вони є значущими й сьогодні для сучасної методики викладання і педагогічної науки взагалі.

В. Лучкевич наголошує на тому, що комунікативний підхід реалізується у взаємодії із соціокультурним аспектом країни, мова якої вивчається. Тобто студенти засвоюють культурні традиції, звичаї, національну специфіку, сучасні реалії іншомовної спільноти, що уможливлює розвивати не лише комунікативні, але й соціокультурні, лінгвістичні компетенції [5, с. 242].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, реалізація комунікативного підходу тісно пов'язана не лише з проблемою розвитку в майбутнього фахівця аграрної галузі вміння поводитися (вербально) як носій певної мови (в межах вимог, що висуваються до конкретного етапу навчання й типу ВНЗ), але й важливе місце посідає розвиток здатності до адекватної взаємодії з представниками різних культур і соціумів. Крім того, комунікативна спрямованість навчання має стимулювати високу особистісну мотивацію студентів у спілкуванні діловою іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

2. Гриценко Т.Б. Етика ділового спілкування / Т.Б. Гриценко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.

3. Король С.В. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов / С.В. Король // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 11. – С. 133–136.

4. Кузовлев В.П. Индивидуализация иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: автореф. дис. … канд. пед. наук.: 13.00.08 / Кузовлев Валерий Петрович. – М., 1982. – 16 с.

5. Лучкевич В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови: історико-педагогічний дискурс / В. Лучкевич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10. – С. 239–243.

6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Наука, 2002. – 448 с.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – Київ: КМУ, 2012. – 38 с.

8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык, 2010. – 626 с.

10. Поліна В.С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / В.С. Поліна // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – К.: Педагогічна преса, 2004. – № 4 (45). – С. 36–46.

11. Рогова Г.В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе, 1976.– № 2. – С. 74–80.

12. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании / И.А. Стернин // Лингвистический вестник. – 2002. – № 4. – С. 87–94.

13. Субота Л.А. Комунікативний підхід до навчання професійно-орієнтованому читанню іноземних студентів у немовному ВНЗ / Л.А. Субота // Одеський лінгвістичний вісник. – 2015. – № 5, т. 2. – С. 149–153.

14. Тарнопольський Б. Методика викладання англійської мови / Б. Тарнопольський. – К.: Вища школа, 1993. – 167 с.

15. Шарова Н.А. Принципы активности и коммуникативности в современных технологиях обучения иностранным языкам: Обзор зарубежной методической литературы / Н.А. Шарова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 109–111.

16. Johnson K. Communication in the Classroom / K. Johnson, K. Morrow. – London: Longman Group, 1992. – 140 p.

17. Malkos A.M. Bright Ideas. A Teacher's Resource Manual / A.M. Malkos, R.Y. Motalvan. – Washington: Office of English Language Programs, 1992. – 64 p.

18. Philips D. Language in Schools / Philips D. // From Complacency to Conviction // CILT. – 1988. – 12 p.

19. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today / J.C. Richards. –Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 52 p.

References

1. Hez, N.I. (1985). *Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii kak obekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovanii* [Formation of communicative competence as a foreign object methodical research]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 2, pp. 17-24 (In Russian).

2. Hritsenko, T.B. (2007). *Etyka dilovoho spilkuvannia* [Business Ethics]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 344 p. (In Ukrainian).

3. Korol, S.V. (2012). *Komunikatyvnyi pidkhid u navchanni inozemnykh mov* [The communicative approach in teaching foreign languages]. *Pedahohichnyi dyskurs* [Teaching discourse], no. 11, pp. 133-136. (In Ukrainian).

4. Kuzovlev, V.P. (1982). *Individualizatsiia inoiazychnoi rechevoi deiatelnosti kak sredstvo sozdaniia kommunikativnoi motivatsii.* Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Customization of foreign language speech activity as a means of creating communicative motivation. Dr. ped. sci. diss.]. Moscow, 16 p. (In Russian).

5. Luchkevych, V. (2014). *Komunikatyvnyi pidkhid do navchannia inozemnoi movy: istoryko-pedahohichnyi dyskurs* [The communicative approach to foreign language teaching]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [The problems of modern teacher], no. 10, pp. 239-243 (In Ukrainian).

6. Miroliubov, A.A. (2002). *Istoriia otechestvennoi metodiki obucheniia inostrannym yazykam* [History of russian methods of teaching foreign languages]. Moscow, Nauka Publ., 448 p. (In Russian).

7. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky* (2012). [National strategy for development of education in Ukraine for 2012-2021 years]. Kyiv, KMU, 38 p. (In Ukrainian).

8. Passov, E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazichnomu obshcheniiu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication], Moscow, Russkii yazyk Publ., 276 p. (In Russian).

9. Passov, E.I. & Kuzovleva, N.E. (2010). *Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnolohii inoiazychnoho obrazovaniia* [Basics of communication theory and technology of foreign language education]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 626 p. (In Russian).

10. Polina, V.S. (2004). *Novi metodychni pidkhody do vykladannia inozemnoi movy v umovakh navchalnoho kompleksu neperervnoi osvity* [New methodical approaches to teaching foreign languages in terms of continuing education training center]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology]. Kyiv, Pedahohichna presa Publ., no. 4(45), pp. 36-46 (In Ukrainian).

11. Rohova, H.V. (1976). *Povyshenie effektivnosti obucheniia inostrannym yazykam za schet uluchsheniia psikholohicheskoho klimata na uroke* [Improving the efficiency of foreign language teaching by improving the psychological climate in the classroom]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 2, pp. 74-80 (In Russian).

12. Sternin, I.A. (2002). *O natsionalnom kommunikativnom soznanii* [On the national consciousness of the communicative]. *Linhvisticheskii vestnik* [Linguistic Gazette], no. 4, pp. 87-94 (In Russian).

13. Subota, L.A. (2015). *Komunikatyvnyi pidkhid do navchannia profesiino-orientovanomu chytanniu inozemnykh studentiv u nemovnomu VNZ* [The communicative approach to teaching professionally-oriented reading of foreign students in non-linguistic university]. *Odeskii linhvistychnyi visnyk* [Odessa linguistic gazette], no. 5, vol. 2, pp. 149-153 (In Ukrainian).

14. Tarnopolskii, B. (1993). *Metodyka vykladannia anhliiskoi movy* [Methods of teaching English]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 167 p. (In Ukrainian).

15. Sharova, N.A. (2001). *Printsipy aktivnosti i kommunikativnosti v sovremennykh tekhnolohiiakh obucheniia inostrannym yazykam: obzor zarubezhnoi metodicheskoi literatury* [Principles of activity and communication in modern technologies of teaching foreign languages: review of foreign methodical literature]. *Vestnik Voronezhskoho hosudarstvennoho universiteta. Linhvistika i mezhkulturnaia kommunikatsiia* [Bulletin of Voronezh State University. Linguistics and Intercultural Communication], no. 2, pp. 109-111 (In Russian).

16. Johnson, K. & Morrow, K. (1992). Communication in the Classroom. London, Longman Group, 140 p.

17. Malkos, A. M. & Motalvan, R. Y. (1992). Bright Ideas. A Teachers Resource Manual. Washington: Office of English Language Programs, 64 p.

18. Philips, D. (1988). Language in Schools. From Complacency to Conviction, 12 p.

19. Richards, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge, Cambridge University Press, 52 p.

В статье рассмотрены механизмы обеспечения поликультурного образования будущих специалистов аграрной отрасли средствами коммуникативного подхода на занятиях по иностранному

языку. Детерминированы виды общения. Проанализированы условия, при которых достигается максимальная эффективность коммуникативного подхода в процессе формирования поликультурной компетентности будущих специалистов аграрной отрасли. Представлено определение коммуникативной категории.

Ключевые слова: поликультурное образование, коммуникативный подход, иностранный язык, аграрная отрасль, индивидуализация, дифференциация, компетенция.

In the article the mechanisms of providing of the multicultural education of future agrarians by means of the communicative approach in foreign language classes have been examined. The types of communication have been determined. The conditions the communicative approach's maximal efficiency while forming future agrarians' multicultural competence have been analysed. The concept of a communicative category has been presented.

Key words: multicultural education, communicative approach, foreign language, agrarian industry, individualization, differentiation, competence.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.213

С.Л. КУЧЕР,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики технологічної освіти
Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ДИЗАЙН-ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено теоретичне підґрунтя неперервної освіти в галузі дизайну та виокремлено основні положення щодо організації дизайн-підготовки вчителів технологій. Виявлено мету, завдання і основні принципи здійснення неперервної дизайн-підготовки на різних рівнях освітньої системи. Обґрунтовано основні вимоги до змісту дизайн-підготовки майбутніх вчителів технологій відповідно до умов становлення системи національно-орієнтованого дизайну.

Ключові слова: дизайн-підготовка майбутніх вчителів технологій; навчання впродовж життя; неперервність і багаторівневість освіти.

Постановка проблеми. «Технології» як освітня галузь залишається затребуваною і перспективною в сучасному економічному та гуманітарному розвитку суспільства. Рівень підготовки фахівців у цій галузі залежить насамперед від ступеня залучення їх до процесу, наближеного за умовами до виробничого. Сенс такого залучення пов'язаний не стільки з вивченням сучасного виробництва, скільки із процесом самостійної, творчої діяльності, вирішення протиріч і проблем. Найперші можливості включення учнівської молоді в умови професійної діяльності з'являються вже у школі, при ознайомленні з основами дизайну на уроках технологій. Саме тому підготовці вчителя технологій у галузі дизайну слід приділяти особливу увагу під час навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Пошуку шляхів упровадження традиційного декоративно-ужиткового мистецтва та класичного дизайну в систему художньої і технологічної освіти присвячено праці Є. Антоновича, В. Вдовиченка (структура і зміст спеціалізацій профільного навчання у національній системі неперервної художньо-проектної освіти, синтез дизайну і технологій), Л. Оршанського (художньо-трудова підготовка засобами етнодизайну), С. Прищенко (специфіка художньо-проектної культури та становлення дизайн-освіти), В. Сидоренка (дизайнерські методи пізнання, естетика проектної творчості), В. Тименка (теорія і практика формування конструктивних умінь особистості, концептуальні положення їх формування), І. Рижова (соціально-філософська парадигма сучасного дизайну), В. Тягура (особливості викладання дизайну у педагогічних закладах, розвиток професійно-художньо-промислової освіти у світовій практиці) та ін.

Проблема організації неперервної освіти висвітлена у наукових працях таких дослідників, як В. Введенський (інтеграція і регулювання неперервної освіти), Н. Махиня, Н.В. Мукан (система неперервної професійної підготовки вчителів у світовій практиці), С. Ломов, Е.В. Леонова (психологічні умови організації неперервної освіти), М. Зиновкина (багаторівневе неперервне креативне навчання), С.И. Назарова (теоретико-методологічні основи неперервної освіти у сфері дизайну) та ін. Разом з тим не існує цілісного підходу до обґрунтування концептуальних основ неперервної дизайн-підготовки вчителя технологій.

Формулювання мети. Метою статті є визначення основних теоретичних положень, які можуть бути покладені в основу організації систематичної неперервної дизайн-підготовки

© *С.Л. Кучер, 2016*

вчителя технології на етапах профільної підготовки в школі та під час і після навчання в університеті.

Виклад основного матеріалу. Серед основних стратегічних напрямів розвитку технологічної освіти на найближчі роки було визначено такі: розробки наукових основ неперервної технологічної освіти на засадах використання здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики; поступове, поетапне реформування змісту технологічної освіти. Було передбачено, що реалізація основних завдань технологічної освіти здійснюється через навчально-трудовий процес, в основу якого покладено проектно-технологічну систему [4]. Тенденції в суспільному житті швидкоплинні, і на зміну проектно-технологічній парадигмі приходить художньо-проектна. Як свідчить аналіз останніх розробок фундаментальних засад технологічного напряму освіти (В. Вдовченко, Є. Антонович), в Україні, кінцевою метою художньо-проектної підготовки в освітній галузі «Технології» тепер вбачається художньо-проектна компетентність на рівнях ЗНЗ та ВНЗ національної системи неперервної художньо-проектної освіти [3]. Саме системний підхід є фундаментальним у реалізації поставлених завдань.

Науковці вважають, що наразі актуальним стає створення власної національної концепції неперервної освіти в Україні. Так, Є. Михайлєва зауважує, що «система неперервної освіти, являючи собою постійну освіту індивіда, відображає процес розвитку людини і забезпечує її можливостями адаптації і стабільної життєдіяльності у змінюваному світі. В умовах транзитивних параметрів така система має особливе значення» [7]. Серед основних принципів організації неперервної освіти на сучасному етапі названо: демонополізацію (створення багатовимірного освітнього простору); гнучкість та адаптивність (здатність швидко реагувати на зміни в системі соціальних чи індивідуальних особливостей); інтегрованість у світову систему освіти; варіативність; регіоналізацію; мобільність; наступність; відкритість; доступність та ін.

Неперервність освіти передбачає наступність освітньої діяльності при переході від одного її виду до іншого, визначає залучення до активної співпраці особистості в освітньому процесі на всіх стадіях свого розвитку. Для конкретного індивіда це освіта і самоосвіта з метою просування «вперед» в удосконаленні певного профілю, або «в бік» його розширення, а також освоєння нових галузей і підвищення якісного рівня («вгору»).

Так, фундаментальні положення неперервної освіти знаходять послідовне відображення у соціальній та культурно-освітній політиці Інституту педагогіки НАПН України. Є. Антонович вважає, що передусім на профільному рівні технологічної освіти (у старшій школі) з основ дизайну необхідно готувати майбутнього майстра ДПМ та дизайну [2]. Відповідно, підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителя технологій, який має володіти достатньо високим рівнем компетентності у цих галузях.

Перспективи розвитку української неперервної художньо-проектної освіти на профільному рівні дослідники (Є. Антонович, В. Вдовченко) вбачають у таких положеннях: розробка нової структури змісту художньо-проектної освіти на пропедевтичному, допрофільному та профільному рівнях; забезпечення випереджального характеру художньо-проектної освіти завдяки синтезуванню змістового наповнення освітніх галузей «Мистецтво» і «Технології» базової та повної загальної середньої освіти; підготовка учня ЗНЗ, який володіє елементами галузевих компетентностей (5-ті–7-мі кл.), до оволодіння основами галузевих компетентностей (8-мі–9-ті кл.), профільною (10–11-ті кл.) художньопроектною галузевою компетентністю, з орієнтацією на компетентності бакалавра і магістра у вищій школі – соціальну, комунікативну, інформаційну, когнітивну та спеціальні тощо [2]. Названі компетенції мають бути притаманні і вчителю технологій, але вже на вищому рівні.

Рівні дизайн-підготовки майбутнього вчителя технологій за змістом і метою виділяються згідно з освітньо-кваліфікаційними рівнями: допрофесійна підготовка (профільна); бакалаврат; магістратура; аспірантура. Рівневу підготовку вчителя технологій можна розглядати і в суб'єктивних аспектах, коли на різних рівнях (етапах) професійної підготовки проявляються різні рівні освіченості, підготовленості; рівні особистісного становлення; рівні пізнавальної активності та ін. Кожному рівню властиві свої цілі, завдання, зміст підготовки педагогів, що, в підсумку, має сприяти формуванню відповідного рівня компетентності фахівця.

О. Фурса наголошує на тому, що об'єктами організаційної і навчально-методичної підтримки неперервної дизайн-освіти вищим навчальним закладом мають стати всі зазначені рівні: для молодого покоління (програми шкільної та довузівської підготовки); для студентів (при сприйнятті періоду навчання в університеті як одного з етапів індивідуальної освітньої траєкторії людини); доросле працююче населення (програми додаткової освіти, курси підвищення професійної підготовки, курси дизайнерської підготовки і комп'ютерної графіки тощо); доросле непрацююче населення, наприклад, пенсіонери чи домогосподарки (курси дизайнерської підготовки, розвиток навичок і техніки проектної дизайнерської діяльності: дизайн одягу, фітодизайн, дизайн інтер'єру, ландшафтний дизайн тощо) [9].

Дійсно, в суспільстві і освіті поширюється розуміння розвиваючих можливостей дизайну, його багатоплановість як діяльності і перспективність як професії. З розвитком комп'ютерної техніки і програм в опануванні дизайнерських компетенцій все менше значення мають зображувальні здібності людини. Науковці у дослідженнях тенденцій розвитку дизайн-освіти, прагнуть визначати її насамперед як «освітню сферу, в основі якої лежить творчий процес мобільної та готової до змін діяльності, спрямованої на розв'язання конкретних проблем і придатної до використання різних матеріалів для реалізації поставлених задач» [8].Успішним результатом дизайн-освіти є творчі, активні студенти з широким світоглядом, що мають навички в галузі дизайну і проектування, технології обробки матеріалів, комунікації, здатні опановувати нові знання у міру необхідності [9]. У зв'язку з цим метою організації дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій вважаємо таке: забезпечити розвиток особистісного та творчого потенціалу студентів, сформувати у них потребу в «навчанні протягом життя», індивідуальний професійний стиль.

А. Бровченко вважає, що зміст фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання на засадах етнодизайну зумовлює належний рівень сформованості: етнодизайнерської компетентності; художньо-проектних та техніко-технологічних знань, умінь і навичок; творчих якостей особистості; готовності до виконання професійних функцій, що уможливлює успішну професійно-педагогічну діяльність в умовах загальноосвітньої школи [1, с. 11].

Як можна судити з прикладів розвинених країн, рівень дизайн-підготовки широких верств населення напряму залежить від загального рівня розвитку дизайну як галузі культури. Шлях розвитку дизайну в Україні створює передумови до зростання рівня художнього розвитку у галузях середовищного дизайну, графічного дизайну, творенні предметів побуту, – так вважає В. Даниленко, окреслюючи фундамент моделі національно-орієнтованого українського дизайну у вигляді «перехрещення «вертикальної» складової (глибинних цінностей національної культури України) з «горизонтальною» складовою (залученими цінностями інших культур). Таке перехрещення даватиме нову своєрідну культурну якість у дизайні, яка не може з'явитися більше ніде, бо ніде не існуватиме комбінацій з таких само інгредієнтів» [5]. Тому саме етнодизайн буде змістовою основою дизайн-підготовки майбутнього вчителя технологій.

Отже, головні цілі та завдання дизайн-підготовки: створення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують наступність у здобутті безперервної освіти, досягнення учнями певного рівня освіченості, формування комплексу компетентностей, що сприяють адаптації випускників в соціумі і створюють передумови для їх постійного саморозвитку. Серед цих умов найбільшої уваги потребують:

– забезпечення наступності між різними ступенями безперервної освіти шляхом створення різнорівневих програм, підвищення їх практичної спрямованості;

– забезпечення ранньої профілізації шляхом введення курсів за вибором;

– створення творчої атмосфери на заняттях та в позааудиторній роботі;

– залучення студентів до творчих та інтелектуальних конкурсів у позанавчальний час;

– багатопрофільної модульної організації навчального процесу, що забезпечує можливість вибору предмета, рівня його засвоєння і набору відповідних профільних і елективних курсів;

– зростання питомої ваги проектувальної діяльності учнів, самостійної роботи з різними джерелами інформації;

– впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій для супроводу творчо-пошукової діяльності студентів;

– змін в системі тестування і оцінювання освітніх результатів від знань, умінь і навичок до компетенцій.

Впровадження названих умов реалізується на основі критичного аналізу та вдосконалення змісту навчання, введення в навчально-виховний процес адекватних поставленим цілям педагогічних технологій, форм і методів навчання і оцінки освітніх досягнень студентів.

На нашу думку, результатом дизайн-підготовки майбутнього вчителя технологій у ВНЗ має стати особистість, яка володіє спектром компетенцій, які дозволяють їй ефективно і творчо демонструвати єдність теоретичної та практичної підготовки в галузі дизайну, творчим потенціалом і індивідуальним професійним стилем, що готова до «навчання впродовж життя».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Концептуальні положення, на які спиратиметься система неперервної дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій, передбачають: 1) реалізацію дизайн-підготовки на засадах системного, компетентнісного, діяльнісного, суб'єктно-орієнтованого та практико-орієнтованого підходів; 2) наступність дизайн-підготовки на усіх ланках допрофесійної, професійної та післяпрофесійної освіти; 3) розробку освітніх програм з урахуванням тенденцій розвитку українського національного і світового дизайну; 4) творчість як основний вид діяльності з напряму дизайн-підготовки.

Подальші пошуки в рамках дослідження пов'язані із формуванням змістового компонента дизайн-підготовки вчителів технології у зв'язку із змістом програм трудового навчання і технологічного профілю в школі. Оскільки метою дизайн-підготовки стають саме дизайнерські компетенції, а не набір знань і умінь, то її зміст в загальному плані являтиме собою єдність теоретичних знань і практично спрямованих проектів.

Список використаних джерел

1. Бровченко А.І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук; за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання / А.І. Бровченко. – К., 2011. – 21 с.

2. Вдовченко В. Концептуальні засади фундаментального дослідження структури та змісту спеціалізацій «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну» профільного навчання в національній системі неперервної художньо-проектної освіти / В. Вдовченко, Є. Антонович // Педагогічний дискурс. – 2015. – Вип. 18. – С. 20–33.

3. Вдовченко В.В. Формування тезауруса з основ дизайну у системі неперервної художньо-проектної освіти: пропедевтичний рівень [Електронний ресурс] / В.В. Вдовченко // Збірник наукових праць. – 2015. – 1 (5). – С. 136–151. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/2428/1/__Ст_в3_Ч1_Ужгород_13_12_14.pdf

4. Гончаренко О. Формування конкурентоспроможного фахівця зі спеціальності «Технологічна освіта» / О. Гончаренко, Ю. Коломієць, Н. Вересоцька // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 51–55.

5. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ ст. (національний та глобалізаційний аспекти): автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства; за спеціальністю 05.01.03 – технічна естетика / В.Я. Даниленко; Львівська національна академія мистецтв. – Львів, 2006. – 35 с.

6. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С. 3–6.

7. Михайлева Е.Г. Концептуальные основы непрерывного образования в условиях транзитивных социальных изменений / Е.Г. Михайлева / Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія: зб наук. праць. – 2000 – Вип. № 2, ч. 2. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2000_2_2/doc_pdf/mixailova.pdf

8. Прищенко С.В. Специфіка художньо-проектної культури та становлення дизайн-освіти / С.В. Прищенко // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: зб. наук. праць / Нац. академія керівних кадрів культури і мистецтв. – К.: Міленіум, 2013.– Вип. 30. – С. 336–343.

9. Фурса О. Непрерывное образование в сфере дизайна: мировая практика и современные тенденции [Электронный ресурс] / О. Фурса. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-dizayn-obrazovanie-struktura-soderzhanie-i-metody-realizatsii

References

1. Brovchenko, A.I. (2011). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti z osnov etnodyzainu u maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of professional competence of the foundations etnodyzaynu future teachers of labor studies. Avtoref. cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 21 p. (In Ukrainian).

2.Vdovchenko, V. & Antonovych, E. (2015). *Kontseptualni zasady fundamentalnoho doslidzhennia struktury ta zmistu spetsializatsii* "*Khudozhno-proektna tvorchist*", "*Dekoratyvno-prykladne mystetstvo*", "*Osnovy dyzainu*" *profilnoho navchannia v natsionalnii systemi neperervnoi khudozhno-proektnoi osvity* [Conceptual foundations of fundamental research structure and content specialization "Art and design creativity", "Arts and Crafts", "Basic Design" profile education in the national system of continuous art and design education]. *Pedahohichnyi dyskurs* [Pedagogical Discourse], vol. 18, pp. 20-33 (In Ukrainian).

3.Vdovchenko, V.V. (2015). *Formuvannia tezaurusa z osnov dyzainu u systemi neperervnoi khudozhno-proektnoi osvity: propedevtychnyi riven* [Formation thesaurus design of the foundations of the system of continuous art and design education: propaedeutical level], no. 1 (5), pp. 136-151. Available at: http://lib.iitta.gov.ua/2428/1/__St_v3_Ch1_Uzhhorod_13_12_14.pdf (In Ukrainian).

4. Honcharenko, O., Kolomiets, Yu., Veresotska, N. (2012). *Formuvannia konkurentospromozhnoho fakhivtsia zi spetsialnosti* "*Tekhnolohichna osvita*" [Formation of competitive specialty "Technological Education"]. *Ridna shkola* [Native School], no. 11. pp. 51-55 (In Ukrainian).

5. Danylenko, V.Ya. (2006). *Dyzain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury XX stolittia (natsionalnyi ta hlobalizatsiinyi aspekty). Avtoref. dys. dok. mystetstvoznavstva* [Ukraine in the global context of art and design culture of the twentieth century. Avtoref. dr. arts diss.], Lviv, 35 p. (In Ukrainian).

6. *Derzhavnyi standart osvitnoi haluzi* "*Tekhnolohiia*" (2003). [The state standard educational field "Technology"]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity* [Career training in educational institutions]. no. 1, pp. 3-6 (In Ukrainian).

7. Mykhaileva, E.H. (2000). *Kontseptualnye osnovy nepreryvnoho obrazovaniia v usloviiakh tranzitivnykh sotsialnykh izmenenii* [Conceptual framework of continuing education in the conditions of transitive social change]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: pedahohika i psykholohiia* [Problems of modern pedagogical education: pedagogy and psychology], no. 2, part 2. Available at: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2000_2_2/doc_pdf/mixailova.pdf (In Russian).

8. Pryshchenko, S.V. (2013). *Spetsyfika khudozhno-proektnoi kultury ta stanovlennia dyzain-osvity* [The specificity of the artistic and cultural project design and establishment of education]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury* [Recent issues of history, theory and practice of artistic culture]. Kyiv, Milenium Publ., vol. 30, pp. 336-343 (In Ukrainian).

9. Fursa, O. *Neprerynoe obrazovanie v sfere dizaina: mirovaia praktika i sovremennie tendentsii* [Continuing education in the field of design: world practice and current trends]. Available at: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-dizayn-obrazovanie-struktura-soderzhanie-i-metody-realizatsii

В статье исследованы теоретические основы непрерывного образования в сфере дизайна и выделены основные положения по организации дизайн-подготовки учителей технологий. Выявлены цели, задания и основные принципы осуществления непрерывной дизайн-подготовки на разных уровнях образовательной системы. Обоснованы основные требования к содержанию

дизайн-подготовки будущих учителей технологий в соответствии с условиями становления системы национально-ориентированного дизайна.

Ключевые слова: дизайн-подготовка будущих учителей технологий, обучение на протяжении всей жизни; непрерывность и многоуровневость образования.

The article examines the theoretical basis of lifelong education in the field of design and the basic provisions for the organization of design-training of teachers of technology. The purpose, objectives and basic principles of continuous design training at different levels of educational system are identified. The basic requirements for the content of design training of future technology teachers in accordance with the conditions of formation of the system of national-oriented design are substantiated.

Key words: design-preparation of future teachers of technology; long-life learning; continuity and multi-level education.

Одержано 25.10.2016.

УДК 81’42

L.Yu. LICHMAN,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Ukraine

CRISIS OF COMPETENCE: SOME ASPECTS OF LANGUAGE EDUCATION IN META-HISTORICAL ENVIRONMENT

The article deals with the critical issues of building linguistic competence in meta-historical environment. There are examined some aspects of cognitive linguistics, psychology and pedagogy in regard to the theory of frames and ideas about personality authenticity. It is noted the correlation between the aspects of language education and the ones of a competence-based approach. There are designated promising ways for developing the cognitive abilities of high school students while building their foreign linguistic competence.

Key words: authenticity, foreign linguistic competence, frame, epistemophilia, cognitive map, meta-historical environment.

Introduction. The present civilization is rapidly going towards its meta-historical stage. The transformation of religious and cultural boundaries, a further dent in the financial and economic sector, states disintegration, migratory turbulence exacerbation, the increase of military and terrorist threats – all the matters characterize the post-historical stage of social development.

The modern civilization meta-historical context, among other things, is derived from fundamental contradictions between human information-technology and cognitive abilities. The onrush of global communication and the productive powers defies critical judgment and analysis. Thus, there developed a gap between the external and mental existence; being in the thick of the self-increasing energy of labor and technologies, a person takes a back seat, bereft of existentially vested priorities to assert their interests and values. Under the circumstances there emerges a life imbalance, the attempts to apperceive it give rise to more and more questions: «Natural science gives us an answer to the question of what we must do if we wish to master life technically. It leaves quite aside, or assumes for its purposes, whether we should and do master life technically and whether it ultimately makes sense to do so» [1, p. 12].

As a result, the outstanding issues, concerning the life of an individual, are deposited on other social significant problems and contradictions, such as the striking discrepancy among civilizations, mismatched religious and cultural codes and so forth. The contamination of diverse personal and social issues catalyzes a different historical reality – meta-historical context.

Indeed, the current reality specifically influences the educational sphere: the situation of civilizational conflict needs an adequate educational response. In particular, the issues of linguistic tolerance, perhaps, head the list under the circumstances of immigration turbulence and terrorist threats. In fact, the complex process of personal and civilizational integration can be accomplished with greater productivity subject to the possession of language ethnocultural competence: everything that is told, untold, concealed, forbidden, amounts to a communicative product and determines human tolerance level.

Literature review. The issues of building a linguistic competence at the meta-historical stage of the civilization development are presented in the works of V. Artiukhov, A. Zavodovsky,

© *L.Yu. Lichman, 2016*

V. Sobol, H. White, M. Foucault, N. Chomsky and others. The research discourse peculiarity involves correlating directly the concepts of language and history against the background of a civilizational crisis and catastrophic transformations in the society.

The aim of the paper is to determine some cognitive aspects of building a linguistic competence within the framework of authenticity theory.

Findings. Studying the issues of inter-civilizational communication, as well as the ones of multilingual hermeneutics contributes to finding the features of building language space in its meta-historical stage. It should be remembered that a word, a dialogue, the verbal system of communication and understanding are of great importance. After all, the linguistic communication link among the members of different ethnic or sub-ethnic groups has a detected, vitally important, status – the status of full-fledged life: without being in dialogical relations, people cannot conduct their vital actions to the full extent. Hence, a competence-meaningful dialogue is not so much communicative as the event-related act, in which speech is an action, it emerges as an event. In this case, the word goes through semantic horizons and penetrates into the event: «The «word» [parole] aspect is therefore the exercise of language by each of us at every moment, and in this we can say that the word is always an event. Someone stands up and speaks: it is an event» [2, p. 83].

In this context, the word as performance energy or active force, resulting in an event, has a high creative life potential and, therefore, it may be endowed with a high social status. This very status should establish the strategy of language training, causing introducing innovative socially oriented learning technologies. To do this one should use a variety of cognitive abilities of teachers and students in the language education.

However, it is worth noting that from a logical point of view the possibility of training / learning a language is, according to Ludwig Wittgenstein, a kind of indefinite potential or the «shadow» of a teaching / learning process. But the possibility is realized and reveals its potential only in individual speech acts [3, p. 80].

This statement directly correlates to a competence approach in psycholinguistics, actualized through the efforts of Noam Chomsky [4]. According to the views of the American researcher, a linguistic competence is, firstly, a potential continuous device for creating values, meanings and understanding. Secondly, meanings originate in the act of a particular verbal actualization, that, respectively, provides for understanding them. It is an obvious point that a linguistic competence is infinite space of operational capabilities, which metamorphose in the individual speech event. This confirms the need for the more intensive development of a learner-centered approach in language education. In addition, the ideas of N. Chomsky about a linguistic competence and man as a generative verbal device require a more careful scientific-pedagogical and psychological analysis; which will significantly expand the arsenal of teaching tools and language training technologies.

At the same time, there still remain many unresolved issues in linguistics as the science of language. It goes without saying, the level of linguistic knowledge directly affects the processes of building the linguistic competence of students, that points out the necessity of investigating a language nature more closely.

The problem of understanding, which is key for language education and psycholinguistics, requires a particular examination; the issues concerning the mechanisms of language reception, the meaning of the word «understanding», the possibility to understand, the connection between a word and its object should be studied in the future.

In this list Ludwig Wittgenstein, one of the most respected analysts of language, stands out particularly, as he formulated many high demand tasks, including the hermeneutic ones. For example, thinking about the specific connection between a word and its concept, the German philosopher challenges the point of the logocentric correspondence of a sign to its meaning, discourse and follow-up activity. To his mind, «It is as if we could grasp the whole use of a word in a flash. – And that is just what we do in these words... It becomes queer when we are led to think that the future development must in some way already be present in the act of grasping the use and yet isn't present. – For we say that there isn't any doubt that we understand the word, and on the other hand its meaning lies in its use» [3, p. 80].

Such a question formulation opens prospects for improving language education concerning the «unresolved issues». In addition, the questions of word reflection in the acts of understand-

ing, intention and action means that the imperfect social order of the world has been given, or predetermined by the cognitive markers structuring the communications, strategies and actions of people. The distinction between words and deeds, words and events affects the formatting of competencies, it partly clarifies the eschatological tone of the meta-historical outlook, that directly determines social skills and events.

Indeed, the current events fundamentally correlate the volume and system of qualifications. For example, the dissolution of crafts, trades, dynastic traditions is directly associated with the extinction of the animal population: the number of species living on the Earth decreases year by year. As a result, they produce changes in the linguistic map of the world, pointing to the death of languages and language families. All this affects the dynamic reconstruction of different national cultures, that largely reduces the level of existential, social, cultural and economic competence of mankind.

Recognizing such global conversions tends to overcome the crisis by means of the quick improvement of competence level as a necessary criterion for substituting the paradigm of the conflict for the survival one. The idea of the prospects turned into the concept of creating a new educational strategy. At the end of the 20th century the countries of Western Europe adopted a competence-oriented doctrine as the basic educational model.

Meanwhile, studying linguistic and the individual's cognitive abilities opens prospects for improving the process of building foreign linguistic competence in high school students. Obviously, while arranging teaching activities, in particular, selecting learning support materials, one should take into account the psychology of personality. Getting the very deep semantic foundations of consciousness refers to the realistic simulation of training activities, the successful design and actualization of a teacher – students communication.

In our view, the pedagogical activity success formula consists of three principles:

– polarity / congruence;

– modularity;

– epistemophilia.

From the perspective of the paired principle of polarity / congruence the teacher builds up antinomic educational material by selecting such learning activities, training situations, tests, audio and video training aids, role-playing games, etc., the content of which either corresponds to the nature of the student's cognitive map (congruence), or does not correspond (polarity). In both cases, there are struck authentic, existential «cords» of the student; it has a beneficial psychological and emotional basis for the successful solution of learning goals and objectives, especially in terms of training and general communication adaptation. The mentioned principle can be regarded as a kind of educational foreign language imagotherapy when any communicator is suggested immersing in the sphere of authentic or not authentic ideas, rueful feelings, states, sensations, etc. resulting in «creating a stable system of dominant ideas and dynamic stereotypes» [5, p. 137].

The modularity principle assumes that cognitions, or the authenticity frames are both peculiarly personal, original and social corporate. While developing training modules or curricula one should proceed from the principle of modularity, positing that the individual student's cognitive map is «built in» in the generalized concept of «impersonal student». Designing training materials and a learning process assumes that every situation and each approach fix atopic contours, these are frames used for consolidating an individual module, the individual frames of authenticity, which are universally adapted to the main, general-purpose educational tasks. On the one hand, focusing on the principle of modularity formalizes, somewhat schematizes the system and process of learning, but on the other hand, just as important, it enriches this system with the synergy of general pedagogical and individually authentic intentions.

Focusing on the principle of epistemophilia is caused by the reason that the motivation and keynote for creating any texts (not necessarily fiction, not only written, but the oral ones)are the desire, in R. Barthes' view [6, p. 127], to unravel a tangle of twists, plots, narrative plans, connotative and denotative constructions, etc.: «the movement of narrative itself is driven by desire in the form of «epistemophilia», a desire to know: we want to discover secrets, to know the end, to find the truth... For stories also have the function, as theorists have emphasized, of teaching us about the world, showing us how it works, enabling us – through the devices of focalization –

to see things from other vantage points, and to understand others' motives» [7, p. 91]. Such a context attaches an additional value to studying authentic foreign language texts that naturally brings together the individual personal and national cultural cognitions. Within this framework even dealing with collocations, focusing on the reinforcement of speech patterns significantly enrich students' vocabulary, bring them closer to understanding the foreign language culture: «... there is a force in the sentence (linguistic entity)...the sentence is a nature whose function – or scope – is to justify the culture of the narrative» [6, p. 127]. Epistemophilia, as foreign language text socio-cultural immersion and meeting their own authentic desires and needs to learn, detect and differ the meanings of phrases and texts, increases the prospects for building the students' communicative competence. What is more, epistemophilia has been inherent in man as biological entity: love of a word, desire for self-actualization, need for being understood are among the main features of human nature. According to Ortega y Gasset, having evolved, gradually connected with culture, man had communication requirements which were very important, crucially significant for the life support. The requirements were unquestionably dominant as compared to the other ones; they demonstrated something that made the key difference between man and the other animals, – namely the inner world and unquenchable desire to be expressed and heard by all means [8].

Developing methods and mechanisms for improving foreign language training in terms of upgrading the trainees' authentic, inherently creative, abilities requires an appropriate evaluation method. Taking into consideration the fact that the issue of estimation is a topic in its own right, as a preliminary reflection we present the following formula for determining the effective foreign linguistic communicative competence due to the students authenticity frames activation: the coefficient of performance is equal to the coefficient of congruence of educational material and the trainee's psycholinguistic structure.

Going forward the process of building foreign linguistic communicative competence can become more and more pragmatic, when the level of verbal abilities will be adjusted in accordance with the theory of speech acts, when utterance, as T. A van Dijk puts in, will have illocutionary force. Although, from the researcher's point of view, the prospect is a matter for the future: «Now, this task is more a programme, at the moment, than actually carried out. We know something about various speech acts and their contextual conditions, but little about the systematic relationships with the (grammatical or other) structures of the utterance... Since we know not much more, we have little to offer for a more general theory of pragmatic comprehension which is part of a cognitive theory of information processing» [9, p. 213].

Man's individuality which is reflected in the peculiarities of human mental organization, has been the subject of scientific research, especially in the field of advanced cognitive technologies. But even now it is clear that the ideas, objectives and functions of cognitive linguistics, and cognitive poetics, are implemented more and more in education, that gives a new impetus to progressing cognitive pedagogy and enables intensifying the foreign linguistic communicative training of students.

Literature

1. Weber M. Science as a Vocation [Electronic resource] / M. Weber // Gesammelte Aufsätze Zur Wissenschaftslehre. – Munich: Duncker & Humblodt Publ., 1919. – P. 524–555. – Available at: http://www.wisdom.weizmann.ac.il/~oded/X/WeberScienceVocation.pdf (Accessed 24 August 2016)

2. Ricoeur P. The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics / P. Ricoeur. – Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1974. – 512 p.

3. Wittgenstein L. Philosophical Investigations. [Electronic resource]. / L. Wittgenstein. – Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1958. – 250 p. – Available at: https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b61a4e4b04eca59c4d232/1447780772744/Ludwig.Wittgenstein.-.Philosophical.Investigations.pdf (Accessed 24 August 2016).

4. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. — Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press, 1965. – 261 p.

5. Блейхер В.М. Эпонимический словарь психиатрических терминов / В.М. Блейхер. – Киев: Вища школа, 1980. – 397 с.

6. Barthes R. *S/Z*. [Electronic resource] / R. Barthes. – Oxford: Blackwell Publ., 1990. – 271 p. – Access mode: https://monoskop.org/images/d/d6/Barthes_Roland_S-Z_2002.pdf

7. Culler J.D. Literary Theory. A Very Short Introduction / J.D. Culler. – Oxford: University Press, 2000. – 184 p.

8. Ortega y Gasset, J. Man and People [Trans. by Willard R. Trask] / J. Ortega y Gasset. – New York: W.W. Norton and Co., 1957. – 272 p.

9. Dijk T. van. Context and cognition. Knowledge frames and speech act comprehension. / T. van. Dijk // Journal of Pragmatics. – 1977. – № 1. – P. 211–232.

References

1. Weber, M. (1919). Science as a Vocation, Gesammelte Aufsätze Zur Wissenschaftslehre, Munich, Duncker & Humblodt Publ., pp. 524-555. Available at: http://www.wisdom.weizmann.ac.il/~oded/X/WeberScienceVocation.pdf (Accessed 24 August 2016).

2. Ricoeur, P. (1974). The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics, Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 512 p.

3. Wittgenstein, L. (1958). Philosophical Investigations, Oxford, Basil Blackwell Ltd, 250 p. Available at: https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b61a4e4b04eca59c4d232/1447780772744/Ludwig.Wittgenstein.-.Philosophical.Investigations.pdf (Accessed 24 August 2016).

4. Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts, M.I.T Press, 261 p.

5. Blejher, V.M. (1980). *Jeponimicheskij slovar' psihiatricheskih terminov* [Eponymic Psychiatric Glossary], Kyiv, Vyscha shkola Publ., 397 p.

6. Barthes, R. (1990). *S/Z*., Oxford, Blackwell. Available at: https://monoskop.org/images/d/d6/Barthes_Roland_S-Z_2002.pdf (accessed 21 August 2016).

7. Culler, J.D. (2000). Literary Theory. A Very Short Introduction, Oxford, UK, University Press, 184 p.

8. Ortega y Gasset, J. (1957). Man and People [Trans. by Willard R. Trask]. New York, USA, W. W. Norton and Co., 272 p.

9. Dijk, T. van. (1977). Context and cognition. Knowledge frames and speech act comprehension, Journal of Pragmatics, no. 1, pp. 211-232.

У статті досліджуються кризові проблеми формування лінгвістичної компетентності в метаісторичному контексті. Розглядаються окремі аспекти когнітивної лінгвістики, психології і педагогіки у зв'язку з теорією фреймів і уявлень про автентичність особистості. Відзначається кореляція між аспектами лінгводидактики та компетентнісного підходу. Окреслюються перспективні шляхи розвитку когнітивних здібностей учнів вищої школи в процесі формування іншомовної компетентності.

Ключові слова: автентичність, іншомовна компетентність, фрейм, епістемофілія, когнітивна карта, метаісторичний контекст.

В статье исследуются кризисные проблемы формирования лингвистической компетентности в метаисторическом контексте. Рассматриваются отдельные аспекты когнитивной лингвистики, психологии и педагогики в связи с теорией фреймов и представлений об аутентичности личности. Отмечается корреляция между аспектами лингводидактики и компетентностного подхода. Намечаются перспективные пути развития когнитивных способностей учащихся высшей школы в процессе формирования иноязычной компетентности.

Ключевые слова: аутентичность, иноязычная компетентность, фрейм, эпистемофилия, когнитивная карта, метаисторический контекст.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:379.85

С.І. МЕДИНСЬКА,
старший викладач кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

У статті розглядається поняття «іншомовна компетентність», її місце у портфоліо компетентностей успішної професійної діяльності менеджера індустрії туризму, очікувані результати формування даної компетентності та її роль у професійній підготовці фахівців туристичної галузі з визначенням структури та змістового наповнення курсу іноземної мови для оптимальної організації навчання з урахуванням педагогічних умов формування компетентності майбутніх фахівців у галузі туризму.

Ключові слова: іншомовна компетентність, фахівець у галузі туризму, професійна підготовка, професійно орієнтована комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. Світові тенденції сьогодення, пов'язані з глобалізацією суспільного, економічного, політичного та освітнього простору, змінюють пріоритети при підготовці фахівців різних сфер діяльності й, в першу чергу, у сфері туризму. Зростаючий попит на туристичні подорожі та перспективи розвитку індустрії туризму викликають інтерес до туристичних послуг, а отже, й отримання відповідної вищої освіти для подальшої професійної діяльності саме в цій сфері. Глобалізація світових процесів та взаємопроникнення систем різного рівня сприяють відкритості кордонів та спрощенню візових режимів, таким чином стимулюючи розвиток туризму.

Міжнародний туризм неможливий без вільного володіння іноземною мовою, оскільки комунікація на різних рівнях професійної та побутової діяльності потребує швидкого прийняття ефективних рішень, що базуються на інформації, отриманій з різних джерел: інтернет-ресурсів, законодавчих документів, усного спілкування з клієнтом, участі у міжнародних семінарах та вебінарах тощо. За даних умов з'являється потреба в іншомовній компетентності фахівця у сфері туризму, що володіє щонайменше двома-трьома іноземними мовами, першою з яких є англійська мова як основний засіб комунікації у міжнародному світовому просторі.

Іншомовна компетентність є важливим компонентом професійної підготовки фахівця в галузі туризму, оскільки іноземна мова виконує роль інструмента для успішної комунікації різного рівня та спрямованості, що є критично важливим фактором в умовах глобалізаційних процесів. Таким чином, постає питання змісту іншомовної компетентності та спектра умінь та навичок, необхідних фахівцю галузі туризму для подальшої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей стала предметом дослідження ряду науковців. Зокрема певні аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців висвітлено у працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як Й. Бермана, О. Бігич, Є. Верещагіна, Р. Гришкової, Р. Джонсон, Є. Пассова, Л. Поважної, Г. Рогової, С. Савіньон, О. Тарнопольского, В. Федорченко, Д. Хаймс, Д. Шейлз та ін. Особливості комунікативної компетенції та компетентності досліджували А. Алексюк, М. Барна, Н. Бібік, В. Бондар, В. Буряк, І. Виноградова,

© *С.І. Мединська, 2016*

Н. Власенко, Н. Гальскова, О. Кучеренко, О. Локшина, Т. Лучкіна, І. Мартьянова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Решетова, О. Савченко, У. Уїдоусон, Л. Черній, В. Федорченко, Л. Халяпіна, С. Царьова та ін. Проблеми професійної підготовки фахівців галузі туризму розглядалися в дослідженнях М.М. Галицької, Л.М. Заблоцької, С.П. Кожушко та ін. Лінгвістичні, психолінгвістичні та методичні проблеми формування іншомовної компетенції відображено в працях таких науковців як Л. Бахман, І. Бутницький, І. Зимня, З. Коннова, О. Кучеренко, О. Леонтьєв, І. Мегалова, Л. Шевчик та ін.

Проте здійснений аналіз наукових досліджень засвідчив, що проблема формування іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму потребує більш детального вивчення та аналізу змісту іншомовної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму.

Метою статті є висвітлення методичних аспектів задля формування іншомовної компетентності в професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері туризму.

Виклад основного матеріалу. Зростаючий попит на досконале знання англійської мови потребує нових більш продуктивних методів опанування англійською мовою як засобом спілкування на різних рівнях суспільного життя. Принцип пошуку інноваційних підходів та компромісів, необхідність врахування багатовекторності міжнаціональних відносин, вміння бачити перспективу й прогнозувати можливі варіанти наслідків певних дій та рішень, що є необхідними при розв'язанні проблемних ситуацій, мають бути покладені в основу при навчанні іноземної мови фахівців у сфері туризму.

Аналізуючи компоненти портфоліо компетентностей успішної професійної діяльності менеджера індустрії туризму, зокрема концептуальну, професійну, стратегічну, особистісну, комунікативну, когнітивну й результативну сфери компетентностей [5, с. 278], варто зазначити, що іншомовна компетентність є складовою не лише комунікативної сфери компетентностей, яка включає навички ефективної комунікації, ведення ділових переговорів, управління конфліктами, уміння працювати в команді та організовувати її діяльність, володіння державною та іноземними мовами, але й професійної сфери як компонент фахової вищої освіти та інструмент для професійного зростання та професійної діяльності, когнітивної сфери компетентностей як засіб самовдосконалення та самореалізації, а також результативної сфери компетентностей як напрям систематичного підвищення своєї компетентності.

На думку Н.І. Костенко, «результатом сформованості іншомовної компетентності виступає мовна особистість, що є універсальною, загальнопедагогічною категорією, яка характеризується такими якостями особистості індивіда, як розкутість, творчість, самостійність, здатність будувати взаємодію й взаєморозуміння з партнерами спілкування, включатися в сучасні світові процеси розвитку цивілізації, вдосконалення людського суспільства» [4, с. 87], що насамперед є критично важливою характеристикою фахівця галузі туризму. Проте, за результатами дослідження М.М. Галицької щодо сучасного стану формування готовності студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Туризм» до іншомовного спілкування, більшість студентів (70%) не усвідомлюють роль іноземної мови як важливої професійної якості майбутнього фахівця, а тому недостатньо готові спілкуватися іноземною мовою [1, с. 10], що потребує перегляду змісту навчання іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетентності, яка надасть можливість реальної комунікації іноземною мовою на основі відповідних педагогічних умов [3].

Англійська мова галузі туризму (English for Tourism) як мова професійного спрямування (English for Specific Purposes) включає широкий спектр компетенцій, якими має володіти фахівець, зокрема спілкування з клієнтами та досягнення домовленості з питань житла (готельний бізнес), харчування (ресторанний бізнес), подорожі (транспорт), медичного страхування та безпеки життя, фінансових та банківських операцій, відвідування визначних місць та пам'яток тощо, ведення необхідної документації, написання листів, опрацювання скарг, ведення телефонних розмов, проведення переговорів, зустрічей, презентацій, складання рекламних матеріалів та інше.

Проте вивчення англійської мови професійного спрямування повинно відбуватися на базі середнього або вище середнього рівня знання загальної іноземної мови (General English), а наявний рівень мовленнєвої компетенції після шкільного курсу англійської мови не

завжди відповідає цим вимогам. Це зумовлює необхідність поглибленого вивчення іноземної мови студентами на основі програми, яка розпочинається з курсу загальної англійської мови, що має на меті досягнення щонайменше середнього рівня мовленнєвої компетенції, та продовжується курсом англійської мови для туризму відповідного рівня та курсом ділової іноземної мови, що розглядає питання маркетингу, менеджменту, фінансів, банківської справи, загальної бізнес-діяльності, інформаційних технологій з перспективою на туризм та акцентом на отримання компетенцій, орієнтованих на сферу ділового спілкування, а також читання статей на тему сучасних інновацій та тенденцій в англомовних періодичних виданнях, наприклад *Traveller*, *Discover Britain*, *Business Spotlight* тощо.

Ці уміння є критично важливими та необхідними для сучасного студента, який цікавиться новітніми розробками та тенденціями, а також для формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції, зокрема розуміння у режимах переглядового, ознайомлювального, вивчаючого, пошукового читання неадаптованих англомовних текстів середнього та високого рівня складності із суспільно-політичної, ділової, фахової тематики та реферування суспільно-політичної та туристичної літератури іноземною мовою, серед якої дуже часто трапляються тексти про новітні пропозиції або останні новини у сфері туристичної індустрії, пов'язані з маркетингом, менеджментом, інформаційними технологіями тощо. Такі уміння також дають можливість студентам під час навчання брати участь у міжнародних освітніх програмах обміну та стажуваннях та бути активними учасниками дискусій та дебатів на професійну тематику, які відбуваються англійською мовою.

Для створення логічного переходу від загальної іноземної мови до мови професійного спрямування у сфері туризму доцільно застосовувати навчально-методичні комплекси зарубіжних видань, що базовані на автентичних матеріалах культурологічного та географічного спрямування для розвитку професійної компетенції та занурення в специфіку галузі, починаючи з першого року навчання в університеті. Особливої уваги також заслуговує поглиблене вивчення країнознавства засобами іноземної мови з вивченням географічних, історичних та культурологічних особливостей того чи іншого регіону, країни чи міста з переглядом відеоматеріалів та подальшим моделюванням віртуальних туристичних екскурсій для конкретної категорії клієнтів для практичного засвоєння вивченої теми.

В основу курсу іноземної мови для галузі туризму мають бути покладені навчальні тексти теоретичного характеру, що висвітлюють базові поняття з теми та містять термінологію для опрацювання з подальшим блоком вправ на відпрацювання лексики та термінологічним словником-мінімумом, статті з оригінальних періодичних видань, що розглядають сучасні пропозиції з даної тематики з акцентуванням на можливих проблемах та багатовекторності цих питань з метою подальшого обговорення в групах, а також рольові ігри та кейси для стимулювання говоріння з подальшим письмовим оформленням результатів обговорення у формі творчої роботи або ділового документа.

Структурування навчального матеріалу, таким чином, надасть студентам можливість не лише ознайомитися з тематикою й фаховою термінологією іноземною мовою для використання в професійній сфері, але й з останніми новинами та здобутками з фаху, що сприятиме їх активній пошуковій та науковій діяльності та стимулюватиме їх інтерес до вивчення іноземної мови.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що створення робочих груп для вирішення проблемних питань у сфері туризму та рекреації з опорою на лексичний матеріал з даної теми після ознайомлення з існуючими тенденціями чи підходами щодо цієї проблеми є найбільш оптимальним засобом засвоєння навчального матеріалу через залучення студентів до дії та з урахуванням усіх шляхів сприйняття інформації. Такий підхід до вивчення іноземної мови підготує студентів до іншомовної комунікації, максимально наближеної до сучасних реалій, та допоможе сформувати необхідний рівень іншомовної компетентності для подальшої професійної діяльності фахівців галузі туризму.

Список використаних джерел

1. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.М. Галицька. – К., 2007. – 20 с.

2. Заблоцька Л.М. Методичні аспекти формування іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму / Л.М. Заблоцька // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 103–106.

3. Кожушко С.П. Формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії (педагогічні умови) / С.П. Кожушко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – № 2 (10). – С. 136–140.

4. Костенко Н.І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Н.І. Костенко // Мовна комунікація: наука, культура, медицина: зб. матер. наук.-практ. конф. до 55-річчя ТДМУ ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль, 2012. – С. 86–89.

5. Плецан Х.В. Портфоліо компетентностей сучасного менеджера індустрії туризму: сутність, умови та фактори побудови / Х.В. Плецан // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні особливості формування і управління інноваційним потенціалом регіонального розвитку туризму та рекреації із залученням молодіжного ресурсу». – Тернопіль, 2015. – С. 277–279.

References

1. Halytska, M.M. (2007). *Formuvannia u studentiv vyschykh navchalnykh zakladiv sfery turyzmu hotovnosti do inshomovnoho spilkuvannia. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Forming the readiness for foreign language communication of the students majoring in tourism at higher educational establishments. Avtoref. kand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

2. Zablotska, L.M. (2013). *Metodychni aspekty formuvannia inshomovnoho profesiinoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv u sferi turyzmu* [Methodical aspects of forming the professional foreign language communication of would-be specialists in the sphere of tourism]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific Notes of Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences], no. 3, pp. 103-106 (In Ukrainian).

3. Kozhushko, S.P. (2015). *Formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi turyzmu do profesiinoi vzaiemodii (pedahohichni umovy)* [Formation of competence of future specialists in tourism sphere in their professional interaction (pedagogical conditions)]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky.* [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Pedagogical Sciences], no. 2 (10), pp. 136-140 (In Ukrainian).

4. Kostenko, N.I. (2012). *Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsialnostei* [Peculiarities of forming the foreign language communication competence of the students majoring in non-language specialities at higher educational establishments]. *Movna komunikatsiia: nauka, kultura, medytsyna* [Language Communication: Science, Culture and Medicine]. Ternopil, pp. 86–89 (In Ukrainian).

5. Pletsan, Kh.V. (2015). *Portfolio kompetentnostei suchasnoho menedzhera industrii turyzmu: sutnist, umovy ta faktory pobudovy* [Portfolio of competences of the modern manager of the tourist industry: essence, conditions and factors of its formation]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* "*Suchasni osoblyvosti formuvannia i upravlinnia innovatsiinym potentsialom rehionalnoho rozvytku turyzmu ta rekreatsii iz zaluchenniam molodizhnoho resursu*" [Proc. of the intern. scient.-pract. conf. "Modern peculiarities of the innovation resource creation and management for the regional tourism and recreation development with youth resource involvement"]. Ternopil, pp. 277-279 (In Ukrainian).

В статье рассматривается понятие «иноязычная компетентность», её место в портфолио компетентностей успешной профессиональной деятельности менеджера индустрии туризма, ожидаемые результаты формирования данной компетентности и её роль в профессиональной подготовке специалистов туристической отрасли с определением структуры и содержательного наполнения курса

иностранного языка для оптимальной организации обучения с учетом педагогических условий формирования компетентности будущих специалистов в сфере туризма.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, специалист в сфере туризма, профессиональная подготовка, профессионально ориентированная коммуникативная компетенция.

The article considers the notion of foreign language competence, its position in the portfolio of competences for successful professional activities of a manager engaged in the tourist industry. It analyzes the intended learning outcomes of forming the foreign language competence and its role in the professional training of specialists in the tourist industry while defining the structure and content of the foreign language course for optimal organization of training taking into account the pedagogical conditions of forming the competence of would-be experts in the field of tourism.

Key words: foreign language competence, specialist in the sphere of tourism, professional training, professionally oriented communicative competence.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13

С.Г. МІЩЕНКО,
викладач вищої категорії, викладач-методист,
заступник директора Харківського машинобудівного коледжу,
здобувач кафедри «Теорія і методика професійної освіти»
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА

У статті окреслено проблему методичного супроводу професійного зростання викладача як умови підвищення рівня його професійної компетентності. Здійснено етимологічний аналіз понять «супровід» та «підтримка» в аспекті педагогічної взаємодії.

Наведено алгоритм організації методичного супроводу професійного вдосконалення викладача, що реалізується через діагностику його індивідуальних особливостей та професійних потреб, розробку індивідуальних програм професійного саморозвитку, допомогу у процесі реалізації програми самовдосконалення, корекцію відхилення від нормативності діяльності викладача, що розглядається як невідповідність сучасним професійним вимогам. Актуалізовано увагу на позитивності взаємодопомоги в процесі професійного самовдосконалення, до якого можуть бути залучені як фасилітатори і досвідчені педагоги, і молоді фахівці.

Обґрунтовано доцільність методичного супроводу для забезпечення професійного зростання викладачів, яке полягає у зверненні до проблеми самоаналізу особистості взагалі і самоаналізу професійної діяльності викладача зокрема. Акцентовано на факті активізації розвитку професійної компетентності викладачів в цілому в будь-якому педагогічному колективі внаслідок реалізації цілісної програми розвитку кадрового потенціалу

Визначено, що форми методичного супроводу, організовані у межах діяльності науково-методичних відділів коледжів, сприяють розвитку професійної компетентності викладачів.

Ключові слова: професійна компетентність, методичний супровід, фасилітатор, коледж, викладач.

Актуальність проблеми. Тенденції оновлення системи професійної освіти спричиняють необхідність перегляду підходів щодо професійного вдосконалення викладацького складу. Виникає потреба активізувати процес якісної зміни професійної компетентності викладачів, зокрема ланки ВНЗ I–II рівня акредитації. Зазначена проблема може бути вирішена через застосування індивідуального підходу як у впливі на мотивацію викладачів самовдосконалюватись, так і в допомозі щодо організації цього процесу. Отже, актуальності набуває вирішення питання створення для викладачів умов професійного вдосконалення та методичного супроводу зазначеного процесу.

Метою статті є визначення характеристики методичного супроводу професійного зростання викладача коледжу як організаційно-методичної умови розвитку його професійної компетентності.

Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми. Визначення цієї умови як такої, що впливає на розвиток професійної компетентності викладача, пов'язуємо із важливістю для людини, що усвідомила свою недосконалість у будь-чому, можливості отримати підтримку від того, хто знає, як їй можна допомогти змінитись.

У педагогічній науці поняття «супровід» найчастіше використовують у значення «педагогічний супровід» відповідно до діяльності з підтримки дитини у її зусиллях якісної само-

© *С.Г. Міщенко, 2016*

зміни [3; 8], а також в аспекті допомоги студентам на їхньому шляху здобуття професійної освіти [5; 6]. Основоположником ідеї педагогічного супроводу був О. Газман, який виділив у теорії та практиці освіти особливий напрям – «педагогіку самосвідомості», відповідно до якого педагогічна діяльність вважалася такою, що стимулює у вихованця процеси самостійності за умови допомоги та підтримки педагога [2]. Ідеї педагогічного супроводу є корисними не лише для навчально-виховного процесу зростаючої особистості, але й для професійного розвитку фахівця. Зокрема, спираючись на думку науковців стосовно ефективності наставництва як виду педагогічного супроводу для корекції діяльності вихованця [3], уважаємо придатним його застосування у методичній роботі у зв'язку з організацією професійного зростання викладачів коледжу. При цьому методичний супровід скоріше може розглядатись як педагогічна підтримка, основою якої, на думку О. Соколової, є певна маніпуляція, в результаті якої суб'єкт впливу (у нашому випадку викладач) змінюється внаслідок проекту, пропонованого наставником, однак при цьому суб'єкт діє самостійно й усвідомлено. Слово «підтримка» виконує функцію сигналу допомоги тим, хто потребує допомоги.

В аспекті зазначеного значущості набувають завдання педагогіки підтримки, що також можна розглядати як придатні до організації методичного супроводу професійного зростання викладача: установлення педагогом-наставником контакту із суб'єктом впливу, реалізація комунікації на принципах довіри та поваги; усвідомлення наставником потреб, спрямованості, інтересів суб'єкта впливу; допомога педагога-наставника в самоусвідомленні особистого потенціалу, визначенні та вербалізації цілі особистого розвитку викладача, що супроводжується.

Таким чином, педагогіка підтримки дозволяє розглядати педагога-наставника та викладача, що супроводжується, як рівноправних партнерів професійного середовища, при цьому педагог-наставник виявляє діяльнісну позицію щодо розвитку викладача, що супроводжується. Посилаючись на ідеї О. Газмана, який акцентував увагу на тому, що «підтримати можна лише те, що допомагає тому, що вже є наявним (але на недостатньому рівні)», ми погоджуємось із тим, що діяльність організаторів методичного супроводу професійного зростання викладачів має бути спрямованою на надання їм превентивної та оперативної допомоги у вирішенні складних проблем, пов'язаних із успішним просуванням у професійній кар'єрі.

Основна частина. Словникове трактування поняття «супровід» подає його зміст як «слідування разом з ким-небудь, знаходячись поряд, ведучи будь-куди або йдучи слідом за будь-ким; проводжати, супроводити, йти» [1]. Отже, етимологічно поняття «супровід» розглядається як взаємодіяльність людей, що відбувається в соціальному оточенні й характеризується допомогою одного з них іншому. Крім того, семантичний аналіз цього поняття дозволяє зробити висновки про наявність у його змісті трьох компонентів: суб'єктів-попутників, особу, що їх супроводжує та шлях, який вони проходять разом. При цьому визначальною в категорії «супровід» є характеристика, що визначає його соціальну взаємодію з оточенням, яке впливає на якісне перетворення конкретної особистості упродовж життєвого шляху у різних соціальних ситуаціях. Підтвердженням цього є визначення у практичній діяльності та у науковій літературі кожного конкретного виду супроводу: медичного, психологічного, наукового, соціально-педагогічного, методичного тощо.

Методичний супровід виявляється в зацікавленому спостереженні, консультуванні, особистій участі, заохоченні максимальної самостійності викладача у проблемній (такій, що визнана ним самим проблемною) ситуації. Отже, йдеться про усвідомлення викладачем зони активізації саморозвитку. Така наша думка корелює з позицією М. Рожкова, в якій супровід людини (у значенні «соціально-педагогічний супровід») подано як процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, результатом чого стає допомога людині у розумінні життєвої ситуації, що виникла й забезпечення її саморозвитку на основі рефлексії [5].

Значущість методичного супроводу для професійного зростання викладача доводиться можливістю надання досить широкого вибору способів та прийомів педагогічної взаємодії, які б дозволяли об'єкту супроводу виявляти такий ступінь свободи, за який він може нести відповідальність. У межах організованого методичного супроводу відбувається, по-

перше, діагностика у викладачів індивідуальних особливостей, які визначаються ними як необхідні для професійної реалізації та недостатність яких усвідомлюється як бар'єр для професійної самоактуалізації; по-друге, надається можливість розроблення індивідуальних програм професійного саморозвитку відповідно до діагностованих даних; по-третє, видається можливою корекція відхилення від нормативності діяльності викладача, що вважається як невідповідністю сучасним професійним вимогам. Отже, методичний супровід усвідомлюється як допомога викладачу в формуванні орієнтаційного поля професійного саморозвитку, відповідальність за дії в якому несе він сам.

У визначенні цільової функціональності методичного супроводу для викладачів коледжу керуємось ідеями Р. Овчарової, яка окреслює процес супроводу в навчально-пізнавальній діяльності студентів як тьюторську роботу викладача. Діяльність тьютора пов'язується з його уміннями здійснювати різного роду вплив на студента через соціальні ролі, у які він включений. Так, за думкою науковця, соціальними ролями педагога-тьютора є посередник (сполучна ланка між особистістю та соціальними службами); захисник інтересів (захист законних прав особистості); учасник спільної діяльності (спонукання до дії, соціальної ініціативи, розвитку здатності вирішувати власні проблеми); духовний наставник (соціальний патронаж, турбота про формування моральних, загальнолюдських цінностей у соціумі); соціальний терапевт (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у вирішенні конфліктних ситуацій); експерт (відстоювання прав вихованців, визначення методів допустимого компетентного педагогічного втручання у вирішенні його проблеми) [4, с. 73]. Зауважуємо на позитивності для нашого дослідження зазначеного наукового доробку з акцентом на тому, що методичний супровід для викладачів коледжу має бути організований у такий спосіб, щоб були враховані інтереси конкретного фахівця щодо планування його професійного розвитку, наведено шляхи забезпечення йому такого розвитку, допомога у досягненні визначеної мети (координація діяльності викладача та алгоритму допомоги організацій, у взаємодіяльність із якими він стає включеним у процесі професійного самовдосконалення).

Зазначені особливості методичного супроводу професійного розвитку викладачів коледжу виявляють найбільш придатні форми його організації стосовно кожної особистості, що реалізуються через створення індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) та індивідуальних освітніх маршрутів (ІОМ). Спільним для ІОТ та ІОМ є їх орієнтація на індивідуальні запити щодо потреб та можливостей викладача в плануванні змісту професійного самовдосконалення та визначенні шляхів його реалізації. Водночас слід зазначити, що ІОТ виконує функцію стратегічного планування особистого шляху у навчанні, а ІОМ виявляється безпосередньо у реалізації цього шляху з його корекцією щодо змінних обставин реальності. При цьому важливою є орієнтація викладача та його тьютора на те, що у процесі вибудовування ІОТ слід ураховувати не лише індивідуальні потреби суб'єкта самовдосконалення, але й стандартні вимоги щодо професійних компетенцій (зміни їх змісту, якості тощо) викладача.

Про індивідуалізацію діяльності методичної служби коледжу щодо допомоги викладачам у професійному самовдосконаленні йдеться у дослідженні О. Харитонової [7]. Зокрема науковець зосереджує увагу на причинах актуалізації теорії та практики супроводу:

– розуміння процесу розвитку викладача як процесу вирішення ним ситуацій, що містять проблему;

– висунення на перший план процесу саморозвитку особистості як такого, що являє собою здатність людини ставати й бути суб'єктом власного життєтворення (перетворення власного життя в діяльність);

– виникнення у житті людини множини проблемних ситуацій, які впливають на її розвиток;

– розуміння процесу надання допомоги людині у вирішенні проблем як головного соціального завдання управлінського апарату організації.

Підтримуємо ідею автора про тимчасовість дії індивідуальних освітніх маршрутів, що обумовлена динамічністю вимог до компетентності викладача з точки зору замовників освітніх послуг. Освітній маршрут створюється на основі всебічного вивчення професійних потреб та можливостей конкретного викладача, проектування шляхів освоєння необхідних компетенцій й допомоги у реалізації зазначеної програми професійного самовдосконалення. При цьому актуальною стає ступінь свободи викладача у можливості по-

вною мірою здійснити заплановану програму. Однак необхідно зауважити про певну неузгодженість щодо зони відповідальності за результати реалізації ІОМ. Якщо ступінь впливу методичного відділу на реалізацію ІОМ визначається рекомендувальним характером, відповідальність за результати якісної само зміни не можна цілком покладати на викладача. Повної його відповідальності можна вимагати лише у тому випадку, коли йому буде надано можливість здійснити окреслені шляхи щодо підвищення рівня професійної компетентності. Наприклад, якщо викладач усвідомлює, що йому необхідно підвищити рівень комп'ютерної грамотності, й готовий до навчання на профільних курсах, то завданням організації в особі методичного відділу є клопотання про можливість відвідування цих курсів (складання зручного для викладача розкладу, надання додаткових методичних днів на самостійну роботу тощо).

Організація методичного супроводу професійного вдосконалення викладачів коледжу в сучасному аспекті відходить від класичної схеми навчання старшим молодшого. Позитивність наставництва є безумовною для результативності підвищення професійної компетентності всього педагогічного колективу, тому вважаємо, що супровід досвідчених фахівців, організований у межах навчально-методичної роботи коледжу, може значно вплинути на підвищення кожним педагогом своєї професійної компетентності. При цьому акцентуємо увагу на тому, що досвідченими фахівцями вважаємо не лише викладачів із достатнім досвідом роботи у освітніх закладах, але й молодих викладачів, які на момент початку професійної діяльності визначаються досить високою здатністю до застосування інноваційних методів та способів викладання, використання комп'ютерних засобів навчання, володіння англійською мовою тощо.

Ураховуючи зазначене, вважаємо можливим організацію у коледжі науково-методичної взаємодіяльності викладачів з різним рівнем досвіду в межах школи молодого фахівця та школи інноваторів. Педагогами-фасилітаторами школи молодого фахівця будуть досвідчені викладачі, а діяльність цієї школи має бути спрямованою на представлення прийомів педагогічної майстерності викладачам-початківцям. Проводити заняття з інноватики доречно довірити саме недавнім випускникам вишів, при цьому вони мають досягти мети удосконалення умінь викладачів зі стажем використовувати комп'ютер у навчальному процесі, організовувати викладання у дистанційних формах тощо.

Ще одним з аспектів доцільності методичного супроводу для забезпечення професійного зростання викладачів є звернення до проблеми самоаналізу особистості взагалі і самоаналізу професійної діяльності викладача зокрема. Пояснюємо таку свою думку тим, що викладач має бути спрямованим на постійний аналіз результатів своєї професійної діяльності. При цьому важливим видається порівняння не себе з кимось іншим, а себе в минулому із собою в теперішньому. Зручною формою для проведення такого типу аналізу вважаємо аналіз особистих звітів викладачів з різних видів діяльності. У результаті такої діяльності відбувається акцентуація уваги викладача, по-перше, на динаміці результатів, а по-друге, на рівні активності у професійній діяльності.

Активізації розвитку професійної компетентності викладачів в цілому в будь-якому педагогічному колективі сприяють програми розвитку кадрового потенціалу, що подані у вигляді планування підвищення кваліфікації викладачів, виявлення їхніх особливих планів щодо кар'єрної або наукової перспективи, залучення до видів практичного удосконалення (стажування, тренінги тощо). Чіткість планування й дисциплінованість у його реалізації дозволяє прогнозувати якісний склад колективу у перспективі й кадрові зміни.

Висновки. Таким чином, визначаємо, що форми методичного супроводу, організовані у межах діяльності науково-методичних відділів коледжів, сприяють розвитку професійної компетентності викладачів. Це дослідження не окреслює всі аспекти порушеної проблеми. Перспективними напрямами подальших наукових розвідок вважаємо представлення способів реалізації методичного супроводу професійного зростання викладачів у системі машинобудівних коледжів.

Список використаних джерел

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – К.: Перун. – 2005. – 1728 с.

2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании или инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58 – 63.

3. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. – СПб., 1997. – 160 с.

4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 1999. – 240 с.

5. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение молодежных организаций и объединений / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – № 1(54). – 2008. – С. 3–5.

6. Семененко І.Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.Є. Семененко. – Харків, 2014. – 309 с.

7. Харитонова Е.Н. Методическое сопровождение деятельности преподавателя как условие формирования индивидуальной траектории профессионального развития [Электронный ресурс] / Е.Н. Харитонова. – Режим доступа: https://infourok.ru/metodicheskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-prepodavatelya-kak-uslovie-formirovaniya-individualnoy-traektorii-professionalnogo-raz-468708.html

8. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Шакурова Марина Викторовна. – М., 2007. – 361 с.

References

1. Busel, V.T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great Dictionary of Modern Ukrainian]. Kyiv, Perun Publ., 1728 p. (In Ukrainian).

2. Hazman, O. S. (1995). *Pedahohicheskaia podderzhka detei v obrazovanii ili innovatsionnaia problema* [Educational support for children's education or innovative problem]. *Novye tsennosti obrazovaniia: desiat kontseptsii i esse* [The new value of education: concepts and ten essays]. Moscow, Innovator Publ., pp. 58-63 (In Russian).

3. Kazakova, E.I. & Triapitsina, A.P. (1997). *Dialoh na lestnitse uspekha* [Dialogue on the ladder of success]. Sankt-Peterburh, 160 p. (In Russian).

4. Ovcharova, R.V. (1999). *Prakticheskaia psikholohiia v nachalnoishkole* [Practical Psychology in primary school]. Moscow, Sfera Publ., 240 p. (In Russian).

5. Rozhkov, M.I. (2008). *Sotsialno-pedahohicheskoe soprovozhdenie molodezhnykh orhanizatsii i obedinenii* [Socio-pedagogical support of youth organizations and associations]. *Yaroslavskii pedahohicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Journal], no. 1 (54), pp. 3-5 (In Russian).

6. Semenenko, I.E. (2014). *Pedahohichnyi suprovid fakhovoi pidhotovky inozemnykh studentiv vyshchykh tekhnichykh zakladiv osvity. Dys. kand. ped. nauk* [Teaching support professional training foreign students of higher technical educational institutions. Kand. psychol. sci. diss.]. Kharkiv, 309 p. (In Ukrainian).

7. Kharitonova, E.N. *Metodicheskoe soprovozhdenie deiatelnosti prepodavatelia kak uslovie formirovaniia individualnoi traektorii professionalnoho razvitiia* [Methodical support of activity of the teacher as a condition of formation of individual professional development path]. Available at: https://infourok.ru/metodicheskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-prepodavatelya-kak-uslovie-formirovaniya-individualnoy-traektorii-professionalnogo-raz-468708.html (In Russian).

8. Shakurova, M.V. (2007). *Pedahohicheskoe soprovozhdenie stanovleniia i razvitiia sotsiokulturnoi identichnosti shkolnikov. Dis. dok. ped. nauk*[Pedagogical support of formation and development of socio-cultural identity of schoolchildren. Doc. ped. sci. diss.]. Moscow, 361 p. (In Russian).

В статье обозначены проблемы методического сопровождения профессионального роста преподавателя как условия повышения уровня его профессиональной компетентности. Осуществлен

этимологический анализ понятий «сопровождение» и «поддержка» в аспекте педагогического взаимодействия.

Представлен алгоритм организации методического сопровождения профессионального совершенствования преподавателя, реализуется через диагностику его индивидуальных особенностей и профессиональных потребностей, разработку индивидуальных программ профессионального саморазвития, помощь в процессе реализации программы самосовершенствования, коррекцию отклонения от нормативности деятельности преподавателя, представляется как несоответствие современным профессиональным требованиям. Актуализировано внимание на позитивности взаимопомощи в процессе профессионального самосовершенствования, к которому могут быть привлечены в качестве фасилитаторов как опытные педагоги, так и молодые специалисты.

Обоснована целесообразность методического сопровождения для обеспечения профессионального роста преподавателей, которое заключается в обращении к проблеме самоанализа личности вообще и самоанализа профессиональной деятельности преподавателя в частности. Акцентировано внимание на факте активизации развития профессиональной компетентности преподавателей в целом в любом педагогическом коллективе вследствие реализации целостной программы развития кадрового потенциала

Определено, что формы методического сопровождения, организованные в рамках деятельности научно-методических отделов колледжей, способствуют развитию профессиональной компетентности преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методическое сопровождение, фасилитатор, колледж, преподаватель.

The article outlines the issue of methodological support of teacher's professional development as a condition for raising his/her professional competence. The etymological analysis of the concepts of «support» and «support» in terms of educational interaction has been made.

The algorithm of methodological support of teacher's professional development has been presented. It is implemented through the diagnosis of his/her individual characteristics and professional needs, through developing individual programs of professional self-help in self-improvement, and correction of deviations from normative modern professional requirements to teachers. Attention is focused on positivity of mutual help in the process of self-improvement, which may involve as facilitators both experienced teachers and young professionals.

The expediency of methodological support for professional development of teachers is substantiated. It is to address the issue of individual introspection and the introspection of all professional activities. The enhancement of professional competence of teachers in general as a result of implementing an integrated program of development of human capacity is emphasized.

It is determined that the forms of methodological support organized within the framework of scientific and methodological divisions of colleges promote the development of professional competence of teachers.

Key words: professional competence, methodological support, facilitator, college teacher.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13

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

РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У статті наведено результати дослідження процесу формування і розвитку емпатії у майбутніх корекційних педагогів протягом навчання у вищому навчальному закладі. Встановлено, що рівень емпатії у майбутніх корекційних педагогів вище, ніж у тих, хто не обрав для себе педагогічну професію. Виявлено, що у процесі навчання рівень емпатії майбутніх корекційних педагогів знижується, на що впливають певні фактори.

Ключові слова: емпатія, корекційний педагог, професійне самовизначення, особистісні якості, студенти, формування.

Постановка проблеми. В аспекті трансформаційних перетворень у системі вищої освіти України особлива увага науковців приділяється проблемі підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, підготовки кадрів із такими психологічними властивостями, які здатні забезпечити професійну мобільність та ефективну професійну діяльність особистості протягом тривалого часу.

Насамперед ця проблема стосується підготовки педагогічних працівників і, зокрема, корекційних педагогів, майбутня діяльність котрих вимагає особливих зусиль та розвиненості професійних особистісних якостей, зокрема емпатії, яка відіграє значну роль у професійному самовизначенні майбутніх корекційних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню емпатії у власне особистісному аспекті та міжсуб'єктній взаємодії присвячені праці зарубіжних науковців (А. Бен, Т. Ліппс, У. Мак-Дугалл, Г. Олпорт, Г. Райк, Т. Рібо, К. Роджерс, Г. Салівен, А. Сміт, Г. Спенсер, З. Фрейд, Е. Фромм та інші).

Феномен емпатії як мотив альтруїстичної поведінки, складова спрямована на співчуття, готовність надавати допомогу іншим розглядається у роботах Дж. Аронфріда, К. Бетсона, О. Бодальова, Л. Виговської, Дж. Кока, К. Мак-Девіса, М. Обозова, А. Петровського, П. Симонова та інших.

Останнім часом проблемі формування емпатії присвятили свої доробки О. Абдуліна, А. Алексюк, О. Пєхота, М. Фіцула, В. Чайка, Б. Шиян, М. Шкіль та інші вітчизняні науковці.

Позитивний вплив емпатії на професійну адаптацію лікарів, педагогів, шкільних психологів відзначають С. Максимець, Л. Скрипко, Т. Федотюк, О. Юдіна та інші дослідники.

Водночас проблема формування уміння зрозуміти іншу людину, співпереживати, проявляти гуманне ставлення – емпатію у стосунках з особливими дітьми, є актуальною в аспекті підготовки майбутніх корекційних педагогів і має особливу соціально-практичну значущість.

Зазначимо, що висока здатність до емпатії може по-різному впливати на загальний емоційний стан здоров'я педагога, особливо – у галузі спеціальної освіти. Тобто емпатія у структурі особистості корекційного педагога може бути представлена як стійка індивідуальна якість, спрямованість особистості, що визначає її професійний вибір. Однак надто висо-

© *Л.М. Ніколенко, 2016*

кий рівень емпатії може призвести до швидкого професійного «вигорання» або навіть унеможливити професійну діяльність молодого спеціаліста. Тому питанню формування і розвитку емпатії слід приділити особливу увагу у системі підготовки кадрів спеціальної освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення результатів дослідження процесу формування і розвитку емпатії у майбутніх корекційних педагогів протягом навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпатія виступає одним із найважливіших феноменів міжособистісної взаємодії, де формується система цінностей, яка згодом визначає поведінку людини стосовно інших, а також її смисложиттєві орієнтири. У цьому розумінні чітко виявляється єдність таких складових емпатії: співпереживання, порозуміння і співучасть.

У своїй науковій праці М. Обозов наголошує, що в емпатії може переважати один із трьох компонентів: гностичний, афективний чи поведінковий. Гностичний компонент проявляється у розумінні стану іншої особистості. Домінування афективного компонента виявляється у високому емоційному «зануренні» у стан іншої особистості. Поведінковий компонент полягає в адекватності дій відповідно до усвідомлення емоційного стану іншої особистості. Тобто емпатія є одним із основних механізмів регуляції міжособистісних відносин [3].

У розгляді проблеми ролі емпатії у професійному самовизначенні корекційного педагога привертає увагу теорія емпатії В. Бойка. На його думку, емпатія – це форма раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, що дозволяє подолати її психологічний захист й осягнути причини самопроявів. Науковець уважає, що наявність установок, які перешкоджають емпатії, різко обмежує діапазон емоційної чутливості та емпатійного сприйняття під час взаємодії [2].

Емпатія як необхідна властивість особистості, що виявляється у процесі міжособистісного спілкування, розглядається у дослідженні Г. Метельського. Автор виділяє такі ознаки емпатії: переживання за добробут інших; уміння уявити себе на місці іншого; співчутливе ставлення до переживань інших; здатність переживати те, що відчувають інші; здатність швидко помічати переживання людей; уміння усвідомити психологічний стан іншого [4].

С. Борисенко виділяє три основні види емпатії – співпереживання, співчуття і сприяння. Співпереживання науковець пов'язує з процесом емоційної ідентифікації, співчуття – з особистісною рефлексією, сприяння – з рівнем розвитку моральної свідомості особистості і якістю її соціального досвіду. Емпатію, залежно від тривалості перебігу, він розділяє на короткочасну і довготривалу. Короткочасна емпатія розрахована на обмежений контакт, довготривала емпатія продовжується тривалий час і вимагає тіснішого спілкування з іншою людиною [Там само].

В. Штерн вказував, що вже у 2-3 роки дитина спроможна перейматися почуттям іншого, ідентифікувати себе з об'єктом симпатії та робити альтруїстичні вчинки. У процесі подальшого розвитку під різними виховними впливами ця здатність може розвиватися і врешті перейти у стійку гуманістичну життєву позицію [1].

Беручи до уваги багаторічні психолого-педагогічні дослідження емпатії як особистісної якості, особливої здатності до співчуття, основи ефективної комунікації та альтруїстичної позиції особистості [5], доходимо думки, що здатність до емпатії впливає на професійне самовизначення особистості.

На наше переконання, така життєва позиція мотивує до особистісних вчинків і виборів, спонукає до надання допомоги іншим людям, і відповідно, впливає на вибір професії.

Розвинена емпатія – один з найважливіших факторів успіху у тих видах діяльності, які потребують тонкого розуміння партнера при спілкуванні, властивості відчувати душевний стан іншої людини, уміння ставити себе на її місце у найскладніших ситуаціях [2].

Із нашої точки зору, свідоме прийняття особистістю рішення працювати у сфері спеціальної освіти автоматично передбачає високий рівень розвитку емпатії. Тому рівень емпатії у майбутніх корекційних педагогів вище, ніж у тих, хто не вибрав для себе цю професію.

Емпірична перевірка даної гіпотези була здійснена на базі Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. У дослідженні взяли участь 28 студентів першого курсу факультету психології напряму підготовки «спеціальна освіта» та 30 студентів першого курсу географічного факультету напряму підготовки «науки про землю».

У рамках проведення емпіричної частини дослідження було поставлено завдання визначити рівень сформованості емпатії у всіх студентів – учасників дослідження за такими методиками: «Діагностика рівня емпатії» В. Бойка, «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова, шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна.

Узагальнені результати дослідження наявного рівня сформованості емпатії студентів-першокурсників наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Рівень сформованості емпатії студентів першого курсу напряму підготовки «спеціальна освіта» та напряму підготовки «науки про землю»

Методика	*Рівні*	**Напрям «спеціальна освіта»**		**Напрям «науки про землю»**	
		І курс		**І курс**	
		Кількість	*%*	*Кількість*	*%*
Методика В. Бойка	Дуже високий	2	7	0	0
	Високий	8	27	4	13
	Середній	11	36	12	40
	Занижений	8	27	5	17
	Дуже низький	1	3	9	30
Методика І. Юсупова	Дуже високий	1	3	0	0
	Високий	8	27	5	16
	Середній	13	44	11	37
	Занижений	7	23	6	20
	Дуже низький	1	3	8	27
Методика А. Мергабяна і Н. Епштейна	Дуже високий	3	10	1	3
	Високий	7	23	5	17
	Середній	15	50	12	40
	Занижений	5	17	8	27
	Дуже низький	0	0	4	13
Загальний результат	Дуже високий	2	6	0	0
	Високий	8	27	5	17
	Середній	13	44	12	40
	Занижений	6	20	6	20
	Дуже низький	1	3	7	23

Емпіричні результати говорять про доволі розвинутий рівень емпатії серед студентів першого курсу педагогічного спрямування: 77% респондентів мають середній, високий та дуже високий рівні, водночас тільки 57% студентів непедагогічного напряму підготовки мають середній та високий рівні сформованості емпатії, а дуже високого рівня не відзначено.

Отримані дані опитування за визначеними методиками наочно представлені на рис. 1 у вигляді діаграм.

Так, серед студентів – майбутніх корекційних педагогів 6% мають дуже високий рівень сформованості емпатії, у студентів – майбутніх географів цей рівень взагалі відсутній. Також беззаперечно підтверджує нашу гіпотезу те, що високий рівень спостерігається у 27% опитуваних із педагогічного напряму підготовки і лише у 17% студентів іншої направленості, при цьому середній та занижений рівні представлені майже рівнозначно, а дуже низький рівень у студентів із напряму підготовки «науки про землю» переважає на 20% (23% проти 3%).

Як бачимо, при майже рівних частках середнього та низького рівня, помітно значне переважання дуже низького рівня у студентів напряму підготовки «науки про землю» і наявність дуже високого рівня у студентів – майбутніх корекційних педагогів.

Отже, гіпотеза про те, що рівень емпатії визначає професійну спрямованість особистості, підтвердилася.

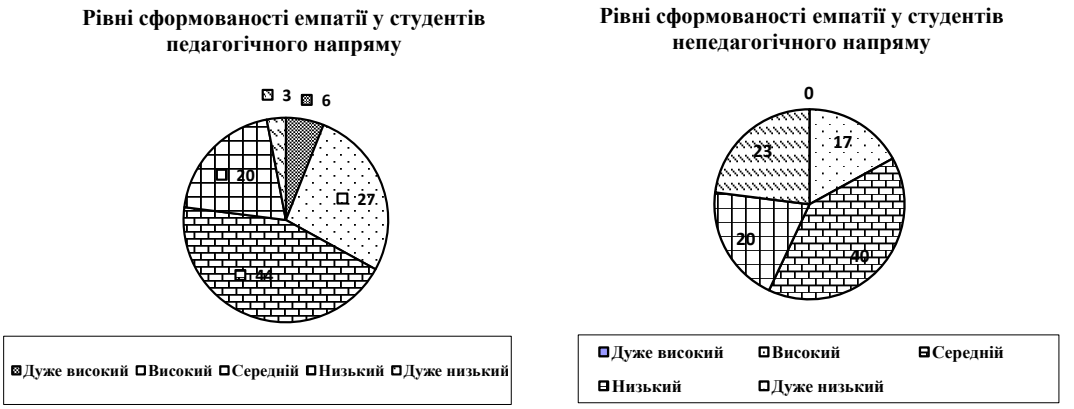

Рис. 1. Рівні сформованості емпатії студентів першого курсу напряму підготовки «спеціальна освіта» та напряму підготовки «науки про землю»

Однак ми зазначали, що висока здатність до емпатії може по-різному впливати на загальний емоційний стан здоров'я корекційного педагога, і як свідчить практичний досвід, викликає швидке «професійне вигорання» або ж призводить до того, що молоді спеціалісти не знаходять у собі потрібної емоційної стійкості і швидко припиняють діяльність за фахом.

Дане твердження базується і на результатах бесід з учителями спеціальних навчальних закладів і викладачами університету, яким було запропоновано охарактеризувати професійні риси, якими повинен володіти майбутній корекційний педагог, а також визначити вагомість формування емпатії у студентів.

На бесіду були запрошені учителі, які мають стаж роботи у спеціальній освіті не менше п'яти років і можуть із власного досвіду зробити висновки щодо особливостей діяльності корекційного педагога.

Метод експертних оцінок показав такі результати. Учителі-практики визначили найбільш важливими якостями, необхідними у діяльності корекційного педагога, такі: професійність, самовладання, добросовісність, чуйність, уважність, терпіння і такт (рис. 2).

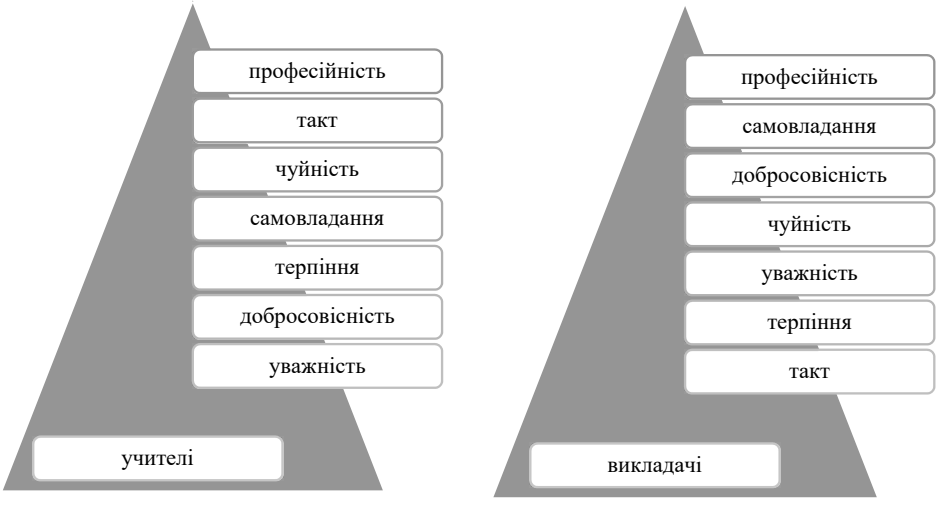

Рис. 2. Необхідні професійні якості корекційного педагога на думку учителів та викладачів

Як виявилося, учителі найбільш вагомими вважають професійні знання, самовладання і беззаперечне виконання вказівок (добросовісність), а викладачі університету поряд із професійною підготовкою увагу приділяють гуманно направленим особистісним якостям і вказують, що корекційні педагоги повинні мати високий рівень емпатії (її вони ототожнюють із чуйністю).

На питання, чи достатній рівень емпатії у випускників, 100% опитуваних учителів відповіли «так», при цьому зазначаючи, що із початком професійної діяльності цей рівень значно знижується.

Тому для нас стало важливим перевірити зворотний зв'язок емпатії та професійного вибору студентів.

Було висунуто емпіричну гіпотезу, яка полягає у тому, що за час навчання у майбутніх корекційних педагогів підвищується рівень сформованості емпатії.

Для перевірки даної гіпотези було проведено опитування студентів першого і четвертого курсів напряму підготовки «Спеціальна освіта». Отримані результати наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика рівня сформованості емпатії у студентів першого і четвертого курсів напряму підготовки «спеціальна освіта»

Методики	*Рівні*	**1 курс**		**4 курс**	
		Кількість	*%*	*Кількість*	*%*
Методика В.В. Бойко	Дуже високий	2	7	0	0
	Високий	8	27	0	0
	Середній	11	36	7	23
	Занижений	8	27	11	37
	Дуже низький	1	3	10	33
Методика І.М. Юсупова	Дуже високий	1	3	2	7
	Високий	8	27	0	0
	Середній	13	44	8	27
	Занижений	7	23	11	37
	Дуже низький	1	3	9	30
Методика А. Мергабяна і Н. Епштейна	Дуже високий	3	10	2	6
	Високий	7	23	1	3
	Середній	15	50	8	27
	Занижений	5	17	12	40
	Дуже низький	0	0	7	23
Загальний результат	Дуже високий	2	6	2	7
	Високий	8	27	0	0
	Середній	13	44	8	27
	Занижений	6	20	11	37
	Дуже низький	1	3	9	30

Виходячи з отриманих даних ми з'ясували, що середній, високий та дуже високий рівні сформованості емпатії притаманні 77% усіх студентів першого курсу та 64 % студентів четвертого курсу, що подано на рис. 3.

Так, серед студентів четвертого курсу відзначена більша кількість опитуваних із низьким і дуже низьким рівнями – 36%, у першого курсу низькі рівні становили 23%. Середній рівень дещо переважав у респондентів першого курсу, високий зустрічався у 27% студентів обох груп, а ось дуже високий рівень присутній лише у студентів першого курсу – 6%.

Проаналізувавши отримані результати, можна говорити, що у процесі навчання відбувається зниження рівня сформованості емпатії, що спростовує висунуту гіпотезу.

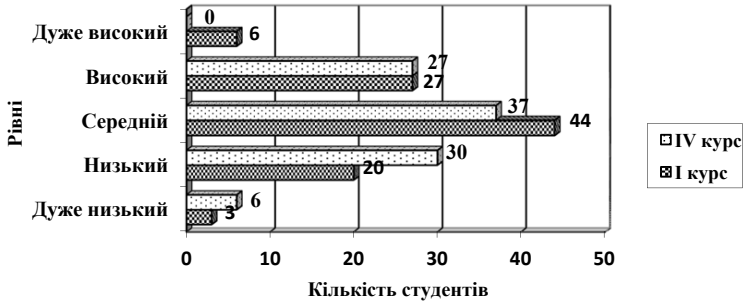

Рис. 3. Порівняльна характеристика рівня сформованості емпатії у студентів першого і четвертого курсів напряму підготовки «спеціальна освіта»

На нашу думку, виявлена закономірність пов'язана з певними особливостями професійної педагогічної підготовки студентів: засвоєння педагогічних знань, набуття досвіду взаємодії із дітьми, що мають різні порушення психофізичного розвитку у процесі волонтерської діяльності, навчальної та педагогічної практики, розвиток уміння тримати себе в руках у різних складних ситуаціях робить студентів – майбутніх корекційних педагогів більш прагматичними та байдужими.

Стосовно виявлених особливостей розвитку емпатії за час навчання у вищому навчальному закладі опитані викладачі і вчителі зазначили, що зниження емпатійності можна пояснити тим, що під час роботи у спеціальному навчальному закладі педагоги зустрічаються із нестандартними ситуаціями, різними проявами порушень психоемоційної сфери вихованців, тому необхідно постійно контролювати власні дії; у складних і напружених ситуаціях важко зберігати терпимість і чуйність, не кожному це під силу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують необхідність звернення особливої уваги на формування та розвиток емпатії як гуманістичної цінності особистості майбутнього корекційного педагога, переведення емпатійних почуттів на рівень усвідомленої стійкої потреби не просто відгукуватися на проблеми інших, співчувати і перейматися станом особливої дитини та її батьків, а передусім – допомогти їй у розвитку та соціалізації.

Перспективи подальшого розгляду даної проблеми вбачаємо в упровадженні у виховний простір ВНЗ видів роботи, спрямованих на збереження та стабілізацію у майбутніх корекційних педагогів необхідного рівня емпатії.

Список використаних джерел

1. Емпатійний розвиток дитини / упоряд.: С. Максименко, К . Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос–СВС, 2003. – 182 с.

2. Коваленко О.Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Григорівна Коваленко. – Київ: Б.в., 2004. – 21 с.

3. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.

4. Юсупов И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Електронний ресурс] / И.М. Юсупов. – СПб., 1995. – 34 с. – Режим доступу: http://www.dissercat.com/content/empatiya-kak-faktor-motivatsii-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti#ixzz4NegKy86c

5. Humanism at heart: preserving empathy in third-year medicalstudents / S. Rosenthal, B. Howard, Y. R. Schlussel [etal.] // Acad. Med. – 2011. – Vol. 86 (3). – P. 350–358.

References

1. Maksymenko, S., Maksymenko, K. & Hlavnyk, O. (2003). *Empatiinyi rozvytok dytyny* [Empathy child development]. Kyiv, Mikros-SVS, 182 p. (In Ukrainian).

2. Kovalenko, O.H. (2004). *Rozvytok empatii ta atrakcii maibutnoho pedahoha yak umov profesiinoho spilkuvannia* [The development of empathy and attractions conditions as a future teacher professional communication]. Kyiv, B.v. Publ., 21 p. (In Ukrainian).

3. Obozov, N.N. (1990). *Psykholohiia mezhlichnostnykh otnoshenii* [The psychology of interpersonal relations]. Kyiv: Lybid Publ., 192 p. (In Russian).

4. Yusupov, I.M. (1995). *Psikholohiia empatii (teoreticheskie i prikladnye aspekty)* [Psychology of empathy (theoretical and applied aspects)]. Moscow, SPb., 34 p. Available at: http://www.dissercat.com/content/empatiya-kak-faktor-motivatsii-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti#ixzz4NegKy86c (In Russian).

5. Rosenthal, S., Howard, B., Schlussel, Y.R. (2011). Humanism at heart: preserving empathy in third-year medicalstudents. Acad. Med. Vol. 86 (3), pp. 350-358.

В статье представлены результаты исследования процесса формирования и развития эмпатии у будущих коррекционных педагогов на протяжении учебы в высшем учебном заведении. Установлено, что уровень эмпатии у будущих коррекционных педагогов выше, чем у тех, кто не выбрал для себя педагогическую профессию. Выяснено, что в процессе учебы уровень эмпатии будущих коррекционных педагогов снижается, на что влияют определенные факторы.

Ключевые слова: эмпатия, коррекционный педагог, профессиональное самоопределение, личностные качества, студенты, формирование.

In the article the results of research process of formation and development of empathy in future correctional teachers throughout their studies at a higher educational institution are presented. It is established that the level of empathy of future correctional teachers is higher than in those people who have not chosen for themselves a pedagogical profession. It is found that in the course of studies the level of empathy of future correctional teachers decreases under the influence of certain factors.

Key words: empathy, correctional teacher, professional self-determination, personal qualities, students, formation.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1:378.124

І.В. ОЛІЙНИК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології,
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

СКЛАДОВІ ЕЛЕМЕНТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено аналіз науково-педагогічних джерел, в яких педагогами-класиками та сучасними науковцями досліджено феномен педагогічної майстерності у теоретичному та практичному аспектах. Визначено підходи щодо розуміння категорії «педагогічна майстерність». Розглянуто основні складові елементи професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи. Сформовано рівні та компоненти майстерності педагога. На підставі ґрунтовного аналізу наукових досліджень виділено основні провідні здібності, якими повинен володіти викладач вищої школи.

Ключові слова: вища освіта, педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, викладач вишу.

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої освіти, переходу на багаторівневу систему навчання, підвищення значущості питання забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку інтелектуальної праці проблема підготовки викладачів вишу та їх професійної діяльності не лише не втратила своєї значущості, але й набула ще більшої актуальності.

Професіоналізм педагога є провідним фактором, що визначає якість підготовки фахівців будь-якого напрямку, тому формування педагогічної майстерності є важливою педагогічною проблемою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Конструкт педагогічної майстерності у теоретичному та практичному аспекті був предметом досліджень І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, Б. Лихачова, А. Макаренка, В. Симонова, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, І. Ісаєва, О. Щербакова та ін.

Дослідженню професійних якостей як однієї з характеристик педагогічної майстерності присвячено праці і зарубіжних дослідників. Так, у працях А. Комбса, С. Конга, А. Маслоу, К. Роджерса аналізуються професійні якості, формування яких повинно включатися у навчальний процес підготовки педагога.

Формулювання мети. Метою даної статті є на основі грунтовного аналізу науково-педагогічної літератури визначити підходи щодо розуміння категорії «педагогічна майстерність», рівні та основні складові даного конструкту.

Виклад основного матеріалу. У царині педагогічної науки на сьогодні існує цілий ряд концептуальних положень щодо проблем педагогічної майстерності, що лягли в онову реформування педагогічної освіти за кордоном: концепція рефлексуючого педагога-практика (П. Херст); концепція базової педагогічної освіти, що спрямована на практичну теоретизацію (Д. Макінтур); дослідження професійної компетенції педагога (М. Кеннеді) та цілий ряд інших.

У міжнародному науковому середовищі (США, Канада, Австралія, Бельгія, Англія) значного розвитку набуває напрям «персоналізованої» педагогічної освіти (С. Дженсенс, К. Пітторс, Ф. Фуллер), побудований на ідеї особистісного підходу.

© *І.В. Олійник, 2016*

Повноцінна освіта в умовах сучасного соціуму вже не повинна орієнтуватися на особистість, вона повинна повністю їй підпорядковуватися і складати простір її розвитку. Особистісний вимір повинен стати суттю та змістом побудови освітнього процесу, його теорії та практики, а не зовнішньою науковою оболонкою оновлення змісту професійної освіти.

Існуюча парадигма вищої освіти реалізує більшою мірою механічну (лінійну, спрощено-однозначну, зумовлену) модель розвитку науки і суспільства. Технократична свідомість, що є домінуючою, залишає поза увагою емоційно-чуттєву та моральну складові особистості.

У межах нашого дослідження персоналізація навчального простору є важливим феноменом, оскільки передбачає переведення студента у особистісну позицію, тобто в позицію суб'єкта навчальної діяльності і пов'язаних з нею провідних сфер життєдіяльності (гносеологічної, інформаційної, науково-дослідної, соціальної тощо).

У Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля широкого розвитку набувають програми додаткової професійної освіти педагогічного профілю, зокрема, програми підготовки магістрів з кваліфікацією «Викладач вищої школи», яка ґрунтується на персоналізованому підході.

Персоналізація освітнього процесу у виші з точки зору семантики складається з широкого понятійного поля, яке становить такі поняття, як особистісно-утворювальний процес і результат, мета і цінність освіти, філософія і стратегія освітнього процесу, освітні технології та практики.

Цільова конструкція персоналізації освітнього процесу у вищій школі, на наш погляд, повинна складатися з трьох взаємопов'язаних компонентів:

– розвиток ціннісно-смилового спрямованості особистості на досягнення суб'єктивно значущого образу професійного «Я» (особисті цілі, стандарти, принципи, очікування, судження і переконання відносно свого «Я», своїх можливостей відповідно до вимог соціуму, професійних норм та стандартів);

– розширення сфери Я-компетентностей студента (його особистісних утворень, що інтегрують в єдине ціле знання, уміння, навички, розуміння і усвідомлення, його здатність до креативності у межах професійної діяльності та людського досвіду в цілому);

– розвиток внутрішньої відповідальності за всі знання та дії (розвиток авторської позиції студентів в освітньому процесі та їх причетності не тільки до своєї майбутньої діяльності, навчання, а й до соціуму, культури, всесвіту).

У контексті персоналізації освіти особистість студента розглядається як суб'єкт, який має свою життєву історію, інтегрований у визначене культурне середовище, який володіє властивостями суб'єктності та індивідуальної самобутності, який здатний само реалізуватися та самоствердитися в обраних видах життєдіяльності, знаходиться у процесі динамічного саморозвитку, пошуку сенсу, власної індивідуальності та самобутності.

На наш погляд, мотивація є провідною рушійною силою, саме тому майстерність педагога повинна полягати у його здатності мотивувати студентів до навчального процесу.

Розглядаючи сутність мотивації, варто зазначити, що формування мотивації – процес складний і неоднозначний, оскільки має значення її вид. Так, зокрема, зовнішню мотивацію до навчання сформувати дуже просто (мотивація високим балом, червоним дипломом тощо), однак майстерність викладача вишу полягає, перш за все, у вмінні формувати у студента внутрішню мотивацію, яка може бути перспективною, що діє набагато краще ніж зовнішня, оскільки студент спрямований на навчання, бо йому це необхідно для задоволення особистісної мети (студент мотивує себе до навчання перспективою спеціальності тощо), і процесуальною , яка полягає у тому, що студент буде прагнути до оволодіння знаннями тому, що йому це подобатиметься. Саме на останню і необхідно орієнтуватися педагогу-майстру.

Важливою умовою формування мотивації у студентів є спостереження за динамікою мотивів, що регулюють мисленнєву активність майбутніх викладачів. У результаті у майбутніх викладачів повинна з'явитися як адаптивна активність (мотивація досягнення успіху), так і творча (система внутрішніх пізнавальних потреб).

Існує філософський принцип – подібне створюється подібним: моральність учня – формується моральністю педагога; знання – знанням; майстерність – майстерністю. Ніякі сучас-

ні технології навчання і технічні засоби не допоможуть викладачу вибудувати свою педагогічну діяльність, якщо він сам особистісно і професійно до неї не готовий.

Якщо поглянути на програму професійного потенціалу педагога з практичної точки зору, то на перший план виступає інтегральна якість – педагогічна майстерність – високе мистецтво виховання та навчання особистості, що потребує постійного вдосконалення, доступне для кожного педагога, який працює за покликанням.

Педагог – майстер своєї справи лише тоді, коли він є висококультурним фахівцем, досконало володіє предметом, добре знайомий з відповідними галузями науки чи мистецтва, добре знає практичні питання вікової психології, на високому рівні володіє методикою та технологією навчально-виховного впливу на особистість.

У педагогічній теорії історично склалося два підходи щодо розуміння даної категорії:

– перший, пов'язаний з розумінням методів педагогічної діяльності;

– другий базується на твердженні, що провідна роль у навчально-виховному процесі належить особистості педагога, а не методу, який він застосовує у своїй професійній діяльності.

Але варто зазначити, що будь який метод, технологія чи прийом є невід'ємною складовою особистості педагога, тому протиставлення в даній ситуації не має ніякого сенсу. Різниця полягає лише у тому, під яким кутом зору розглядається майстерність – як метод через особистість, яка його реалізує, чи через особистість педагога, яка використовує даний метод.

Переконані, що майстерність викладача виражається, перш за все, в умінні так організувати навчальний процес, щоб у будь-яких умовах досягати потрібного рівня засвоєння знань, вихованості, розвитку особистості.

При визначені сутності поняття «педагогічна майстерність» ціла когорта науковців виходить з наявності у педагога розвинутих професійно-особистісних властивостей та (О. Щербаков, В. Сластьонін, І. Зязюн та ін.).

Так, О. Щербаков у зміст конструкту «педагогічна майстерність» вкладає синтез наукових знань, умінь і навичок методичної майстерності та особистісних якостей педагога.

Автори навчального посібника «Основи педагогічної майстерності» визначають досліджуваний феномен, виходячи з розуміння його як «комплексу здібностей, особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності» [5, с. 10]. До таких важливих якостей педагога вони відносять гуманістичну спрямованість його особистості, професійні знання, педагогічні здібності та педагогічну техніку.

Як і будь-яка діяльність, педагогічна містить у собі певні компоненти, а саме: мету (спрямовану на зміну власної особистості та її діяльності, особистості студента, що передбачає формування мотивації, самосвідомості та прагнення до самореалізації); зміст (навчально-виховний процес, спрямований на соціалізацію та адаптацію кожного студента, його інтеграцію у суспільні та міжособистісні відносини, оволодіння соціокультурним досвідом та перетворення його в особистісний тощо), засоби (спілкування, гра тощо); дії, суб'єкти освітнього процесу (S1 – педагог, S2 – студент, S3 – колеги, батьки та ін.); результат.

Кожен, хто обирає професію педагога, повинен усвідомлювати, що він бере на себе велику відповідальність за тих, кого буде навчати і виховувати. Разом з тим він має нести відповідальність за себе самого, за рівень своєї професійної підготовки, своє право бути викладачем, а це потребує виконання певних обов'язків, а саме:

– давати об'єктивну оцінку своїм можливостям у педагогічній діяльності, розуміти свої сильні та слабкі сторони, чітко уявляти професійні якості, що треба формувати у процесі фахової підготовки;

– володіти загальною культурою інтелектуальної діяльності (мислення, пам'яті, сприйняття, уваги тощо), культурою поведінки, спілкування тощо;

– сприймати студента як самоцінну, рівнозначну особистість, розуміти його настрій та налаштованість, закономірності поведінки та спілкування;

– мати організаторські здібності, бути взірцем для наслідування, виступати в якості партнера у навчальній діяльності;

– уміння визнавати помилки і працювати над їх усуненням;

– володіти технологією педагогічного спілкування, ефективно управляти емоційними контактами з аудиторією, творчо вибудовувати систему педагогічно доцільних взаємостосунків,

– ефективно використовувати мовлення як основний засіб професійного спілкування;

– конструктивно вирішувати протиріччя та конфліктні ситуації, що виникають у навчальному процесі;

– уміло реалізовувати прийоми переконання та самонавіювання як способи комунікативної дії на студентів;

– володіти суб'єктними якостями особистості, що поєднують в одній особі психолога, педагога-предметника, дослідника, наставника і старшого товариша,

– усвідомлювати для себе: педагогічна діяльність – це професійна складова чи покликання душі.

Виконати ці завдання майбутній педагог зможе за умови безперервної освіти, збагачення науковими та психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, буде прагнути до удосконалення своєї особистості та підвищення рівня професійної майстерності.

Дослідниця Н. Кузьміна виділяє такі рівні педагогічної майстерності:

1) репродуктивний (педагог вміє переказати іншим те, що знає сам, і так, як знає сам);

2) адаптивний (педагог вміє не лише передавати інформацію, але і пристосувати її відповідно до особливостей аудиторії);

3) локально-моделюючий знання (педагог вміє не лише передавати і трансформувати інформацію, але і моделювати систему знань щодо окремих питань);

4) системно-моделюючий знання (педагог вміє моделювати систему діяльності, що формує систему знань зі свого предмета);

5) системно-моделюючий діяльність (педагог вміє моделювати систему діяльності, цілісний навчально-виховний процес [3, с. 96].

Т. Ломакіна у функціональній структурі поняття «педагогічна майстерність» визначає наступні компоненти:

– знання і високий рівень загальної культури, у зміст яких автор вкладає загальнонаукові знання і наукову ерудицію в межах обраної спеціальності; розуміння психології студента і закономірностей формування його особистості з урахуванням віку, статі, оточуючого середовища національних традицій тощо; оволодіння теорією навчання і виховання, методикою викладання свого предмета;

– практичні уміння і навички, які базовані на гностичних уміннях встановлювати внутрішні зв'язки і відносини між окремими процесами, фактами, поняттями і явищами, а також предметні й професійні уміння та навички, що відповідають функціям педагога;

– професійно важливі якості особистості, до яких можна віднести любов до тих, хто навчається, бажання працювати з ними, комунікативність і педагогічні здібності, високу інтелектуальну активність і пізнавальну самостійність, культуру мовлення та культуру спілкування [4].

Майстерність педагога безпосередньо пов'язана з його творчістю, провідну роль у якій відіграє інтуїція, натхнення, креативні здібності педагога, творча, заснована на безперервному удосконаленні педагогічна діяльність.

Колектив авторів Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева зазначають, що педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси й рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента [1, с. 5].

Відмітною рисою майстра є усвідомлення своєї діяльності та витоків унікальності власного досвіду, що породжує здатність ставити і розв'язувати (у межах своєї компетентності) професійні завдання будь-якого рівня складності, від прикладних до методологічних, а також передавати свою майстерність іншій особі (особисто, «з рук до рук шляхом створення наукових та методичних праць, літературного представлення досвіду) [2, с. 230].

Серед якісних показників педагогічної майстерності деякі науковці виділяють високу культуру, глибоке знання предмета, знання загальної і вікової психології, педагогіки, технологій організації навчально-виховного процесу, досконале володіння методикою навчання.

У педагогічній науці важливими складовими елементами професійно-педагогічної майстерності вважають гуманістичну спрямованість професійної діяльності, глибокі професійні знання, розвинені педагогічні здібності, педагогічну техніку (рис. 1).

Професійно-педагогічна майстерність викладача – система у структурі особистості, що спонукає до самоорганізації, а системоутворювальною ланкою при цьому є гуманістична спрямованість індивіда.

Гуманістична спрямованість особистості викладача виражається у таких показниках: його прагненні досягти навчально-виховної мети у виші разом зі студентами.

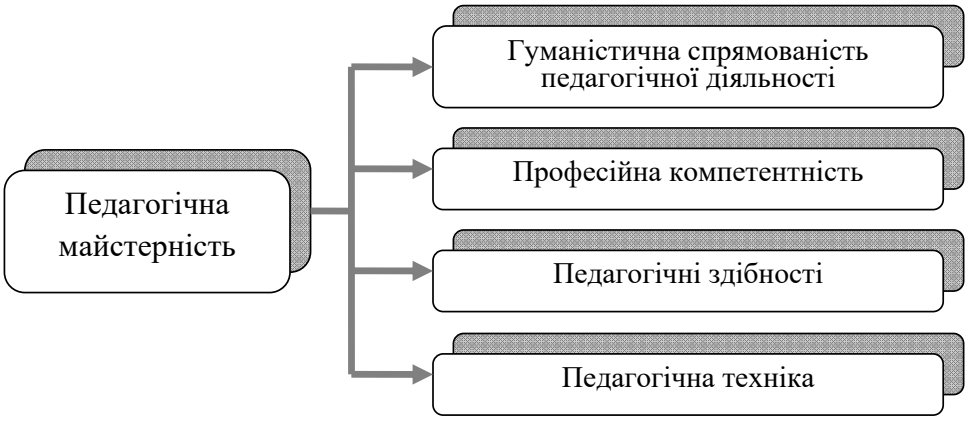

Рис. 1. Педагогічна майстерність

Змістом професійно-педагогічної діяльності викладача з позицій педагогічного гуманізму є професійно-особистісний розвиток студентів. Прихильність викладача особистісно-розвивальним технологіям у процесі професійно-педагогічної діяльності виступає *другим показником* гуманістичної спрямованості його особистості. Професійні знання є фундаментальним елементом діяльності викладача, що визначає рівень його компетентності та професійно-педагогічної культури. До сукупності професійних знань викладача входять блоки спеціальних і психолого-педагогічних знань, що лежать в основі викладацької та виховної діяльності викладача вишу.

Професійне знання є фундаментальною основою професійно-педагогічної майстерності викладача, що надає його діям глибокого осмислення.

Рівень розвитку педагогічних здібностей викладача визначає швидкість удосконалення педагогічної майстерності та реагування педагога у конкретній ситуації.

Педагогічні здібності відображають індивідуальні особливості перебігу психічних процесів, що сприяють забезпеченню успішності педагогічної діяльності.

Педагог повинен мати провідні здібності, в основі яких має стояти генеральна здатність педагога відчувати суб'єкт своєї діяльності (студента), його розвиток та процес формування як професійної особистості.

Здійснивши ґрунтовний аналіз наукових досліджень, виділимо основні провідні здібності, якими повинна володіти особистість для здійснення педагогічної діяльності:

– комунікативність (уміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні, проявити інтерес до його особистості, вміння підтримати точку зору студента, уміння створити атмосферу довіри тощо);

– перцептивність (професійна пильність, емпатія, толерантність, педагогічна інтуїція);

– особистісний динамізм (здатність до вольового впливу та логічного переконання);

– організаторські здібності (вміння здійснювати організаційні процеси із суб'єктом діяльності та в колективі в цілому);

– емоційна лабільність (здатність володіти своїм емоційним станом);

– оптимістичне прогнозування (педагогічний оптимізм, упевненість у своїх силах та потенціалі студентів);

– психологічна стійкість (уміння керувати своїми психічними станами);

– креативність (здатність до творчості на різних рівнях).

Педагогічна техніка надає діяльності викладача особливого змісту, специфічного стилю та має індивідуально-стилізований характер.

Педагогічні техніка являє собою комплекс умінь та прийомів суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів, що полягає у організації визначеної стратегії поведінки викладача, його володінні способами педагогічно зумовлених дій.

Педагогічну техніку становлять дві групи умінь:

1) уміння володіти собою, управляти своїм станом, що полягає у свою чергу в здатності володіти тілом (мімікою, жестами), технікою мовлення та емоційним станом;

2) уміння взаємодіяти з іншими, що містять дидактичні, організаторські, комунікативні уміння; володіння технікою контактної взаємодії та невербального спілкування; здатність до розв'язання професійно-педагогічних задач.

Мотивація у загальному розумінні – це сукупність рушійних сил, які які спонукають особистість до виконання певних дій; в залежності від поведінки людини це процес усвідомленого вибору ним того чи іншого типу дій, обумовлених впливом зовнішніх та внутрішніх факторів.

Педагогічна майстерність викладача повинна органічно поєднувати всі компоненти структури його професійної діяльності й містити власний науковий пошук. Майстерність педагога є синтезом теоретичних знань, професійних умінь, практичних навичок, рівня засвоєння прийомів педагогічної взаємодії та адекватності очікувань від студентів.

Визначаючи сутність педагогічної майстерності, наведемо фактори удосконалення даної інтегративної якості особистості:

– суспільні вимоги до вищої школи та особистості викладача, зокрема, що відображають сучасну соціальну ситуацію та перспективи науково-педагогічного прогресу;

– рівень наукового розвитку у психолого-педагогічній сфері;

– професійна підготовка викладачів і достатній рівень забезпечення навчального закладу засобами навчання відповідно до науково-технічного прогресу;

– методичні установки та рекомендації, що містяться у програмах, інструктивних матеріалах закладів професійної освіти;

– педагогічна позиція викладача, його творчий потенціал, психологічна атмосфера.

Традиційна система професійної освіти, що є домінуючою на сьогодні передбачає пряму передачу знань, умінь та досвіду. Проте, як зазначає І. Колеснікова, тяжіння в описанні педагогічної діяльності до аналогії з природними явищами, спроби розбити на операції, алгоритмізувати роботу педагога, які «спрацьовували» в попередні століття, виявляються малоефективними у сучасну епоху бурхливих і постійних змін. Зростання вимог суспільства до якості освіти зумовлює значне ускладнення педагогічної діяльності. Це виявляється у постановці принципово нових соціально-педагогічних завдань, збільшення числа функцій педагога, розширення змісту його діяльності [2, с. 7].

На думку О. Субетто, педагогічна майстерність проявляється як вищий ступінь якості праці, діяльності особистості. Даний феномен, за переконанням дослідника, являє собою вихід в особливу якість буття, коли життя і професійна діяльність педагога творчо інтегруються, що супроводжується повнотою самореалізації, коли особистість вільно і обмежено «живе» в професії. Педагогічна майстерність виступає як своєрідний підсумок розвитку спеціаліста. Воно виражає досягнення повноти професійної якості і одночасно здатність до творчого подолання нормативних меж діяльності [7].

Навіть глибокі знання педагогічної теорії не можуть звести до мінімуму ті труднощі, з якими доводиться зустрічатися педагогу у своїй діяльності. Справа в тому, що педагогічна теорія містить узагальнені положення стосовно того, як необхідно здійснювати навчально-виховний процес, в ній фіксуються загальні методичні ідеї про підхід до студентів, про вра-

хування їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Практика ж виступає у великому конкретного і одиничного і часто ставить такі питання, на які немає прямих відповідей у педагогічній теорії. Саме тому від педагога, покликаного професійно здійснювати педагогічний процес у вищій школі, вимагається не лише глибоке та всебічне знання теоретичних положень педагогіки, але і значна практична підготовка, гнучкість педагогічного мислення, уміння творчо вирішувати завдання навчально-виховної діяльності, що, у кінцевому результаті, і визначає рівень його професіоналізму.

Реалізація вказаних напрямів реформування професійної освіти стикається з традиційною проблемою професійної підготовки педагога – «ефектом подвійного запізнення», що полягає у відставанні системи професійної освіти від просування науки. Аналіз теоретичних та практичних аспектів підготовки педагога дозволив В. Сластьоніну и О. Міщенку [6] підкреслити необхідність своєчасно відмовитися від розуміння підготовки педагога як «пердачі» йому знань у вигляді незмінних і абсолютних зразків, стандартів і шаблонів і визначити перспективність орієнтації підготовки педагога на побудову цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї демократизації та гуманізації професійної освіти. Дослідники наголошують на тому, що назріла необхідність переходу майбутнього педагога з об'єктної позиції в суб'єктну, тобто позицію активного професійного самовиховання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснивши компаративний аналіз науково-педагогічної літератури щодо розуміння сутності поняття «педагогічна майстерність», можна зробити висновок, що, звертаючись до тлумачення даного поняття, дослідники підкреслюють необхідність виділення у його змісті важливої характеристики, що відображає повною мірою зміст та структуру і є базовою у відношенні до всіх інших складових.

Список використаних джерел

1. Кайдалова Л.Г. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник / Л.Г. Кайдалова, Н.Б. Щокіна, Т.Ю. Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.

2. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

3. Кузьмина Н.В. Педагогическая деятельность мастера / Н.В. Кузьмина // Проблемы дидактики производственного обучения / отв. ред. Н.И. Думченко. – М., 1978. – С. 233–270.

4. Ломакина Т.Ю. Диверсификация базового профессионального образования / Т.Ю. Ломакина. – М., 2001.

5. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. специальностей вуза / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

6. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

7. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства / А.И. Субетто. – Тольятти, 1999. – 208 с.

References

1. Kaidalova, L.H., Shchokina, N.B., Vakhrusheva, T.Yu. (2009). *Pedahohichna maisternist vykladacha* [Pedagogical skills teacher]. Kharkiv, NFaU Publ., 140 p. (In Ukrainian).

2. Kolesnikova, I.A. & Titova, E.V. (2005). *Pedahohicheskaia prakseolohiia* [Educational praxeology]. Moscow, Akademiia, 256 p. (In Russian).

3. Kuzmina, N.V. (1978). *Pedahohicheskaia deiatelnost mastera* [Educational activity masters]. *Problemy didaktiki proizvodstvennoho obucheniia* [The problems of didactics of vocational training]. Moscow, pp. 233-270 (In Russian).

4. Lomakina, T.Yu. (2001). *Diversifikatsiia bazovoho professionalnoho obrazovaniia* [Diversification of basic vocational education]. Moscow (In Russian).

5. Ziaziun, I.A., Krivonos, I.F., Tarasefich, N.N. (1989). *Osnovy pedahohicheskoho masterstva* [Basics of pedagogical skills]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 302 p. (In Russian).

6. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Mishchenko, A.I. Shiianov, E.N. (1997). *Pedahohika* [Pedagogy]. Moscow, Shkola-Press Publ., 512 p. (In Russian).

7. Subetto, A.I. (1999). *Ontolohiia i fenomonolohiia pedahohicheskoho masterstva* [Ontology and phenomenology of pedagogical skills]. Toliatti, 208 p. (In Russian).

В статье осуществлён анализ научно-педагогических источников, в которых педагогами-классиками и современными учеными исследован феномен педагогического мастерства в теоретическом и практическом аспектах. Определены подходы к пониманию категории «педагогическое мастерство». Рассмотрены основные составляющие элементы профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Сформированы уровни и компоненты мастерства педагога. На основе глубокого анализа научных исследований выделены основные ведущие способности, которыми должен обладать преподаватель высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, педагогическая техника, преподаватель вуза.

Scientific and pedagogical studies have been analyzed to investigate the phenomenon of teaching expertise in the theoretical and practical aspects. The approaches to understanding the category of «teaching expertise» have been determined. The basic components of higher school teacher professional expertise have been explored and formulated. The key higher school teacher skills have been also defined on the basis of analyzing scientific studies.

Key words: higher education, teaching activities, teaching skills, teaching techniques, instructor.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.041=134.2

M.Y. ONÍSCHENKO,
Catedrática Principal, Cátedra de filología inglesa y traducción,
Universidad Alfredo Nóbel (Dnipro)

A.A. PLIUSHCHAI,
Catedrático, Cátedra de filología inglesa y traducción,
Universidad Alfredo Nóbel (Dnipro)

G.A. ONÍSCHENKO,
Profesor Titular, Cátedra de la lengua ucraniana,
Universidad Nacional Oles' Gonchar (Dnipro)

PARTICULARIDADES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES-FILÓLOGOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

En el artículo se trata de la organización del trabajo autónomo de los estudiantes-filólogos en la enseñanza de español como segunda lengua extranjera y se examinan los métodos de optimizar dicho proceso para que los estudiantes adquieran el trato necesario a los conocimientos profesionales y que sepan conseguirlos por su propia iniciativa.

Palabras clave: trabajo autónomo estudiantil, segunda lengua extranjera, proceso educativo, competencia lingüística, innovadoras tecnologías educativas.

Planteamiento del problema. Hoy en día debido al afán de desarrollar la colaboración y contactos internacionales, la integración de Ucrania en la comunidad internacional y en el espacio educativo europeo, los centros docentes ucranianos de la enseñanza superior están obligados a reorganizar considerablemente el proceso educativo. Dichos factores presuponen que los estudiantes (y los licenciados respectivamente) obtengan los conocimientos profesionales sólidos y dominen los idiomas extranjeros para tomar parte en la comunicación intercultural y seguir perfeccionándose de manera autónoma en el habla extranjera. El objetivo de cualquier centro docente de la enseñanza superior es formar a un especialista perfectamente competitivo que sea capaz de autoformación profesional permanente y que tenga suficientes competencias informativas y cognoscitivas para incorporarse a la actividad autónoma educativa no sólo en la universidad sino después en la vida profesional. La importancia del dominio de la segunda lengua extranjera acrecentó considerablemente a causa de ampliar las relaciones internacionales para formar a un experto calificado, apto para soportar la competencia lo que corresponde a los criterios paneuropeos en la enseñanza de lenguas extranjeras [5].

En muchos centros docentes de Ucrania la enseñanza de español como segunda lengua extranjera se incrementa constantemente. Este factor se explica por la razón objetiva de que el idioma español ha adquirido últimamente extensiones de gigante. Según los datos, presentados en el informe anual de 2012 «El español en el mundo» por el director del Instituto Cervantes Víctor García de la Concha, la lengua española «tiene más de unos 500 millones de hablantes. Es la segunda lengua más hablada de todo el mundo por el número de usuarios, el segundo idioma de la comunicación internacional detrás del inglés y es ya el tercero en la red» [13].

© *M.Y. Oníschenko, A.A. Pliushchai, G.A. Oníschenko, 2016*

Pero, por desgracia, en la mayoría de los centros docentes ucranianos se observa un déficit del tiempo lectivo, destinado para estudiar especialmente la segunda lengua extranjera, lo que resulta un nivel bajo de la competencia lingüística estudiantil. Este hecho impide para que se forme un especialista moderno, listo para no sólo realizar su actividad profesional y trabajar en equipo sino para seguir autoformándose en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua extranjera. Además, en ciertos estudios científicos el problema de desarrollar la actividad creativa y la de autoformación del futuro intérprete se ha hecho muy actual debido a que durante los estudios universitarios el nivel del fomento de calidades profesionales significativas pueda ser insuficiente [8].

La elaboración deficiente del componente teórico del problema de autoformación de futuros intérpretes y la escasez de materiales didácticos prácticos también guardan estrecha relación con dicho problema. La importancia del trabajo autónomo en la enseñanza de los estudiantes-intérpretes exige reorganizar considerablemente el proceso educativo, modernizar todos los materiales de asignaturas correspondientes, elaborar nuevos enfoques didácticos del trabajo autónomo estundiantil, por lo que se necesita introducir diferentes formas innovadoras en el proceso educativo. También hay que notar, que en cierto grado la enseñanza superior ucraniana se caracteriza por poca «industrialización» del proceso educativo, cierto atraso de los materiales didácticos de innovadoras tecnologías educativas, el cansancio «intelectual» estudiantil, etc [7]. Es por eso que dichos factores hicieron venir la idea con su estudio profundizado de no sólo enseñar los conocimientos profesionales concretos sino elaborar los métodos y las formas para que los estudiantes memoricen rápido y efectivamente estos conocimientos y que puedan adquirirlos por su propia iniciativa.

Análisis de últimas investigaciones y publicaciones. Hace mucho tiempo los estudios de la organización del trabajo autónomo estudiantil provocaron cierto interés y discusiones de muchos científicos. Si analizamos dicho trabajo en cuanto a la organización de los estudios diferenciados y los de módulos o cuando se trata del enfoque individual a los estudiantes, se puede referirse a las investigaciones de Baksháeva N.A., Verbitskiy A.A. [1], Bóndar L.A. [2]. Buryak V.K. [3] y Poveda T.P. [11] prestan atención al contenido y los métodos de dirigir los estudios. Zadorozhna I.P. presentó las formas eficaces de organizar y autoorganizar los estudios que posibilitaban el desarrollo creativo estudiantil y mejoraban las relaciones morales entre la personalidad del profesor y la del estudiante [6].

El problema de organizar los estudios de las lenguas extranjeras se investigaba conforme a diferentes tipos de centros docentes – escuelas secundarias, centros de la enseñanza superior, Escuelas Técnicas, lo que se explica por la diferenciación de las metas de la enseñanza (Muntián S.G. [9], Cherchata L.M. [12], Kartel T.M. [8]). En estos y otros estudios científicos se nota una idea muy importante – ningún centro docente es capaz de enseñar todo a sus licenciados o para todos los casos de la vida. Pero cualquier centro docente está obligado y debe «armar» a sus estudiantes de la experiencia y métodos de conocimientos científicos para que ellos puedan aprender (asimilar) la información nueva, enriquecer sus conocimientos, ampliar su horizonte teórico intelectual sin pérdidas improductivas del trabajo complementario y las de tiempo. En estas condiciones un lugar primordial ocupa la forma de adjudicar la experiencia social – la actividad independiente, autónoma del especialista futuro.

De otro lado, los resultados de las investigaciones científicas indicados más arriba y las recomendaciones prácticas de pedagogos puedan implementarse con ocasión de organizar la actividad autónoma de cualquier especialista futuro. Al mismo tiempo, este proceso siempre debe formarse tomando en consideración el carácter específico de cada centro docente. Es decir, en la organización del trabajo autónomo estudiantil junto con lo común siempre hay algo particular, propio, orientado a la especificación del centro docente concreto.

Todo lo indicado anteriormente nos permite constatar la acentuación de las contradicciones entre la demanda social al intérprete profesional con habilidades de trabajo autónomo y la metodología insuficientemente estudiada para formarlos. Por eso las causas que actualizan el tema de nuestro artículo son las siguientes: necesidad e importancia del problema analizado y su elaboración incompleta en las investigaciones actuales. Intensificar el trabajo autónomo de los estudiantes significa reformar en general el proceso didáctico-educativo en un centro docente de la enseñanza superior para desarrollar la habilidad para estudiar, saber aplicar de manera

creativa los conocimientos obtenidos y adaptarse a la actividad profesional en la sociedad moderna.

El objetivo del artículo propuesto se centra en analizar la ordenación del trabajo autónomo de los estudiantes-filólogos en la enseñanza de español como segunda lengua extranjera y examinar los métodos de optimizar dicho proceso para que los estudiantes adquieran el trato necesario a los conocimientos profesionales y que sepan conseguirlos por su propia iniciativa.

Estudio del material básico. En primer lugar, cabe señalar que el que enseña una segunda lengua extranjera se enfrenta a una tarea difícil, o sea formar las habilidades y destrezas profesionales porque generalmente los estudiantes empiezan a aprender una segunda lengua extranjera desde cero. Este hecho hace que el proceso educativo sea más fácil, quitándole al profesor la necesidad de igualar al alumnado, de establecer el constante equilibrio entre los alumnos cuyo nivel del idioma extranjero no es el mismo.

Además, los que empiezan a aprender el español como segunda lengua extranjera normalmente ya tienen conocimientos más o menos amplios del idioma inglés, lo que posibilita al profesor poner en uso los conocimientos básicos del alumnado a partir de la primera clase. Son los departamentos traductológicos donde prestan mucha atención al trabajo autónomo de los estudiantes, lo que permite obtener los resultados más favorables debido a que el aprendizaje del idioma extranjero depende de las calidades y habilidades personales.

Teniendo en cuenta las destrezas prácticas, el trabajo autónomo del estudiante tiene por objetivo principal alcanzar el nivel competente de dominio del idioma extranjero durante los años académicos en los centros de enseñanza superior. El segundo objetivo es hacer comprender a los alumnos que sigan el desarrollo eficaz del idioma extranjero de manera autodidacta aun cuando hayan terminado los estudios.

Se considera que lo importante en el trabajo autónomo, aprendido el idioma, no implica exclusivamente ampliar y profundizar los conocimientos adquiridos en el centro docente sino que es recomendable mantener y perfeccionar varias habilidades comunicativas en condiciones de adaptación en el ambiente. Las necesidades prioritarias del trabajo autónomo con el material educativo son motivadas por la compensación de la escasez del conocimiento durante los estudios, y eso es lo que imposibilita realizar la comunicación como tal. Las tareas pragmáticas y el contenido preciso del trabajo autónomo son determinados, ante todo, por las exigencias de movilidad o adaptabilidad en el uso del idioma extranjero. El grado de esta adaptabilidad es proporcionado a la capacidad del alumno y su disposición al trabajo autónomo eficaz, a la ampliación, corrección y perfección de los conocimientos lingüísticos así como al mantenimiento del nivel suficientemente alto del idioma extranjero tratando de eliminar o minimizar posibles errores e incertidumbres.

Según los datos científicos, la importancia de tener capacidad para organizar actividades autónomas, respecto al idioma extranjero, está más concentrada en el proceso práctico tanto del idioma hablado como el escrito, exigiendo realizar un constante autoanálisis de los actos lingüísticos. Los componentes principales del trabajo autónomo son el contenido, el objeto de estudios, o sea actividades académicas y de investigación así como las actividades formativas por parte del profesor. En la literatura pedagógica se registran diferentes definiciones de qué es lo que llamamos el trabajo autónomo. El análisis del material científico en el marco de los temas de dicha investigación hace posible determinar el trabajo autónomo de los estudiantes como el modo más importante de la organización del proceso educativo en el centro docente superior, el que se lleva a cabo sin ningún tipo de participación directa sino bajo el control general del profesor. Con esta forma de estructurar el proceso educativo los estudiantes desarrollan las más necesarias calidades personales para los especialistas de hoy, es decir el dinamismo, la iniciativa, la responsabilidad, el interés en desarrollar las actividades previstas y obtener los resultados fructíferos así como favorecer la capacidad de autoorganización y las habilidades de autocontrol.

Para cumplir con las exigencias de la profesión el traductor/intérprete debe seguir ampliando sus conocimientos en materias referentes a los aspectos socio-políticos, económicos y culturales del país del idioma, abarcar problemas traductológicos de las especializaciones fuera del campo de intereses así como prestar suficiente atención a los métodos y recursos artísticos o expresivos del idioma extranjero. Estas son las recomendaciones principales que forman parte del trabajo autónomo extracurricular de un futuro traductor/intérprete profesional que se ve

obligado a ser conciente de la importancia de saber comprender el espíritu y las tradiciones del idioma, saber distinguir las conotaciones y matices estilísticos y ser capaz de sentir y transmitir el contenido humorístico del texto original.

Por lo tanto, la evidencia de la madurez profesional de un traductor/intérprete se centra en la capacidad de distinguir frases hechas o citas en las obras literarias de los clásicos, reconocer expresiones bíblicas o proverbios del latín. Aparte de las competencias profesionales en el traductor/intérprete se aprecian sus características psicológicas que le hacen competitivo y destacable a lo largo de la carrera. La capacidad lingüística de reaccionar y responder durante el discurso, la atención, la buena memoria, la capacidad de cambiar temas de discusión, el contacto directo y la firmeza mental son los factores que determinan la aptitud profesional del intérprete/ traductor. El trabajo autónomo del traductor/intérprete es un proceso continuo porque las propiedades de la memoria humana sobreentienden la transmisión de cualquier tipo de datos a las fases del segundo o tercer grado, por lo que es difícil mantener constantemente el vocabulario activo a nivel más alto del usuario. Además de esto, el lenguaje mismo es un elemento vivo, un mecanismo que siempre está evolucionando en condiciones del constante cambio, por esta razón, lo importante para el traductor/intérprete es que se realice un seguimiento de cómo afrontar la renovación del mecanismo en todas las tendencias tanto progresivas como regresivas.

En la Universidad Alfredo Nóbel de la ciudad de Dnipro (Ucrania) se introdujo el enfoque unificado en la organización del trabajo autónomo estudiantil, lo que se estipula en el acto normativo «Reglamento de organización del proceso educativo» proveniente del sistema común de las actividades didácticas y de la organización orientadas a las necesidades reales de los centros docentes según los niveles cualificativos y en conformidad con los estándares estatales en la esfera de la enseñanza superior. Este reglamento está aprobado e implementado por el profesorado en las actividades académicas así como en los departamentos y subdivisiones universitarios que forman componente integrante del proceso educativo realizando las tareas más pragmáticas de una manera productiva y eficaz. Consecuentemente, enseñando una de las segundas lenguas extranjeras, las horas académicas destinadas para el trabajo autónomo son reglamentadas por el programa curricular donde la cifra no debe ser inferior a 0,5 de las horas lectivas de la asignatura ni debe superar el tercio de éstas.

La correlación de las horas lectivas con el trabajo autónomo de los estudiantes se determina por la especificidad y el contenido de la asignatura (en nuestro caso – curso práctico de español como segunda lengua extranjera), su posición, valor y el propósito didáctico en la implementación de programas educativos como parte práctica del proceso académico. El contenido del trabajo autónomo se estipula en el programa académico de la asignatura y la guía académica del profesor.

Cabe notar que el trabajo autónomo estudiantil implica todos los instrumentos educativos y metodológicos necesarios para estudiar una asignatura completa o un tema específico: libros y material didáctico, diapositivos temáticos, multimedia y tecnologías electrónicas. Además, para realizar el trabajo autónomo a los estudiantes se les recomienda usar la literatura científica y publicaciones periódicas disponibles en la biblioteca univarsitaria. El trabajo autónomo de la asignatura «segunda lengua extranjera « incluye el uso de unos medios de autocontrol (kits de prueba, tareas de control etc.). Los estudiantes pueden realizar su trabajo autónomo en la biblioteca universitaria, laboratorios lingafónicos, aulas multimedia así como en casa. Al determinar el volumen y el contenido del trabajo autónomo, el profesor trata de establecer un equilibrio respecto a otras actividades académicas con el fin de evitar el cansancio desmesurado del estudiante, desarrollar las herramientas metodológicas del control, analizar los resultados de aprendizaje durante el trabajo autónomo. Durante la primera clase, el profesor, de modo obligatorio, informa a los estudiantes sobre la organización del trabajo autónomo de la asignatura impartida (volumen de tareas, plazos de realización, puntaje de pruebas, notas, etc). En algunos casos, el trabajo autónomo puede ser realizado con participación de varios especialistas del centro docente superior en cooperación con el profesor, sobre todo si se trata de proyectos que implican el uso del equipo único o instalaciones con acceso a sistemas complejos como bases de datos informáticas, diseño gráfico y otros.

La tendencia principal en la individualización del aprendizaje con este enfoque es diferenciar el apoyo del profesor en los estudios cuyo objetivo no es simplificar las tareas de los estudiantes menos preparados, sino que poner en el alcance la ayuda en general. Es decir,

para los estudiantes menos preparados se aplican las explicaciones y recomendaciones más detalladas en las tareas sobre las cuales el control de ejecución es siempre más riguroso. Para los estudiantes más avanzados se crean condiciones para ayudar a profundizar sus conocimientos y a desarrollar las habilidades creativas. Por lo tanto, para cumplir con los requisitos de la norma educativa y la correspondiente organización del trabajo autónomo se debe:

– crear un suficiente grado de preparación de los estudiantes para realizar el trabajo autónomo, o sea crear un cierto nivel de autoorganización del alumno;

– elaborar normas para determinar el volumen del trabajo autónomo extracurricular de acuerdo con el plan de seguimiento y el control del trabajo autónomo;

– poner a disposición de los estudiantes los materiales educativos específicos en formatos tradicionales así como en versiones electrónicas;

– poner a disposición ordenadores, máquinas copiadoras, impresoras que deben ser disponibles para los profesores y sus estudiantes en cualquier momento;

– hacer las consultas del profesor más frecuentes, libres, metódicas y sistemáticas.

Conclusiones y estudios posteriores. Con el fin de alcanzar los objetivos comunicativos entre las diferentes culturas se necesitan conocimientos y habilidades que forman las competencias principales. El desarrollo de estas competencias está determinado, en gran medida, por la actividad personal y la independencia de los alumnos, su nivel de conciencia, su autoestima, la capacidad de planificación y autocorrección, la expresión de iniciativas y la preparación para realizar actividades creativas. Por lo tanto, el enfoque propuesto en este trabajo hacia la sistematización y reorganización de la autonomía de los traductores/intérpretes es bien argumentado desde el punto de vista metodológico, lo que hace posible utilizarlo en cualquiera de las fases de formación en el centro docente superior o después de graduación.

Literatura

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

2. Бондар Л.А. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів-філологів у вищих навчальних закладах [Електронне наукове фахове видання] / Л.А. Бондар // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1(21). – Режим доступу: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/index.htm

3. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71 – 78.

4. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68 – 70.

5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні / І.П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 89 – 96. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_1_18

7. Іваніна Т.В. Підготовка перекладачів в умовах євроінтеграції / Т.В. Іваніна //Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. – 2011. – № 2. – С. 77–80.

8. Картель Т.М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення / Т.М. Картель // Наукові праці: Серія: педагогічні науки: Наук.-метод. журнал. – Миколаїв, 2006. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 76–81.

9. Мунтян С.Г. Самостійна робота студентів при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування: навчальні стратегії / С.Г. Мунтян // Українська наука XXI століття: матер. IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (25–28 червня, 2008 р.). – К.: ТОВ «ТК Меганом», 2008. – С. 25–28.

10. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие / П.И. Пидкасистый. – М.: Пед. об-во России, 2004. – 112 с.

11. Поведа Т.П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання / Т.П. Поведа // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2015. – Вип. № 21. – С. 123–126.

12. Черчата Л.М. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду / Л.М. Черчата // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – 2002. – № 5. – С. 26–34.

13. Cortina Á. Casi 500 millones de hispanoparlantes… / Á. Cortina / EL MUNDO: Unidad Editorial Información General S.L.U. – Lunes 14/01/2013. – Régimen de acceso: http://www.elmundo.es/elmundo/2013/01/14/cultura/1358170379.html

References

1. Bakshaeva, N.A. & Verbitskii, A.A. (2006). *Psikholohiia motivatsii studentov* [Psychology of student's motivation]. Moscow, Lohos Publ., 184 p. (In Russian).

2. Bondar, L.A. (2013). *Pedahohichni umovy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv-filolohiv u vyshykh navchalnykh zakladakh* [Pedagogical conditions of independent work organization of students of philology in higher educational establishments]. *Naukovyi visnyk Donbasu* [Scientific Bulletin of Donbas], issue 1 (21). Available at: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/index.htm (In Ukrainian).

3. Buriak, V.K., (2007). *Aktivnost i samostoiatelnost uchashchikhsia v poznavatelnoi deiatelnosti* [Independent work of students in cognition activity] *Pedahohika* [Pedagogy]. issue 8, 71-78 pp. (In Russian).

4. Demchenko, O. (2006). *Dydaktychna systema orhanizacii samostiinoi roboty studentiv* [Didactic system of student's independent work organization]. *Ridna shkola* [Native School], no. 5, pp. 68-70 (In Ukrainian).

5. In Yu. Nikolaeva (Ed.), (2003). *Zahalnoevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European recommendations of language learning: learning, teaching, evaluation]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).

6. Zadorozhna, I.P. (2013). *Orhanizatsiia samostinoi roboty maibutnikh uchiteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu kompetentnistiu v audiiuvanni* [Independent work organization of the future teachers in the English language listening competency]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Hnatiuka. Pedahohika* [Scientific notes of Gnatuik National Pedagogical University of Ternopil. Pedagogy], no. 1, pp. 89-96. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_1_18 (In Ukrainian).

7. Ivanina, T.V. (2011). *Pidhotovka perekladachiv v umovakh evrointehratsii* [Preparation of translators in the European integration conditions]. *Derzhava ta rehiony. Humanitarni nauku* [State and regions. Humanities], no. 2, pp. 77-80 (In Ukrainian).

8. Kartel, T.M. (2006) *Samostiina robota studentiv yak umova ikh profesiinoho stanovlennia* [Student's independent work as their professionalism element]. *Naukovi pratsi. Pedahohichni nauku* [Scientific works. Pedagogy]. Mykolaiv, no. 37, pp. 76-81 (In Ukrainian).

9. Muntian, S.H. (2008). *Samostiina robota studentiv pry navchanni ikh inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia: navchalni stratehii* [Student's independent work in learning professionally-oriented foreign language: teaching strategies]. *Ukrainska nauka XXI stolittia* [Ukrainian science of the XXI century]. Kyiv, TK Mehanom Publ., pp. 25-28 (In Ukrainian).

10. Pidkasistyi, P.I. (2004). *Orhanizatsiia uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti studentov* [Organization of student's learning and cognition activities]. Moscow, Pedahohicheskoe obshchestvo Rossii, 112 p. (In Russian).

11. Poveda, T.P. (2015). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv na zasadakh kontekstnoho navchannia* [Professional competency formation of the future specialists by means of context learning]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu Ivana Ohienka. Seria Pedahohichna* [Proceedings of Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan King James Version. A series of educational], issie 21, pp. 123-126 (In Ukrainian).

12. Cherchata, L.M. (2002). *Samostiina diialnist yak stratehiia rozvytku maibutnoho fakhivtsia u konteksti svitovykh tradytsii i vitchiznianoho dosvidu* [Independent activity as a strategy of

future specialist's development in the context of world traditions and domestic experience]. *Padahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and psychology of professional education], no. 5, pp. 26-34 (In Ukrainian).

13. Cortina, Á. (2013). Casi 500 millones de hispanoparlantes… [Almost 500 millions of spanish speakers...]. El Mundo, editorial unity: información General S.L.U. Available at: http://www.elmundo.es/elmundo/2013/01/14/cultura/1358170379.html

У статті розглядається організація самостійної роботи студентів-філологів при викладанні іспанської мови як другої іноземної, пропонуються методи оптимізації процесу навчання з метою забезпечення студентів необхідними професійними знаннями та підвищення їх мотивації до ефективної роботи.

Ключові слова: самостійна робота студентів, друга іноземна мова, навчальний процес, мовна компетенція.

В статье раасматривается организация самостоятельной работы студентов-филологов при обучении испанскому языку как второму иностранному, предлагаются методы оптимизации процесса обучения с целью обеспечения студентов необходимыми профессиональными знаниями и повышением их мотивации к эффективной работе.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, второй иностранный язык, учебный процесс, языковая компетенция.

The article studies the organization of independent work of students-philologists teaching Spanish as a second foreign language and offers some methods of optimizing the study process to provide students with necessary professional knowledge and increase their motivation to work effectively.

Key words: independent work of students, second foreign language, the learning process, language competency.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.22:339.5

O.O. PAVLENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of 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

N.S. TIMCHENKO-MIKHAILIDI,
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

ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTERS IN CUSTOMS SERVICE

The research paper concerns the issue of evaluating the level of professional competence of masters in the field of Customs service including assessment of professional knowledge and skills as well as professionally significant personal qualities (ethics, integrity, personal dignity, confidence, empathy, customer-oriented approach). The authors suggest methods and instruments of developing and improving professional competence, in particular, by means of various professional tasks, modeling Customs environment challenges, discussions and interaction, e-learning techniques together with analyzing regulatory documents concerning international Customs law. The paper also emphasizes the importance of implementing a new approach to enhancing the level of personal qualities that are vital for successful performance of professional functions, especially for future Customs management staff.

Key words: assessment, development, professional competence, professional knowledge and skills, professionally significant personal qualities, masters in Customs affairs.

Problem statement. Signing the Bologna Declaration resulted in striving to harmonize national systems of higher education in general and a significant remodeling of approaches, goals and objectives being implemented within the training of specialists in different areas, in particular. A special focus is put on the process of education of professionals, whose sphere of activity is connected with representing our country in the world and influences on its perception as a democratic person-oriented society, taking care, meanwhile, of its economic, political, environmental, military, travel safety and other interests.

One of the main addressees of this work are government officials, namely Customs officers of various ranks. Along with the need for an appropriate modernization of their activity the active phase of the Ukraine's European integration demands training the new generation of specialists of the highest educational qualification level who could exercise their professional functions on the principles of transparency, facilitation, integrity and professional ethics, high quality professional communication with the subjects of «customs interaction», adoption of the world's best multicultural standards while performing public duties.

© *O.O. Pavlenko, O.O. Triakina, N.S. Timchenko-Mikhailidi, V.B. Pugach, 2016*

Analysis of recent research and publications. Analysis of diverse studies that have direct or implicit relation to the solution of the issue being discussed made it possible to note the existence of a large number of scientific works that laid the basis for its implementation, in particular: the reform of higher education with an emphasis on harmonization with the European educational systems and standardization of the national system of higher education (O. Golubenko [2], V. Gulo [5], M. Mikhailichenko [12]); general problems of training and use of effective methods (S. Martynenko [10], M. Perets [15], O. Pometun [16], Yu. Suharnikov [18], N. Volkova [22]); theoretical and methodological principles of creation and development of professional competencies of specialists in public positions (L. Hridnyeva [6], N. Kichuk [8], A. Morozov [11], V. Tenischyeva [19]); some aspects of training, retraining and advanced training of Customs personnel (M. Graaf [3], A. Gubin [4], A. Pankratov [13], O. Pavlenko [14]).

The analysis of recent scientific works has made it possible to identify positive trends in the field of professional education both in the developed and some developing countries, specify the successful models of content creation, the forms and methods used in training Customs officers. These ideas can be adopted to make suggestions for the modernization of professional training of Ukrainian specialists.

Purpose of the article. Taking into consideration the increasing volume of international trade operations and wider geography of commerce, on the one hand, and growing quantity of Customs frauds both on the national and global levels, governments make greater requirements to educate professionals able to provide better regulative and protective systems. On the other hand, it is reasonable to assess the level of professional competence of masters in Customs service who will take management positions in Customs administrations and develop strategy and policy of their organizations.

Main material. The content of the educational-qualification characteristics of graduates with Master's degree in the field of Customs service and the international professional standards of Customs officers as well as the EU Customs Competency Framework together with the theoretical provisions of competency approach have specified the requirements for professional qualifications of a Customs administrator. In particular, we found that these documents emphasize the high level of professional knowledge, skills and specific personal qualities (ethics, integrity, personal dignity, confidence, empathy and customer-oriented approach), organizational, managerial and general communication skills, foreign language communication skills. Furthermore, the nature of Customs work causes the necessity to develop skills to plan, organize and control one's own actions and others' activities as well as interact at different levels with a variety of means, including using foreign language skills.

In general, we have outlined three main kinds of professionally specific competences necessary to comply with the national and international requirements for Customs profession, in particular: professional competence, organizational and management competence, communicative competence. Professional competence being the most important is, in our opinion, represented as a knowledge system that ensures the fulfillment of certain professional functions and includes knowledge of the international trade facilitation principles, security of the international supply chain, Customs control, risk management and risk analysis, the provisions of national and international Customs laws and standards of international conventions in the field of Customs service, Customs post audit, tariff classification; skills in Customs control procedures, use of risk analysis approach, determination of tariffs; professional-important personal qualities (ethics, integrity, personal dignity, confidence, empathy, customer-oriented approach).

According to some scientists [9], obtaining knowledge, including professional one is a process maintained by grasping operations, transformation of external experience into internal one, resulting in skills and abilities development. Professional ability is such a combination of theoretical knowledge and professional actions that ensures successful fulfillment of professional tasks. Therefore, we believe that the creation and development of professional skills of future top-level employees in the field of Customs require systematic and purposeful use of various professionally-oriented learning tasks, adopting the experience of the international Customs community, modeling future professional activities aimed at implementing theoretical knowledge in practice.

In addition, the specificity of the profession of Customs officer provides for mastering a certain range of personal qualities needed for successful professional activities and without which,

whatever professional knowledge and skills a specialist might possess, he or she cannot be considered a highly qualified worker. Such professionally significant personal qualities (ethics, integrity, personal dignity, confidence, empathy, customer-oriented approach) being diagnosed and developed during our study were defined based both on the statutory and regulatory provisions of Ukraine and the World Customs Organization Professional Standards [17] and the EU requirements for competence of Customs administrations officials [1].

Diagnosing the level of professional competence of masters in Customs affairs has implied the detection of the depth of Customs knowledge, skills and personal qualities helping to create in practice a system of tools and techniques to achieve professional goals, quickly orient oneself in professional situations, plan one's own activities and efficiently perform professional tasks. To identify the knowledge and skills a detailed analysis of the educational progress of students in three professional subjects «Risk Analysis in Customs», «Basics of Export Control» and «Methods of Combating Smuggling and Customs Violations» has been made. Based on the analysis of students' final marks and the survey of teachers of these subjects as to success of the students in doing practical tasks and tests the following conclusion has been made: only 8.1% – 10.6% of students in the control and two experimental groups (the first experimental group consisted of the masters in Customs service from the Ukrainian Academy of Customs, the second – the masters from Poltava University of Economics and Trade) have a high level of knowledge and skills; the vast majority of masters have an average (37.4% – 38.6%) and low (50.8% – 54.5%) level of knowledge in these three subjects. The highest level of knowledge and skills (10.6%) was registered for those masters who had already studied within bachelor programs created in compliance with the international professional standards of Customs officers. However, the data showed that the total impact of even such training was very low [21].

In addition, the results of the test work on the subjects showed that only 9.4% of respondents have a high level of theoretical knowledge and applied skills; however, there was a fairly high rate of those students who had a low level of knowledge and skills (55.7%).

The summarized description of masters' level of acquiring professional knowledge and skills is presented in Table 1.

Table 1

Outcomes of professional knowledge and skills creation

Group of respondents	Level					
	High		Average		Low	
	Number	%	Number	%	Number	%
Control	5	7,15	27	38,57	38	54,28
Experimental(1)	8	9,41	33	38,83	41	51,76
Experimental(2)	7	9,33	29	38,67	39	52,00

According to the data in Table 1 the respondents of control and two experimental groups revealed a rather low level of mastery of professional knowledge and skills (54.28%, 51.76% and 52% respectively).

The authors also assessed the personal qualities being identified by the international professional standards as professionally important for Customs officers that, to our mind, have a direct impact on the development of professional competence [21]. These qualities include ethical conduct, personal dignity, confidence, empathy and client-oriented approach that correlate with the students' answers to the question which qualities, in their opinion, have the greatest influence on the effectiveness of future professional activities. Thus, the most important, according to students' responses, are responsibility (24.8%), personal dignity (18.3%), confidence (11.4%), respect for people (10.8%), fairness (8.5%), and empathy (6.9%).

However, monitoring the activities of students during the performance of various learning tasks, including group ones, and modeling moral and professional situations, the results of the proposed questionnaire and methodology, respondents' self-observation for their own behavior

showed a low level of almost all of the professional qualities: majority of masters did not reveal respect for the opposite view, did not seek to address the needs of others, were not able to argue their decisions constructively with considering different points of view, were not guided by rules of ethics.

Experts in the above mentioned observation were 20 university lecturers. Evaluation of the levels of the professionally significant personal qualities was made according to an eight-score scale proposed by K. Karalkina to study the creation of professional qualities of a personality [7]. The highest level (7) provided that quality always showed up; high level (from 6 to 5) – was almost always revealed; average level (from 4 to 3) – more showed up than didn't; low level (from 2 to 1) – the quality is almost undetectable; extra low (0) – the quality is absent. The data on the demonstration level of these professionally important personal qualities are shown in Table 2 [21].

Table 2

Outcomes of the demonstration parameter of each professionally important personal quality in the student control and two experimental groups in the process of professionally directed training activities

Group of respondents	Level									
	highest		high		average		low		extra low	
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
Ethics of conduct										
Control	–	–	6	8,57	20	28,57	39	55,71	5	7,15
Experimental (1)	–	–	9	10,59	28	32,94	46	54,12	2	2,35
Experimental (2)	–	–	7	9,33	23	30,67	40	53,33	5	6,67
Personal dignity										
Control	–	–	5	7,14	19	27,14	41	58,57	5	7,15
Experimental (1)	–	–	8	9,41	26	30,59	48	56,47	3	3,53
Experimental (2)	–	–	6	8,00	23	30,67	43	57,33	3	4,00
Confidence										
Control	–	–	8	11,43	19	27,14	41	58,57	2	2,86
Experimental (1)	–	–	11	12,94	27	31,76	45	52,94	2	2,36
Experimental (2)	–	–	9	12,00	22	29,33	42	56,00	2	2,67
Empathy										
Control	–	–	4	5,71	18	25,71	42	60,00	6	8,58
Experimental (1)	–	–	6	7,06	25	29,41	50	58,82	4	4,71
Experimental (2)	–	–	5	6,67	21	28,00	44	58,66	5	6,67
Client-oriented approach										
Control	–	–	4	5,71	13	18,57	43	61,43	10	14,29
Experimental (1)	–	–	7	8,24	20	23,53	48	56,47	10	11,76
Experimental (2)	–	–	5	6,67	17	22,67	43	57,33	10	13,33

The data in Table 2 demonstrate that no students from the control and two experimental groups revealed the highest level of professionally significant personal qualities; in each group there is mostly poor mastering of the qualities under study, in particular, from 52.94% (confidence) to 61.43% (client-oriented approach), extra low – from 2.35% (ethics of conduct) to 14.29% (client-oriented approach). The high level of these qualities was specific to from 5.71% (empathy, client-oriented approach) to 12.94% (confidence) students; the average level was represented by from 18.57% (client-oriented approach) to 32.94% (ethics of conduct) respondents.

Thus, we can state that since each of the elements of professional competence (knowledge, skills and professionally significant personal qualities) had a low level of development, in general, the professional competence itself had not been properly created and developed.

The results of the diagnosis being made led to the implementation of various tasks in the training programs of masters in the field of Customs aimed at increasing the level of knowledge and skills as well as professionally significant personal qualities on the basis of international professional standards for Customs officials. This was accomplished following the next stages.

First, after a thorough analysis of academic programs of professionally-oriented subjects, we suggested expanding their content by relevant content modules that optimize the training of masters in Customs affairs on the basis of the international professional standards. Second, the educational process was complemented by the training instruments of the World Customs Organization CLiKC e-learning platform, in particular, electronic thematic modules, interactive training courses, different tasks aimed at learning regulations concerning the basic Customs and trade standards and procedures of international organizations, display slides, glossaries, methods for assessing professional knowledge development (interim tests, exercises, surveys), means of interaction (forums, chat rooms, experts community, blogs, workshops) [20].

In addition, in order to effectively develop professional knowledge and skills we offered to apply discussion methods in the form of round tables (discussion of professional topics as an exchange of views between five or six students and with the «audience»), meetings of an expert group («panel discussions» between five or six students being designated by the head who then present their outcomes to the audience in the form of notification or report), forum (a discussion, in which «expert group» exchanges views with «audience»), symposium (a discussion, during which participants present their reports offering own opinions, then answer the questions from the audience), debate (a discussion based on the presentations of participants who represent two opposing teams), trial (a discussion that simulates a lawsuit), brainstorming. We consider that application of the above mentioned methods helps to optimize masters' awareness of issues related to various aspects of their future profession, specify the problems and identify approaches to address them from the perspective of each participant, express one's own opinions, argue and confirm them by facts [21].

To develop personal qualities, empathy, and reflective skills it was suggested using special tasks aimed at learning the provisions of the Arusha Declaration concerning integrity in Customs and discussing the rules of professional conduct and possible punishment for dishonest and corrupt actions, to make an analysis of videos, which presented different behaviors of Customs officers and their treatment of customers, to prepare presentations on the topics «International Rules of Integrity of Customs Personnel», «Methods of Increasing Moral and Ethical Level of Ukrainian Customs Officers». The discussion of the videos and presentations provided for expressing reasoned opinions, credibility in facts statement, the use of additional examples to support one's own position, comparison of international experience with the existing practice in Ukraine, respect of the opinions of other students.

Conclusions and further researches directions. To sum it up, we should emphasize that the assessment of the level of professional competence of masters in Customs service showed that the majority of students didn't possess appropriate professional knowledge and skills as well as professionally significant personal qualities necessary to solve professional tasks and meet challenges. In order to develop and improve professional competence of masters in Customs service, we consider it effective to introduce into masters' academic programs the revised content modules within Customs subjects, different professionally-oriented tasks, discussion methods involving simulation of possible professional situations, e-learning instruments as well as special assignments to improve integrity, ethics of conduct and empathy, confidence and train to meet clients' needs.

Further research in this area can imply the development of a national electronic platform for on-campus and off-campus training of Customs managers and creation of video courses targeted at increased integrity of Ukrainian Customs personnel.

Literature

1. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський; [за заг. та наук. ред.

О.Б. Тарнопольського]. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

2. Голубенко О. Результати навчання як об'єкт стандартизації. [Електронний ресурс] / О. Голубенко, Т. Морозова. – 2013. – Режим доступу: http://library.uipa.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/vis_osv_ukr_rez_nav4.htm

3. Гріднєва Л.М. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх працівників правоохоронних органів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Гріднєва – Луганськ, 2010. – 20 с.

4. Гуло В.Л. Освітні та професійні стандарти як один із механізмів регулювання взаємовідносин між системою освіти та роботодавцями [Електронний ресурс] / В.Л. Гуло. – 2011. – Режим доступу: http://www.slideshare.net/dcscm/ss-2016933

5. Каралкіна К.В. Діагностика рівня сформованості професійно-етичних якостей майбутніх медиків / К.В. Каралкіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – Ч. І. – № 4 (239). – С. 90–97.

6. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [наук. ред., упорядк., авторство проф. Кічук Н. В.]. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.

7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.

8. Мартиненко С. Методи навчання та їх класифікація [Електронний ресурс] / С. Мартиненко, Л. Хоружа. – 2012. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/theory/780

9. Михайліченко М.В. До питання національної структури кваліфікацій вищої освіти: європейський і вітчизняний контекст / М.В. Михайліченко // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 1. – С. 190–198.

10. Морозов А.Е. Педагогическое моделирование профессиональной подготовки экономистов в вузе МВД России: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.Е. Морозов. – Санкт-Петербург, 2002. – 197 с.

11. 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. – 2009. – Режим доступу: http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE

12. Панкратов А.В. Акмеологические факторы продуктивной профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы: дис. … канд. псих. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.В. Панкратов. – М., 2001. – 251 с.

13. Перець М. Використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: теоретичний аспект / М. Перець // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 3. – С. 54–59.

14. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Пометун О. І. – К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.

15. Сухарніков Ю.В. Реформа вищої освіти: європейські пріоритети України [Електронний ресурс] / Ю.В. Сухарніков. – Режим доступу: www.niss.gov.ua/book/Osvita/5.pdf

16. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 404 с.

17. Трякіна О.О. Підготовка магістрів у галузі митної справи на засадах міжнародних професійних стандартів митників: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.О. Трякіна. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2015. – 358 с.

18. EU Customs Competency Framework, available at: http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/eu_training/competency/index_en

19. Graaf, M. (2014). Communication, integral to the achievements of the European Union Customs Union // *WCO News*. – February 2014. – № 73. P. 24–25.

20. Gubin, A. (2013*).* Developing performance measurement for the Russian Customs Service, *World Customs Journal*. – 2013. – № 2, vol. 5. – P. 95–104. Available at: http://www.worldcustomsjournal.org/media/wcj/-2011/2/Gubin.pdf

21. PICARD Professional Standards, World Customs Organization, Brussels, 2008, 46 p.

22. Triakina, O. (2014), «Implementation of the on-line modules of the World Customs Organization into professional training of Ukrainian Customs personnel» *Europaische Fachhochschule*, Stuttgart, ORT Publishing, 2014, No 6 (June), pp. 31–33.

References

1. Volkova, N.P. & Tarnopolskii, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh* [Modeling of the teaching of subjects in universities]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskii universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).

2. Holubenko, O & Morozova, T. (2013). *Rezultaty navchannia yak obekt standartyzatsii* [Results of education as a subject of standartization]. Available at: http://library.uipa.edu.ua/library/Documents/BolonProz/3/vis_osv_ukr_rez_nav4.htm (In Ukrainian).

3. Hridneva, L.M. (2010). *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Creation of foreign communicative competence of future law enforcement officers. Avtoref. cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 20 p. (In Ukrainian).

4. Hulo, V.L. (2011). *Osvitni ta profesiini standarty yak odyn iz mekhanizmiv rehuliuvannia vzaemovidnosyn mizh systemoiu osvity ta robotodavtsiamy* [Educational and professional standards as one of the mechanisms regulating the relationship between education and employers]. Available at: http://www.slideshare.net/dcscm/ss-2016933 (In Ukrainian).

5. Karalkina, K.V. (2012). *Diahnostyka rivnia sformovanosti profesiino-etychnykh yakostey maibutnikh medykiv* [Diagnosis of formation of professional and ethical qualities of future doctors]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka* [Bulletin LTSNU], part I, no. 4 (239), pp. 90-97 (In Ukrainian).

6. Kichuk, N.V. (2007). *Kompetentnist samorozvytku fakhivtsia: pedahohichni zasady formuvannia u vyshchii shkoli* [Competence of professional self-development: pedagogical principles of formation in high school]. Izmail, IDHU Publ., 236 p. (In Ukrainian).

7. Leontev, A.N. (2000). *Lektsii po obshchei psikholohii* [Lectures on general psychology]. Moscow, Smysl Publ., 511 p. (In Russian).

8. Martynenko, S. & Khoruzha, L. (2012). *Metody navchannia ta ikh klasyfikatsiya* [Methods of training and their classification]. Available at: http://osvita.ua/school/theory/780 (In Ukrainian).

9. Mykhailichenko, M.V. (2010). *Do pytannia natsionalnoi struktury kvalifikatsii vyshchoi osvity: evropeiskyi i vitchyznianyi kontekst* [On the question of the national structure of higher education qualifications: the European and national context]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu* [Journal of Zaporizhzhya National University], no. 1, pp. 190-198 (In Ukrainian).

10. Morozov, A.E. (2002). *Pedahohicheskoe modelirovanie professionalnoi podhotovki ekonomistov v vuze MVD Rossii*. Dis. kand. ped. nauk [Pedagogical modeling of professional training of economists in high school of Ministry of Internal Affairs of Russia. Cand. ped. sci. diss.]. Sankt-Peterburh, 197 p. (In Russian).

11. Pavlenko, O.O. (2009). *Kontseptualni osnovy rozrobky ta uprovadzhennia mizhnarodnykh standartiv, mekhanizmiv ta instrumentiv (na prykladi profesiinykh standartiv Vsesvitnoi mytnoi orhanizatsii)* [Conceptual framework of the development and implementation of international standards, mechanisms and tools (on the example of the World Customs Organization Professional Standards)]. Available at: http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE (In Ukrainian).

12. Pankratov, A.V. (2001). *Akmeolohicheskie faktory produktivnoi professionalnoi deiatelnosti sotrudnikov tamozhennoi sluzhby*. *Dis. kand. psikh. nauk* [Acmeological factors of productive professional work of Customs officers. Cand. psychol. sci. diss.]. Moscow, 251 p. (In Russian).

13. Perets, M. (2005). *Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u vyshchikh navchalnykh zakladakh: teoretychnyi aspect* [Using interactive technologies in higher education: a theoretical aspect]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* [Pedagogy and Psychology of Professional Education], no. 3, pp. 54-59 (In Ukrainian).

14. Pometun, O. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv, SPD Kulinichev, B.M. Publ., 144 p. (In Ukrainian).

15. Sukharnikov, Yu.V. (2013). *Reforma vyshchoi osvity: evropeiski prioritety Ukrayiny* [Reform of higher education: European priorities of Ukraine]. Available at: www.niss.gov.ua/book/Osvita/5.pdf (In Ukrainian).

16. Tenishcheva, V.F. (2008). *Intehrativno-kontekstnaia model formirovaniia professionalnoi kompetentsii*. *Dis. dokt. ped. nauk* [Integrative-context model of formation of professional competence. Dr. ped. sci. diss.]. Moscow, 404 p. (In Russian).

17. Triakina, O. (2015). *Pidhotovka mahistriv u haluzi mytnoyi spravy na zasadakh mizhnarodnykh profesiynykh standartiv mytnykiv*. *Dys. kand. ped. nauk* [Training of masters in the field of Customs affairs in accordance with the international Professional Standards of Customs officers. Cand. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, Pryvatnyi klasychnyi universytet Publ., 358 p. (In Ukrainian).

18. EU Customs Competency Framework. Available at: http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/eu_training/competency/index_en

19. Graaf, M. (2014). Communication, integral to the achievements of the European Union Customs Union. WCO News, no. 73, pp. 24-25.

20. Gubin, A (2013). Developing performance measurement for the Russian Customs Service, World Customs Journal, no. 2, vol. 5, pp. 95-104. Available at*:* http://www*.worldcustomsjournal.org/media/wcj/-2011/2/Gubin.pdf*

21. PICARD Professional Standards, World Customs Organization, Brussels, 2008, 46 p.

22. Triakina, O. (2014). Implementation of the on-line modules of the World Customs Organization into professional training of Ukrainian Customs personnel Europaische Fachhochschule, Stuttgart, ORT Publishing, no. 6 (June), pp. 31-33.

У статті розглянуто питання оцінки рівня професійної компетентності магістрів у галузі митної справи, включаючи оцінку професійних знань і умінь, а також професійно значущих особистісних якостей (етики поведінки, професійної чесності, особистої гідності, впевненості в собі, емпатії, застосування клієнтоорієнтованого підходу). Авторами запропоновано методи і інструменти розробки і вдосконалення професійної компетентності, зокрема за допомогою різновидів професійних завдань, моделювання складних ситуацій у митному середовищі, дискусій і взаємодії, методів електронного навчання, а також аналізу нормативних документів, що стосуються міжнародного митного права. У статті також наголошується на важливості реалізації нового підходу до підвищення рівня особистісних якостей, які мають важливе значення для успішного виконання професійних функцій, особливо для майбутніх керівників митних установ.

Ключові слова: оцінка, розвиток, професійна компетентність, професійні знання і навички, професійно значущі особистісні якості, магістри у галузі митної справи.

В статье рассматривается вопрос оценки уровня профессиональной компетентности магистров в области таможенного дела, включая оценку профессиональных знаний и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств (этики поведения, профессиональной честности, личного достоинства, уверенности в себе, эмпатии, применения клиентоориентированного подхода). Авторами предложены методы и инструменты развития и совершенствования профессиональной компетентности, в частности с помощью решения различных профессиональных задач, моделирования сложных ситуаций, характерных для таможенной среды, дискуссий и взаимодействия, методов электронного обучения, а также анализа нормативных документов, касающихся международного таможенного права. В статье также сделан акцент на важности реализации нового подхода к повышению уровня личностных качеств, которые имеют большое значение для успешного выполнения профессиональных функций, особенно в отношении будущих сотрудников таможенного управления.

Ключевые слова: оценка, развитие, профессиональная компетентность, профессиональные знания и навыки, профессионально значимые личностные качества, магистры в области таможенного дела.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13

О.Л. ПІНСЬКА,
доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті аналізуються різні підходи до визначення понять «невербальна комунікація, «невербальна поведінка». Здійснена характеристика засобів невербальної поведінки. Розкрита методика формування невербальної поведінки в процесі навчання. Обґрунтовані психолого-педагогічні умови ефективного формування невербальної поведінки.

Ключові слова: комунікативна компетентність, невербальна комунікація, невербальна поведінка, мімічна виразність, пантомімічна виразність.

Постановка проблеми. Одним із важливих компонентів професійної компетентності вчителя виступає комунікативна компетентність, вагомою складовою якої є комунікативна поведінка, яка включає в себе вербальну і невербальну комунікацію. Сутність поняття «невербальна комунікація» в психолого-педагогічній літературі тлумачиться по-різному. Одні автори (Л. Єршова, О. Леонтьєв та ін.) розглядають поняття невербальної комунікації як джерело додаткової інформації до власне мовленнєвого повідомлення. Є підходи, в яких невербальна комунікація розглядається в контексті спілкування, як його складова (Б. Ананьєв, Л. Петровська та ін.).

О. Кузнецова, В. Лабунська, розкриваючи сутність невербальної комунікації через опис основних типів невербальних сигналів, які може використовувати людина, визначаючи їх взаємозв'язок і комунікативні можливості, вводять поняття «невербальна поведінка», яка характеризується як соціально і біологічно обумовлений спосіб організації засвоєних індивідом невербальних засобів спілкування, перетворених в індивідуальну, конкретно форму дій і вчинків [4; 6].

Структура невербальної поведінки представляє взаємодію різних елементів кінетики: жест, міміка, погляд, поза, дотик, хода та ін. Невербальний репертуар особистості являє собою цілісність. І хоча міміка більшою мірою передає стан людини, жести свідчать про інтенсивність переживань, спрямованість погляду говорить про характер контакту, поза з більшою очевидністю передає ставлення до людини, кожен елемент несе одночасно інформацію про різні психологічні і соціально-психологічні характеристики особистості, а їх інтеграція виражається в мімічній і пантомімічній виразності особистості.

Невербальна поведінка в педагогічній діяльності відіграє значущу роль. Вона виступає зовнішньою формою прояву складного внутрішнього життя вчителя, допомагаючи йому глибше і яскравіше виразити себе, розкрити все краще, професійно значуще в його творчій особистості. Значення засобів невербальної поведінки полягає в тому, що вони передають не стільки те, що людина думає (для цього вона використовує вербальні засоби), скільки, що і як вона відчуває. І чим естетично виразніші засоби невербальної поведінки вчителя, тим ефективніше процес комунікативної взаємодії.

Проте, як свідчить теоретичний аналіз і практика, значна частина вчителів не володіє належною мірою засобами невербальної поведінки, що спричиняє невідповідність між почуттями, думками, бажаннями та їх зовнішнім оформленням. Отже, учні отримують інфор-

© *О.Л. Пінська, 2016*

мацію неадекватну тій, яку педагог хотів передати, в той час, коли кожен другий вчитель (із 84 опитаних) не бачить необхідності оволодівати невербальними засобами. При цьому оволодіння невербальною поведінкою не перебуває у прямій залежності від стажу роботи. Одноманітність, бідність прийомів невербального впливу на учнів, надумана театральність зовнішніх засобів виразності, характеризує як досвідчених учителів, так і вчителів-початківців.

Тому серед актуальних проблем підготовки майбутнього вчителя визначається і проблема формування невербальної поведінки у студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема невербальної поведінки в діяльності педагога знайшла своє відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях (О. Бодальов, П. Галахова, Ю. Ємельянов. Л. Єршова, В. Кан-Калик, О . Кузнецова, В. Лабунська, О. Леонтьєв, А. Макаренко, Л. Рувинський та ін.).

Так, О. Бодальов наголошує на тому, що коли учні сприймають учителя безпосередньо, або відтворюють його образ опосередковано, то, перш за все, вони відображають вираз обличчя, особливості ходи, улюблені жести. Ці виразні рухи і виразні дії «створюють образ діючої особи, розкривають її внутрішній зміст у зовнішній дії і роблять невидиму творчу діяльність педагога видимою, що дозволяє йому з меншими затратами сил і енергії добиватися більших результатів» [2, с. 161].

А. Макаренко, наголошуючи на необхідності володіння засобами невербальної поведінки, звертаючись до вчителів, говорив: «Вихованець сприймає вашу душу і ваші думки не тому, що знає, що у вас у душі відбувається, а тому що бачить вас, слухає вас» [7, с. 172] і стверджував, що для багатьох досвідчених педагогів такі «пустощі як стояти, як сидіти, як встати зі стільця, посміхнутися, як подивитися стали вирішальними» [7, с. 117].

З точки зору С. Рубінштейна, «Виразні рухи і виразні дії, створюють образ дійової особи, розкриваючи її внутрішній зміст в зовнішній дії», і далі «... вони – мова, позбавлена слова, але сповнена експресії» [8, с. 161–162].

На великі можливості невербальних умінь указує Ю. Ємельянов. При цьому, наголошує науковець, здатність невербального емоційного резонансу на переживання іншого формується у людини набагато раніше, ніж можливості вербального виразу почуттів. Тому студента необхідно вчити не тільки правильному набору слів, але також відповідним, допоміжним, соціальним прийомам красномовства – голосовим і жестовим [2].

Істотний внесок у вирішення проблеми невербальної поведінки вносять дослідження В. Лабунської. Виходячи з того, що педагогічний процес є взаємодія, важливе значення, на думку автора, мають уміння вчителя виражати себе через невербальні засоби і адекватно інтерпретувати невербальну поведінку партнера по спілкуванню [6].

Аналогічну думку висловлює О. Кузнецова, яка виділяє в невербальній поведінці як домінуюче уміння гнучко використовувати власний невербальний репертуар в процесі спілкування, диференціювати і адекватно розуміти невербальну поведінку людей [4].

Тому в плані нашого дослідження вагоме значення поряд з уміннями самопрезентації через засоби невербальної поведінки ряд вчених виділяють уміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особу учня, його психічний стан [5]; уміння «читати» експресію, психологічно тлумачити поведінку людей, співпереживати, давати їм оцінку [1].

У цьому аспекті заслуговує на увагу дослідження Л. Єршової, яка акцентує увагу на уміннях «правильно сприймати по виразу обличчя, по рухах, діях і вчинках, а також мовних реакціях дитини її психічний стан і емоційні переживання; уміння швидко прораховувати різного роду реакції школяра на ту або іншу педагогічну дію і перебудовувати свої дії, поведінку на основі отриманої інформації; уміння спостерігати, «бачити» і швидко оцінювати педагогічні ситуації, труднощі в своїй діяльності і діяльності учнів» [3, с. 4].

Попри значну кількість досліжень з означеної проблеми, проблема формування невербальної поведінки у майбутнього вчителя в навчальному процесі не знайшла належного висвітлення в психолого-педагогічній літературі, що робить її актуальною.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сутність, зміст та методику формування невербальної поведінки у студентів педагогічного вишу в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність формування невербальної поведінки у студентів визначається практичними потребами удосконалення комунікативної компетентності вчителя засобами невербальної поведінки.

Процес формування невербальної поведінки був спрямований на вирішення таких завдань:

– засвоєння об'єктивних значень невербальної поведінки;

– зняття однозначності в тлумаченні невербальних проявів;

– об'єктування і відрефлексування кожним студентом власного невербального репертуару;

– розвиток навичок природного вираження себе через засоби невербальної поведінки.

Формування невербальної поведінки здійснювався поетапно:

1) теоретичний – створення інформаційної і мотиваційної основи невербальної поведінки; 2) тренінговий – формування окремих механізмів невербального репертуару за допомогою системи вправ; 3) корекційно-моделюючий – формування невербальної поведінки в умовах групової взаємодії.

На першому етапі студенти оволодівали знаннями сутності та змісту невербальної поведінки. Створенню інформаційної і мотиваційної основи сприяло також виявлення уміння «зчитувати» та інтерпретувати зовнішні засоби виразності інших людей. Для цього використовувалася модифікована методика «Вільної семантичної оцінки невербальної поведінки» В. Лабунської, відповідно до якої студентам необхідно було описати емоційні стани, якості, соціальну роль і взаємини особистостей. Для визначення спочатку використовувалися фотознімки окремих людей, потім групові знімки, картини, на яких були зображені дійові особи в динаміці. Слід зазначити, що студентами точніше сприймаються типові, яскраво виражені емоції (радість, страх, горе тощо), а із складних емоцій більш точно диференціюються негативні.

На другому етапі відпрацьовувалася система окремих навичок, які характеризували певний елемент невербальної поведінки. Спочатку студенти отримували індивідуальні завдання на передачу інформації, зміст якої аудиторії був невідомий (наприклад, виразити за допомогою невербальних засобів, що таке степові простори України, осінній дощ, лагідне сонце тощо). Група повинна була розкодувати сигнали невербальної поведінки однокурсника, виявити недоліки і намітити шляхи їх усунення.

Практика засвідчила, що найбільш складно студенти засвоюють експресивні жести. Тому на заняттях увага зосереджувалася на використанні системи вправ на розвиток психологічного жесту (зобразити музичний твір, типи людей: рішучий, хитрий, мудрий, егоїст, альтруїст тощо).

Спочатку на тренувальному етапі відпрацьовувався автоматизм дії. Але практика засвідчила, що оволодіння кодом, який характеризує ту чи іншу емоцію, ще не дає необхідного позитивного результату. Велике значення має врахування ситуації, яка викликала той чи інший прояв невербального репертуару. Тому, щоб запобігти стереотипності в невербальній поведінці майбутніх педагогів, необхідно було формувати уміння переносити набуті навички в нові нестандартні ситуації професійного спрямування. Для цього використовувалися педагогічні етюди, ситуаційно-рольові ігри.

Кожен етюд на педагогічну тему вимагав від «студента-вчителя» передавання за допомогою зовнішніх засобів виразності його змісту. «Студенти-учні» озвучували цей зміст через характеристику невербальних засобів, використаних учителем. В процесі аналізу відповідності змісту етюду його представленості «студент-вчитель» мотивував свій варіант мімічної і пантомімічної реакції.

Ситуаційно-рольові ігри в нашому експерименті виконувала дві функції: діагностування – відслідковування рівня сформованості невербальної поведінки; розвиток невербального репертуару. Механізмом залучення кожного студента в рольові форми проведення занять був діяльнісно-особистісний підхід, який дозволяв враховувати індивідуально-психологічні можливості кожного в оволодінні тим чи іншим невербальним засобом.

Для гри використовувалися ситуації творчого або конфліктного характеру, тому що саме такі ситуації створюють умови для емоційного збудження, яке є першоосновою вся-

кої дії і проявляється особливо рельєфно в міміці, жестикуляції, позі. Непередбачені зміни в ході гри в поведінці однієї дійової особи вимагали коригування педагогічного впливу, що було неможливим без адекватності сприйняття, змін власного внутрішнього стану, рефлексування нових умов взаємодії, що потребувало використання відповідної невербальної поведінки. Участь у ситуаційно-рольових іграх сприяла як закріпленню сформованих навичок, так і формуванню умінь імпровізації.

Досвід невербальної поведінки на корекційно-моделюючому етапі набувався шляхом залучення студентів до активної діяльності в реальних умовах навчально-виховного процесу в школі під час педагогічної практики. Варіативність і творчий характер реальних педагогічних ситуацій вимагали динамічності і гнучкості зовнішніх засобів виразності. Відвідування і проведення уроків, виховних заходів давало студентам можливість, здійснивши самоаналіз, зрозуміти, що вони часто представлені учням через зовнішні засоби виразності не так, як бачать себе самі, що сприяло підвищенню мотивації до їх удосконалення і створювало можливості для ефективного розвитку комплексних умінь. Виявлення причин, які утруднюють оволодіння певними засобами невербальної поведінки, ставило студентів перед необхідністю працювати над зняттям «жорсткості» в проявах власних невербальних засобів.

Важливе значення в оволодінні невербальною поведінкою має самооцінка, адекватність якої дозволяла критично оцінити рівень сформованості власного невербального репертуару і вносити в нього певні корективи. Для успішного використання адекватних мімічних і пантомімічних реакцій періодично проводилося тестування студентів з метою зіставлення самооцінки з оцінкою викладача та інших студентів. Таким чином, створювалися умови для переоцінки кожним студентом способів вираження себе, що позитивно впливало і на формування засобів невербальної поведінки.

Методика розвитку невербальної комунікації передбачала дві важливі, на наш погляд, умови. Перш за все це забезпечення індивідуального підходу шляхом аналізу діяльності кожного на заняттях, порад-рекомендацій, спрямованих на удосконалення тих чи інших засобів невербального репертуару.

Другою важливою умовою розвитку невербальної комунікації виступало постійне отримання студентом інформації про те як він діє, розвивається і яких результатів досягає на кожному етапі навчання. Це забезпечувалося наявністю зворотного зв'язку, механізм якого давав можливість викладачу своєчасно коригувати саморозвиток студентів і більш результативно будувати процес оволодіння умінням невербальної поведінки. Сигнали зворотного зв'язку давали можливість кожному зіставити своє «бачення» експресії другої людини з «баченням» інших, усвідомити свій невербальний репертуар і його сприйняття іншими.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження дозволило установити, що кожен засіб невербального репертуару в практичній діяльності вчителя проявляється не ізольовано, а перебуває у тісному взаємозв'язку і взаємообумовленності з іншими засобами. Рівень сформованості невербальної поведінки можливо суттєво підвищити шляхом цілеспрямованого поетапного навчання за певних умов. Ефективність процесу формування невербальної поведінки обумовлена індивідуально-типологічними особливостями студентів та особливостями ситуації взаємодії, що робить їх прояв значною мірою ситуативним, спонтанним, імпровізаційним.

Свідченням ефективності проведеної роботи стали зміни в розвитку компонентів комунікативної поведінки студентів, що проявилося в зростанні частоти узгодженості засобів невербального репертуару із ситуативним контекстом взаємодії, здатності адекватно використовувати зовнішні засоби виразності для створення необхідних емоційно-позитивних відношень і стримування проявів негативних емоцій. Подальшої розробки потребує проблема підготовки викладачів вищої школи до формування невербальної поведінки у майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 198 с.

2. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: [учебное пособие] / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.

3. Ершова Л.Д. Особенности восприятия учителем личности учащегося / Л.Д. Ершова. – Л.: ЛГУ, 1978. – 157 с.

4. Кузнецова Е.В. Развитие межличностной невербальной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.19.00.01 / Е.В. Кузнецова. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1989. – 22 с.

5. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 109 с.

6. Лабунская В.А. Невербальное поведение (Социально-перцептивный подход) / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1986. – 135 с.

7. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта: Педагогические соч.: в 8-ми т. – М.: Педагогика,1984. – Т. 4. – 400 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 230 с.

References

1. Bodalev, A.A. (1982). *Vospriiatie i ponimanie cheloveka chrlovekom* [The perception and comprehension of a human being by a human being]. Moscow, Moskovskii universitet Publ., 198 p. (In Russian).

2. Emelianov, Yu.N. (1991). *Obuchenie paritetnomu dialohu* [Teaching an equal dialogue]. Leninhrad, LHU Publ., 106 p. (In Russian).

3. Ershova, L.D. (1978). *Osobennosti vospriiatiia uchitelem lichnosti uchashchehosia* [The features of the teacher's perception of the student's personality]. Leninhrad, LHU Publ., 157 p. (In Russian).

4. Kuznetsova, E.V. (1989). Razvitie mezhlichnostnoi neverbalnoi kommunikatsii. Avtoref. kand. ped. nauk [The development of the interpersonal non-verbal communication. Avtoref. cand. ped. sci. diss.]. Moscow, MHU imeni M.V. Lomonosov, 22 p. (In Russian).

5. Leontev, A.A. (1997). *Psikholohia obshcheniia* [The psychology of communication]. Moscow, Smysl Publ., 109 p. (In Russian).

6. Labunskaia, V.A. (1986). *Neverbalnoe povedenie (sotsialno-pertseptivnyi podkhod)* [Non-verbal behaviour (social-perceptual approach)]. Rostov-na-Donu, RHU Publ., 135 p. (In Russian).

7. Makarenko, A.S. (1984). *Nekotorye vyvody iz moeho pedahohicheskoho opyta. Pedahohicheskie sochineniia v 8-mi t.* [Some conclusions from my teaching experience: Pedagogical writings: in 8 vol.]. Moscow, Pedahohika, vol. 4, 400 p. (In Russian).

8. Rubinshtein, S.L. (1989). *Osnovy obshchei psikholohii v 2-kh t.* [The fundamentals of general psychology: in 2 vol.]. Moscow, Pedahohika, vol. 2, 230 p. (In Russian).

В статье анализируются различные подходы к определению понятий невербальная коммуникация, невербальное поведение. Осуществлена характеристика средств невербального поведения. Раскрыта методика формирования невербального поведения в процессе комуникативного взаимодействия. Обоснованы психолого-педагогические условия детерминации эффективного формирования невербального поведения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, невербальная коммуникация, невербальное поведение, мимическая выразительность, пантомимическая выразительность.

The article treats of the various approaches to the definition of the concepts of non-verbal communication and non-verbal behaviour. The means of non-verbal behaviour have been characterized. A technique for the development of the non-verbal behaviour in the process of communicative interaction has been demonstrated. Psycho-pedagogical conditions for determining the efficient development of the non-verbal behaviour in students have been identified.

Key words: communicative competence, non-verbal communication, non-verbal behaviour, expressive mime, expressive pantomime.

Одержано 25.10.2016.

УДК 81’243

Н.Н. ПРИМИНА,
преподаватель кафедры английского языка
Национального университета «Одесская Морская Академия»

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ОЦЕНИВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

Статья посвящена вопросу определения критериального аппарата оценивания языковых знаний и речевых умений будущих судоводителей. Рассматриваются критерии (языковой, предречевой, речевой и производственный) оценивания эффективности разработанной методики обучения чтению англоязычных аутентичных лоций будущих судоводителей, показатели оценивания языковых знаний и речевых умений будущих судоводителей и уровни оценивания каждого из показателей (высокий, достаточный, средний и низкий). Представлено описание каждого уровня.

Ключевые слова: критериальный апарат, языковые знания, речевые умения, уровни оценивания, будущие судоводители.

Постановка проблемы. В настоящее время обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей в соответствии с приобретаемой ими профессией находится в центре внимания многих исследователей. Ведь полноценные контакты граждан Украины и стран Европейского содружества смогут устанавливаться только при полном понимании друг друга, тем более что под этим пониманием подразумеваются не только личные контакты, а прежде всего контакты в учебных и производственных отношениях.

Объединяющим источником профессиональной информации могут быть иноязычные аутентичные печатные тексты профессиональной направленности. Для будущих специалистов морского флота эти тексты представляют собой руководство к профессиональной деятельности, без понимания которых эта деятельность полностью блокируется.

Анализ последних исследований и публикаций. Методологические основы обучения чтению закладывались такими учеными, как: И.А. Зимняя [1], З.И. Клычникова [2], Р.Ю. Мартынова [3], Е.И.Пассов [4], О.Б. Тарнопольский [5], С.К. Фоломкина [6] и др., а проблемы чтения профессионально-ориентированных текстов разнопрофильными специалистами решались в работах таких методистов, как: Г.В. Барабанова, О.В. Бирюк, Ю.В. Дегтярева, А.С. Малюга, О.Л. Полякова, С.В. Радецкая и др. Однако ни один из вышеперечисленных ученых не рассматривал особенности обучения чтению англоязычных аутентичных лоций будущих судоводителей. Поэтому встает вопрос о необходимости поиска новых путей совершенствования процесса обучения чтению, один из которых мы предлагаем в нашей работе. Однако для проверки эффективности предлагаемой методики необходимо, прежде всего, разработать критериальный аппарат, что и составляет суть данной статьи.

Цель статьи – определение критериального аппарата оценивания языковых знаний и речевых умений будущих судоводителей. ***Предмет*** – критериальный аппарат оценивания эффективности разработанной методики обучения чтению англоязычных аутентичных лоций будущих судоводителей. ***Объект –*** процесс определения критериев, показателей и уровней оценивания языковых знаний и речевых умений будущих судоводителей.

© *Н.Н. Примина, 2016*

Изложение основного материала. Для оценивания эффективности разработанной методики обучения чтению англоязычных аутентичных лоций будущих судоводителей был разработан критериальный аппарат. Он базировался на восьмиэтапной модели обучения чтению аутентичных англоязычных лоций будущих судоводителей, которая была разработана в процессе решения теоретических задач исследования. Каждый из этих этапов включает следующее структурное содержание: 1) знание общеучебной и профессиональной лексики с тематическим наращиванием ее объёма от этапа к этапу; 2) предречевые умения понимания отдельных предложений учебных лоций, включающих тематическое нарастание их объёма от этапа к этапу; 3) речевые умения понимания полных (не сокращенных учебных лоций, т.е. вся навигационная информация, касающаяся одной акватории) учебных лоций с тематическим нарастанием лексического наполнения от этапа к этапу; 4) профессиональные навигационные умения на основе прочитанных аутентичных лоций, включающих не только изученный лексический материал, а и специфические, нестандартные языковые явления.

Исходя из этого структурного содержания, критериями оценивания эффективности разработанной методики будут следующие:

1) языковой – в пределах знания изучаемой и ранее усвоенной тематической лексики;

2) предречевой – в пределах умения понимания ограниченной по объёму информации (1–2 предложения), включающих изучаемую тематическую и ранее изученную лексику;

3) речевой – в пределах умения понимания полных учебных лоций, включающих изучаемую и ранее изученную тематическую лексику;

4) производственный – в пределах умения выполнения навигационных действий на основе беглого и беззатруднительного понимания содержания аутентичных лоций, включающих как изученные, так и нетипичные языковые единицы.

Языковой критерий включает следующие показатели: 1) рецептивное понимание изолированной лексики; 2) ее репродуктивное воспроизведение на английском языке с опорой на родной.

Уровнями оценивания каждого из названных показателей будем считать высокий, достаточный, средний и низкий.

В соответствии с первым показателем:

Высоким уровнем рецептивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться возможность подбора из всего изученного англоязычного материала его правильного украиноязычного эквивалента за регламентированное время, с правом допущения 0-1 ошибки.

Достаточным уровнем рецептивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться возможность подбора из всего изученного англоязычного материала его правильного украиноязычного эквивалента за регламентированное время или увеличенное не более, чем на 10%, с правом допущения 2–3 ошибок.

Средним уровнем рецептивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться возможность подбора из всего изученного англоязычного материала его правильного украиноязычного эквивалента за регламентированное время или увеличенное не более, чем на 15%, с правом допущения 4–5 ошибок.

Низким уровнем рецептивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться подбор из всего изученного англоязычного материала его правильного украиноязычного эквивалента за время, увеличенное более, чем на 15% от регламентированного и с допуском более 5 ошибок.

В соответствии со вторым показателем:

Высоким уровнем репродуктивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться возможность письменного перевода с украинского языка на английский всего изученного лексического материала за регламентированное время, с правом допущения 0-1 семантической ошибки, т.е. ошибки в соответствии перевода значению лексем. Ошибки в орфографии учитываются лишь те, которые ведут к искажению смысла слов.

Достаточным уровнем репродуктивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться возможность письменного перевода с украинского языка на английский всего изученного лексического материала за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10%, с правом допущения 2-3 семантических ошибок.

Средним уровнем репродуктивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться возможность письменного перевода с украинского языка на английский всего изученного лексического материала за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15%, с правом допущения 4-5 семантических ошибок.

Низким уровнем репродуктивных знаний изучаемой и ранее изученной лексики будет считаться письменный перевод с украинского языка на английский всего изученного лексического материала за время, увеличенное более, чем на 15% от регламентированного и с допуском более 5 семантических ошибок.

II. Предречевой критерий включает следующие показатели:

1) понимание смысла прочитанного; 2) воспроизведения смысла прочитанного; 3) применение смысла прочитанного в учебно-профессиональной деятельности.

Уровнями оценивания каждого из названных показателей будем считать высокий, достаточный, средний и низкий.

В соответствии с первым показателем:

Высоким уровнем понимания смысла прочитанных учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность регламентированного во времени перевода на украинский язык без допущения семантических ошибок прочитанного текста.

Достаточным уровнем понимания смысла прочитанных учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность их перевода на украинский язык за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10%, с правом допущения 1 семантической ошибки.

Средним уровнем понимания смысла прочитанных учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность их перевода на украинский язык за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15%, с правом допущения 2 семантических ошибок.

Низким уровнем понимания смысла прочитанных учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться их перевод на украинский язык за время увеличенное более, чем на 15% от регламентированного и с допуском более 2 семантических ошибок.

В соответствии со вторым показателем:

Высоким уровнем воспроизведения смысла учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность регламентированных во времени ответов на детализирующие специальные вопросы по содержанию прочитанного без допущения смысловых ошибок.

Достаточным уровнем воспроизведения смысла учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность ответов на детализирующие специальные вопросы по содержанию прочитанного за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10%, с правом допущения 1 смысловой ошибки.

Средним уровнем воспроизведения смысла учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность ответов на детализирующие специальные вопросы по содержанию прочитанного за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15%, с правом допущения 2 смысловых ошибок.

Низким уровнем воспроизведения смысла учебных ограниченных по объёму лоций будет считаться возможность ответов на детализирующие специальные вопросы по содержанию прочитанного за время увеличенное более, чем на 15% от регламентированного, и с допуском более 2 смысловых ошибок.

В соответствии с третьим показателем:

Высоким уровнем применения смысла прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться возможность регламентированного во времени выбора правильных производственных действий из ряда предложенных без допущения профессиональных ошибок.

Достаточным уровнем применения смысла прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться возможность выбора правильных производственных действий из ряда предложенных за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10% с правом допущения 1 профессиональной ошибки.

Средним уровнем применения смысла прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться возможность выбора правильных производственных действий из ряда предложенных за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15% с правом допущения 2 профессиональных ошибок.

Низким уровнем применения смысла прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться выбор правильных производственных действий из ряда предложенных за время увеличенное более, чем на 15% от регламентированного, и с допуском более 2 профессиональных ошибок.

III. Речевой критерий включает следующие показатели: 1) скорость чтения про себя полной по объему учебной лоции, включающей от 900 до 1000 слов; 2) точность восприятия прочитанного; 3) адекватность применения прочитанного в учебно-профессиональной деятельности.

Для определения уровней оценивания скорости чтения полной по объему учебной лоции про себя ми обратились к результатам исследований З.И. Клычниковой. Анализируя психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, З.И. Клычникова установила, что темп чтения англоязычного текста вслух для взрослого человека составляет 3-4 слова в секунду, а при чтении про себя средний темп чтения ускоряется в 3 раза и составляет до 12 слов в секунду [2, с. 27]. Такой ускоренный темп чтения про себя обуславливается следующим: отсутствием необходимости производства звуков, возможностью беглого просмотра слов в беспаузном режиме, редуцированием ряда звуков во внутренней речи, а также сокращением мыслительных операций по интонированию предложений.

Однако в нашем случае мыслительная деятельность курсантов будет усиливаться, потому что им предстоит понять не просто смысл читаемого, а каждое его слово, при помощи которого выражена суть навигационного шага судоводителя. Последующий синтез таких технически значимых явлений приведет к всестороннему восприятию описания той или иной акватории. Такие мыслительные операции требуют определенных временных затрат и поэтому чтение про себя аутентичных лоций, столь значимых для безопасной проводки судна, будут требовать большего расхода времени. Наши экспериментальные исследования показали, что чтение аутентичных лоций про себя в реальных условиях навигации возможно за время, увеличенное примерно в 3 раза по отношению к чтению про себя любого художественного текста. Поэтому средним темпом чтения англоязычных аутентичных лоций про себя будем считать восприятие и осмысление 3-х слов в секунду. Отсюда вытекает, что чтение аутентичной лоции объёмом в 900–1000 слов будет считаться высокоуровневым при затрате на него 300 секунд или 5 минут.

Уровнями оценивания первого показателя – скорости чтения, равно как и двух остальных, будем считать высокий, достаточный, средний и низкий.

В соответствии с первым показателем:

Высоким уровнем скорости чтения про себя полной по объему учебной лоции в 900–1000 слов будет считаться возможность ее чтения за 5 минут.

Достаточным уровнем скорости чтения про себя полной по объему учебной лоции в 900–1000 слов будет считаться возможность ее чтения за 6 минут.

Средним уровнем скорости чтения про себя полной по объему учебной лоции в 900–1000 слов будет считаться возможность ее чтения за 7 минут.

Низким уровнем скорости чтения про себя полной по объему учебной лоции в 900–1000 слов будет считаться ее чтение более, чем за 7 минут.

Сигналом окончания чтения курсантами предложенной лоции и определения темпа их чтения будет являться поднятая рука.

В соответствии со вторым показателем:

Высоким уровнем точности восприятия прочитанного будет считаться возможность регламентированных во времени письменных ответов на альтернативные вопросы

к каждому профессионально-значимому элементу каждого предложения прочитанной лоции с правом допущения 0–1 смысловой ошибки.

Достаточным уровнем точности восприятия прочитанного будет считаться возможность регламентированных во времени письменных ответов на альтернативные вопросы к каждому профессионально-значимому элементу каждого предложения прочитанной лоции, или увеличенное время на ответы не более, чем на 10% с правом допущения 2–3 смысловых ошибок.

Средним уровнем точности восприятия прочитанного будет считаться возможность регламентированных во времени письменных ответов на альтернативные вопросы к каждому профессионально-значимому элементу каждого предложения прочитанной лоции или увеличенное время на ответы не более, чем на 15% с правом допущения 4–5 смысловых ошибок.

Низким уровнем точности восприятия прочитанного будут считаться письменные ответы на альтернативные вопросы к каждому профессионально-значимому элементу каждого предложения прочитанной лоции за время увеличенное более, чем на 15% и с допуском более 5 смысловых ошибок.

В соответствии с третьим показателем:

Высоким уровнем адекватности применения прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться возможность регламентированного во времени изложения окончания к 30 перечисленным производственным действиям на основе их представленного начала, с правом допущения 0-1 профессиональной ошибки.

Достаточным уровнем адекватности применения прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться возможность изложения окончания к 30 перечисленным производственным действиям на основе их представленного начала за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10% с правом допущения 2–3 профессиональных ошибок.

Средним уровнем адекватности применения прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться возможность изложения окончания к 30 перечисленным производственным действиям на основе их представленного начала за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15% с правом допущения 4–5 профессиональных ошибок.

Низким уровнем адекватности применения прочитанного в учебно-профессиональной деятельности будет считаться изложение окончания к 30 перечисленным производственным действиям на основе их представленного начала за время увеличенное более, чем на 15% и с допуском более 5 профессиональных ошибок.

IV. Производственный критерий включает следующие показатели: 1) чтение реальной навигационной информации в объеме 900–1000 слов; 2) готовность производственной реакции на принятую в аутентичных лоциях информацию; 3) адекватность производственных действий реальным навигационным условиям.

В соответствии с первым показателем:

Высоким уровнем чтения реальной навигационной информации в объеме 900-1000 слов будет считаться темп ее чтения про себя за 5 минут и проявление ее понимания путем выбора из каждой тройки предложений (всего троек 30) одного правильного за регламентированное время с правом допущения 0-1 смысловой ошибки.

Достаточным уровнем чтения реальной навигационной информации в объеме 900–1000 слов будет считаться темп ее чтения про себя за 6 минут и проявление ее понимания путем выбора из каждой тройки предложений (всего троек 30) одного правильного за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10% с правом допущения 2-3 смысловых ошибок.

Средним уровнем чтения реальной навигационной информации в объеме 900–1000 слов будет считаться темп ее чтения про себя за 7 минут и проявление ее понимания путем выбора из каждой тройки предложений (всего троек 30) одного правильного за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15% с правом допущения 4-5 смысловых ошибок.

Низким уровнем чтения реальной навигационной информации в объеме 900-1000 слов будет считаться темп ее чтения про себя более чем за 7 минуты и проявление ее пони-

мания путем выбора из каждой тройки предложений (всего троек 30) одного правильного за время увеличенное более, чем на 15% с допуском более 5 смысловых ошибок.

В соответствии со вторым показателем:

Высоким уровнем готовности производственной реакции на принятую в аутентичных лоциях информацию будет считаться регламентированное во времени письменное объяснение производственного действия на каждое значимое сообщение лоции с правом допущения 0-1 профессиональной ошибки

Достаточным уровнем готовности производственной реакции на принятую в аутентичных лоциях информацию будет считаться регламентированное или увеличенное не более, чем на 10% время на письменное объяснение производственного действия на каждое значимое сообщение лоции с правом допущения 2-3 профессиональных ошибок.

Средним уровнем готовности производственной реакции на принятую в аутентичных лоциях информацию будет считаться регламентированное или увеличенное не более, чем на 15% время на письменное объяснение производственного действия на каждое значимое сообщение лоции с правом допущения 4–5 профессиональных ошибок.

Низким уровнем готовности производственной реакции на принятую в аутентичных лоциях информацию будет считаться превышенное более, чем на 15% время по отношению к регламентированному на письменное объяснение производственного действия на каждое значимое сообщение лоции с допуском более 5 профессиональных ошибок. Орфографические ошибки при письменном изложении производственных действий не учитывались.

В соответствии с третьим показателем:

Высоким уровнем адекватности производственных действий реальным навигационным условиям будет считаться демонстрация проводки судна на карте за регламентированное время на основе той же прочитанной аутентичной лоции без допущения профессиональных ошибок.

Достаточным уровнем адекватности производственных действий реальным навигационным условиям будет считаться демонстрация проводки судна на карте на основе той же прочитанной аутентичной лоции за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 10% с правом допущения 1 профессиональной ошибки.

Средним уровнем адекватности производственных действий реальным навигационным условиям будет считаться демонстрация проводки судна на карте на основе той же прочитанной аутентичной лоции за регламентированное время, или увеличенное не более, чем на 15% с правом допущения 2 профессиональных ошибок.

Низким уровнем адекватности производственных действий реальным навигационным условиям будет считаться демонстрация проводки судна на карте на основе той же прочитанной аутентичной лоции за время увеличенное более, чем на 15% с допуском более 2 профессиональных ошибок.

Выводы. Таким образом, разработанный критериальный аппарат исследования стал основой для оценивания языковых знаний и речевых умений будущих судоводителей и определения уровней владения этими умениями (высокий, достаточный, средний и низкий), а также для сравнения данных, полученных во время констатирующего и контрольного срезов знаний среди курсантов судоводительского факультета Национального Университета «Одесская Морская Академия».

Перспективы исследования. Перспективным направлением исследования может стать проверка предложенной нами методики в массовом обучении для определения технологичности разработанного комплекса упражнений и возможностей его широкомасштабного внедрения.

Список использованных источников

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [учебник для вузов] / И.А. Зимняя. – [изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

3. Мартинова Р.Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова // Український патент. – № 48831-А, 2002.

4. Пассов Е.И. Обучение чтению: учебное пособие / Е.И. Пассов // Воронеж: Интерлингва, 2002. – 44 с.

5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності в вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Софья Кирилловна Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.

References

1. Zimniaia, I.A. (2000). *Pedahohicheskaia psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Moscow, Logos, 384 p. (In Russian).

2. Klychnikova, Z.I. (1983). *Psykholohicheskie osobennosti obuchenia chteniiu na inostrannom yazyke* [Psychological peculiarities of teaching how to read in a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie, 207 p. (In Russian).

3. Martynova, R.Yu. (2002). *Systemno-komunikatyvnyi sposib navchannia inozemnyh mov* [System-communicative way of teaching foreign languages]. *Ukrainskii patent* [Ukrainian patent]. No. 48831-A (In Ukrainian).

4. Passov, E.I. (2002). *Obuchenie chteniiu* [Teaching how to read]. Voronezh, Interlinhva, 44 p. (In Russian).

5. Tarnopolskii, O.B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennevoi diialnosti v vyshchomu movnomu zakladi osvity* [Methods of teaching foreign language speech activity in a higher educational linguistic establishment]. Kyiv, Firma "INKOS", 248 p. (In Ukrainian).

6. Folomkina, S.K. (1987). *Obuchenie chteniiu na inostrannom yazyke v neiazykovom vuze* [Teaching how to read in a foreign language in a non-linguistic university]. Moscow, Vyshcha shkola, 207 p. (In Russian).

Статтю присвячено проблемі оцінювання мовних знань і мовленнєвих умінь майбутніх судноводіїв. Наведено критерії оцінювання (мовний, передмовленнєвий, мовленнєвий і виробничий), їх показники та рівні (високий, достатній, середній та низький) володіння мовними знаннями і мовленнєвими уміннями в читанні аутентичних англомовних лоцій. Подано детальний опис кожного показника і кожного рівня.

Ключові слова: критеріальний апарат, мовні знання, мовленнєві вміння, рівні оцінювання, майбутні судноводії.

The article is devoted to the issue of defining the criteria apparatus for the evaluation of future navigators' linguistic knowledge and speech skills.

The criteria (linguistic, pre-speech, speech, occupational), evaluative indicators and the levels (high, sufficient, average, low) of evaluation of future navigators' linguistic knowledge and speech skills have been defined. The detailed description of evaluative indicators and levels of evaluation are presented.

Key words: criteria apparatus, linguistic knowledge, speech skills, levels of evaluation, future navigators.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:37.03

О.С. СИРОТІН,
старший викладач кафедри романо-германських мов і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

О.О. МИШАК,
асистент кафедри романо-германських мов і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ВИХОВНА ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті проаналізовано використання виховного потенціалу позааудиторної роботи з іноземної мови у процесі формування особистісно-професійних якостей студентів у вищих аграрних навчальних закладах. Визначено умови ефективності виховної позааудиторної роботи, розглянуто її форми і методи, наведено приклади різноманітних позааудиторних заходів з іноземної мови, спрямованих на виховання особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: позааудиторна робота, виховний потенціал, формування, особистість, форми позааудиторної роботи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним з пріоритетних напрямків сучасної освітньої політики України є комплексна модернізація освіти на всіх її рівнях. Згідно із Законом України «Про освіту» «...метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей ...» [1, с. 2]. Це характеризує навчання та виховання як єдиний безупинний процес та означає, що головним завданням діяльності вищого навчального закладу є не тільки підготовка висококваліфікованих спеціалістів, а й формування особистості студентів з гармонійно поєднаними професійними, морально-естетичними, психологічними якостями.

Усе це ставить перед викладачем ВНЗ важливе завдання виховання студента, причому в цьому процесі мають бути задіяні абсолютно всі дисципліни, зокрема іноземна мова. У цьому аспекті ми вважаємо важливим дослідження питання шляхів реалізації виховання під час позанавчальної діяльності з використанням іноземної мови у вищих аграрних навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливого інтересу у контексті формування особистості майбутнього фахівця набувають праці вчених, у яких предметом спеціального дослідження є поєднання іноземної мови з професійно спрямованими дисциплінами (Н. Абашкіна, М. Борисенко, Н. Гузієва, Т. Левченко, Н. Лошкарьова, Л. Михайлова, Л. Пуховська). Проте, жодна з них не стосується проблеми формування особистості майбутнього фахівця засобами іноземної мови у позааудиторній роботі із перспективною проекцією на професійну діяльність в агросфері.

Мета нашого науково-педагогічного дослідження – теоретичний аналіз виховного потенціалу позааудиторної роботи з іноземної мови у процесі формування особистісних якостей студента, потрібних для виконання майбутньої професійної діяльності.

© *О.С. Сиротін, О.О. Мишак, 2016*

Виклад основного матеріалу дослідження. Перехід до інформаційного суспільства породжує нові вимоги до характеру й якості професійної діяльності фахівців аграрної сфери. Сучасний працівник повинен не тільки глибоко володіти фаховими знаннями, а й мати високі моральні якості особистості, відповідати за наслідки своїх дій і вчинків. Професійна підготовка у ВНЗ повинна мати тісний зв'язок із професійною орієнтацією особистості, з формуванням певної системи цінностей, які є характерними для представників аграрної галузі.

Формування майбутнього фахівця в процесі навчання – це становлення особистості студента засобами навчання з метою формування пізнавальних, практичних вмінь і навичок з певної галузі науки або мистецтва, необхідних для встановлення суспільних зв'язків і відносин з навколишнім світом. Уважаємо, що серед цих засобів формування особистості майбутнього фахівця важливе місце займає виховання на заняттях та позааудиторних заходах з іноземної мови.

Виховна робота – важлива складова при вивченні іноземної мови, адже під вихованням ми розуміємо цілеспрямований процес формування духовності, культури та фізичних сил особистості студента, підготовку його до життя, активної участі у трудовій діяльності як фахівця, зокрема з використанням знань з іноземної мови. Так, на занятті викладач переслідує всі потрібні цілі, в тому числі й виховну, але не завжди вистачає часу для того, щоб заринути студента в інший світ, світ вивчення мови.

Тому організація виховної позааудиторної роботи з іноземної мови – дуже важливий фактор при вивченні безпосередньо мови. Цей вид роботи не тільки поглиблює знання іноземної мови, але й сприяє розширенню культурного світогляду, ерудиції студентів, розвитку їх творчої активності, естетичних смаків, але як наслідок підвищує мотивацію студентів до вивчення мови та культури інших країн [3].

Позааудиторна виховна робота особливо важлива в процесі формуванні особистості, оскільки вона дещо відрізняється від загального навчального процесу своєю різноманітністю та неординарними видами її проведення. Ефективність і результативність позааудиторної роботи залежить від дотримання наступних умов: залучення в роботу всіх студентів, незалежно від рівня їх знань; поєднання ініціативи студентів з роллю викладача; цікавість і новизна змісту, форм і методів роботи; естетичність всіх проведених заходів; чітка організація і ретельна підготовка всіх запланованих заходів; наявність цільових установок і перспектив діяльності; широке використання методів педагогічного стимулювання активності студентів. Всі вищеназвані умови в комплексі забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний і, разом з тим, різнобічний вплив на розвиток особистості.

За змістом виділяють такі форми позааудиторної роботи з іноземної мови: змагальні (конкурс, олімпіада, вікторина), засоби масової інформації (стінгазета, оголошення, бюлетень, усний журнал, дайджест, виставка-вікторина), культурно-масові (вечір-свято, вечір-зустріч з цікавими людьми; вечори-хроніки у зв'язку зі знаменними подіями тощо), політико-масові (форум, фестиваль, прес-конференція).

Практичний досвід з позанавчальної діяльності студентів на базі вивчення іноземної мови дає змогу стверджувати, що ефективними є такі заходи, як зустрічі з носіями мови, участь студентів в університетських конференціях з підготовкою доповідей іноземною мовою, участь в різноманітних студентських конкурсах, клуби, круглі столи, конкурси на кращий переклад, студентські форуми.

У позааудиторній роботі в плані формування особистості студента вважаємо особливо ефективним предметний тиждень з іноземної мови. Ця форма за своїм характером масова, тому що вона передбачає участь у ній широкого контингенту студентів і охоплює комплекс різних за змістом та формою заходів, які відбуваються в певний період і спрямовані на реалізацію завдань комплексного підходу до виховання студентів.

Тиждень іноземної мови як комплексна форма покликана сприяти цілеспрямованій організації та систематизації всієї позааудиторної роботи з іноземної мови, активізації роботи наукових гуртків, для яких тиждень стає своєрідним творчим звітом, формуванням творчих відносин між студентами й викладачами.

У рамках тижня проводяться такі заходи: студентські конференції, конкурси стінгазет, вікторини, зустрічі з носіями мови, виїзні сесії та екскурсії, перегляди фільмів англійською

мовою, конкурс письмових робіт на іноземних мовах (есе, лист зарубіжному колезі, твір), творчий тематичний вечір, словниковий бліц-турнір, гала-конкурс плакатів «Світ біотехнології», «Проблеми і завдання сільського господарства», «Сучасна людина і біотехнологія», «Стан та перспективи розвитку агросфери», «Моя майбутня спеціальність», тощо конкурс перекладів текстів з агробіологічної тематики, евристичну олімпіаду.

Дійовим прийомом, спрямованим на виховання у студентів почуття патріотизму, формування гуманістичного ставлення до світу, інших людей, своєї професії, стали зустрічі зі студентами, які пройшли сільськогосподарську практику в Німеччині, Швейцарії та Великобританії. Щорічно кращих студентів відбирають для проходження практики на сільськогосподарських підприємствах за кордоном. Відбір проводять у кілька етапів, основні критерії – добре володіння іноземною мовою, професійні знання та вміння, а також особистісні якості студентів. Після закінчення практики влаштовують зустрічі зі студентами, які приїхали з-за кордону. Зустрічі проводяться іноземною мовою і організовуються у формі диспуту, де кожен має можливість вільно висловити свій погляд, поставити питання, які його цікавлять, поділитися враженнями. Практиканти розповідають про сучасні умови й методи роботи, про позитивні моменти, які вони хотіли б застосовувати у вітчизняному сільському господарстві. Акценти робляться на необхідність виробництва екологічно чистої продукції, на впровадження біодинамічного господарювання, популярного зараз у Німеччині та інших країнах, на особистісні якості, необхідні для роботи з рослинами і тваринами. Як правило, в ході зустрічі виникають порівняння, тому важливо не дійти до ідеалізації тієї чи тієї культури, для цього викладач у процесі цих заходів повинен актуалізувати почуття патріотизму й інтернаціоналізму, толерантності. Значення таких зустрічей полягає в тому, що вони дають студентам можливість усвідомити цінність іноземної мови та професійних знань, сприяють створенню мотивації до вивчення іноземної мови й до навчання взагалі, знайомлять із культурними цінностями країни, мову якої вивчають, зміцнюють прагнення студентів перейняти позитивний зарубіжний досвід для відродження сільського господарства власної країни, сприяють усвідомленню цінностей праці, землі, природи, формують почуття патріотизму та інтернаціоналізму [2, с. 48].

Заходи предметного тижня сприяють життєвому й професійному самовизначенню студентів, розвивають індивідуальні особливості особистості майбутнього фахівця біотехнології, зокрема вміння працювати в колективі й усвідомлення своєї ролі в ньому, відповідальність за вибір рішення, здатність аналізувати результати своєї діяльності, виявляти самостійність, активність, ініціативу.

Висновки. Підсумовуючи все вищезгадане, можемо дійти висновку, що позааудиторна робота з іноземної мови дає широкі можливості щодо виховання особистості майбутнього фахівця, оскільки вона є особливим соціокультурним середовищем, умовою для саморозвитку, реалізації власних творчих здібностей студентів, а також соціально-культурної ідентифікації та самовизначення.

Важливе завдання викладача – використання можливостей позааудиторної роботи та свідома й цілеспрямована робота з формування особистості студента. В різних видах позааудиторної діяльності викладач має змогу використати бажані форми занять та спробувати нові технології та додатковий матеріал, на який не вистачає часу або він не передбачений програмою.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямків подальших досліджень слід віднести питання із систематизації накопиченого досвіду позааудиторних заходів саме з використанням іноземної мови та визначення педагогічних умов організації самостійної позааудиторної діяльності студентів з іноземної мови у вищих аграрних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту»: За станом на 8 груд. 2006 р. / Верховна Рада України. – офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 40 с. – (Сер. «Закони України»).

2. Мишак О.О. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх біотехнологів у процесі вивчення іноземної мови (методичні рекомендації) / О.О. Мишак.– К.: Видавничополіграфічний дім «Формат», 2014. – 69 с.

3. Саєнко Н.В. Культорологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах: монографія / Н.В. Саєнко. – Харків: ХНАДУ, 2008. – 344 с.

References

1. *Verkhovna Rada Ukrayiny* [Parliament of Ukraine]. (2006). *Zakon Ukrayiny «Pro osvitu»: Za stanom na 8 hrudnya 2006 h.* [Law of Ukraine "On Education": As of December 8. 2006]. Official. publication. Kyiv, Parliamentary Publishing House, 40 p. *(Ser* "*Zakony Ukrayiny*"*)* [(Series "Laws of Ukraine")]. (In Ukrainian).

2. Myshak, O.O. (2014). *Formuvannya humanistichnoyi spryamovanosti maybutnikh biotekhnolohiv u protsesi vyvchennya inozemnoyi movy* [Formation humanistic orientation of future biotechnologists in the process of learning a foreign language]. Kyiv, Publishing House "Format", 69 p.

3. Sayenko, N.V. (2008). *Kultorolohichniy pidkhid do navchannya inozemnykh mov u vyshchykh tekhnichnykh navchalnyy zaklad* [A cultural approach to teaching foreign languages in higher technical educational institutions]. Kharkiv, KHNADU Press, 344 p.

В статье проанализировано использование воспитательного потенциала внеаудиторной работы по иностранному языку в процессе формирования личностно-профессиональных качеств студентов в высших аграрных учебных заведениях Определены условия эффективности воспитательной внеаудиторной работы, рассмотрены ее формы и методы, приведены примеры различных внеаудиторних мероприятий по иностранному языку, направленных на воспитание личности будущего специалиста.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, воспитательный потенциал, формирование, личность, формы внеаудиторной работы.

The article deals with using the educational potential of extracurricular work in foreign language, while developing personal and professional skills of students at higher agricultural education institutions. The terms of the efficiency of educational extracurricular work are defined and its forms and methods are considered. The examples of different extracurricular events in foreign language aimed at the education of future specialist personality are provided.

Key words: extracurricular work, educational potential, formation, personality, forms of extracurricular work.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.011.31

Ю.В. СМАКОВСЬКИЙ,
старший викладач кафедри музичного виховання
Бердянського державного педагогічного університету

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті подано коротку загальнонаукову характеристику педагогічної культури. Проаналізовано теоретичні підходи щодо сутності, змісту та структури педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: педагогічна культура, духовна культура, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Процес входження України до європейського та світового співтовариства висуває вимоги щодо зміни соціально-економічної ситуації в Україні, перебудови стилю мислення, розвитку особистості на засадах демократичності, що, відповідно, вимагає осмислення ролі культури педагога в суспільстві, його культуротворчого впливу на підростаюче покоління. Освіта завжди була тією ланкою духовної культури суспільства, де виховувалась людина з прагненням до творчої самореалізації, з почуттям професійної відповідальності, діалектичним мисленням, вмінням цінувати духовні багатства, тяжінням до естетичного збагачення світу.

Однак доводиться констатувати, що суспільно-економічне та духовне життя країни характеризується сьогодні станом яскраво вираженого культурного дисбалансу, що не сприяє гармонійному розвитку суспільства та системи педагогічної освіти, зокрема. В такому сенсі актуалізується значення в суспільному житті педагога з високим рівнем педагогічної культури, володіючого системою загальнолюдських та професійних цінностей.

Від рівня сформованості у випускника ВНЗ педагогічної культури як інтегрованої частини професійної культури, на нашу думку, залежатиме якісний бік розв'язання проблем педагогічно-культурної взаємодії, побудови траєкторії професійного педагогічного зростання й результативність виховання підростаючого покоління.

Проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва набуває особливої актуальності в контексті пріоритетів і основних напрямків реформування вищої освіти. Враховуючи зростаючу потребу суспільства у високоосвічених і свідомих учителях музичного мистецтва, вирішення проблеми формування їх педагогічної культури, набуття умінь і навичок творчої діяльності у сфері духовної музики стає соціально значущим.

Аналіз останніх досліджень. Проблема професійно-педагогічної підготовки вчителя розглядається в працях Л. Арчажникова, І. Багаєва, Н. Болдирєва, С. Грозана, М. Елькіна, М. Жукова, І. Зязюна, С. Іващенко, Ю. Казакова, О. Леонтьєва, В. Лозової, В. Орлова, Н. Сегеди, Н. Стрельникової, М. Фалько; професійної культури Ю. Азарова, Л. Воротняка, О. Гармаш, В. Гриньова, В. Мішедченко, О. Растригіної, О. Рудницької, Т. Сидоренко, Т. Ткаченко, С. Чорної.

Визначальною ознакою сучасної пізнавальної ситуації у сфері природознавства і гуманітарних науках є широке використання культуротворчого контексту, що пов'язано з пошуком нової онтології, яка покликана відповідати специфіці буття сучасної людини у природі, в системі соціальних зв'язків, у культурі та мистецтві.

У всіх визначеннях культури, як сукупності матеріальних і духовних цінностей, створених людиною і суспільством, ступеню розвитку самого індивіда, його духовного світу; висо-

© *Ю.В. Смаковський, 2016*

кого рівня досягнень у будь-якій галузі діяльності, основним є феноменологізація суттєвих сил людини, її особистих якостей, виявлених у ході культурної діяльності.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати теоретичні підходи щодо сутності та змісту педагогічної культури майбутнього вчителя, виявити її компоненти та функції.

Виклад основного матеріалу. Культура втілює в собі цінності, які створювалися людьми в минулому та створюються сьогодні. При цьому культуру прийнято класифікувати на матеріальну (техніка, виробничий досвід, матеріальні цінності, створені в процесі виробництва) та духовну (створення, розподіл та споживання цінностей науки, мистецтва і літератури, освіти, філософії тощо). Прихильники іншого напряму розглядають культуру як історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях. Подане поняття трактується також з точки зору розвитку людини, результатів і способів її праці, творчої енергії.

Загальну панораму наукових підходів до феномену культури доповнюють деякі вітчизняні підходи, зокрема: предметно-центричний, аксіологічний (О. Дробницький, Г. Френцев, Н. Чавчавадзе), де культура тлумачиться як предметний світ, узятий під кутом зору його людської значущості та цілісності; діяльнісно-технологічний (Е. Баллер, Ю. Вишневський, В. Давидович, М. Злобін, М. Каган, Е. Маркарян, В. Межуєв), де культура розглядається як специфічний для людей спосіб існування; евристичний (О. Арнольдов, Ю. Вишневський, Л. Коган), що пов'язує культуру з характеристиками творчої діяльності людини, її продуктивним мисленням та діяльністю; інформаційно-семіотичний (Ю. Лотман), що розглядає культуру як сукупність знакових систем, за допомогою яких зберігається та передається від покоління до покоління соціальна інформація; сумативний (Е. Соколов), де в культурі виявляється сума різноманітних процесів і результатів діяльності людини [4, с. 33].

Духовна культура є складовою частиною загальної культури людини, яка визначається через духовну традицію як внутрішній принцип культури. В. Кремень до структури духовної культури суспільства включає: результати духовної діяльності; розподіл продуктів духовної діяльності; освоєння (споживання) духовних цінностей, перетворення їх у досягнення кожної людини. «Отже, духовна культура є вищим проявом і спрямовуючим чинником у системі цілісної людської культури, оскільки саме вона ціннісно орієнтує, мотивує, формує, визначає, надає сенсу всім сферам діяльності людини, у тому числі сфері матеріального виробництва» [5].

Аналіз названих підходів дозволяє стверджувати, що у всіх визначеннях культури, як сукупності матеріальних і духовних цінностей, створених людиною і суспільством, ступеня розвитку самого індивіда, його духовного світу; високого рівня досягнень у будь-якій галузі діяльності, основним є феноменологізація суттєвих сил людини, її особистих якостей, виявлених у ході культурної діяльності.

Як *суб'єкт культурної діяльності* людина залучення не тільки до процесу суспільного відтворення, але й більшою або меншою мірою усвідомлено і цілеспрямовано – до процесу самовиробництва, творення себе як цілісного та універсального індивіда. Сучасні дослідники всі більш артикульовано пов'язують становлення і розвиток культури особистості із самовдосконаленням останньої, визначаючи два боки культури, її діалектично взаємопов'язані та суперечні начала, але неможливі один без одного: зовнішній – матеріальні та духовні цінності та внутрішній – сама людина, свідома, цілеспрямована й активна, яка опановує своїм відношенням до світу й до себе самої.

У різні періоди життя людина засвоює різні пласти культури, бо вона володіє високим виховним і освітнім потенціалом та потужним фактором розвитку особистості, що визначає динаміку взаємовідношень культури і людини.

Культура вчителя, стрижневою характеристикою якої є культура самопізнання, проявляється в усіх сферах життєдіяльності людини і представлена культурами спілкування, світосприйняття та самовираження, професійної праці та її організації. Світ культури професійної праці є величезним.

Враховуючи особливості функцій культури, які завжди проявляються в двох аспектах – соціальному і психологічному [2, с. 145], можна зробити висновок щодо актуальності діяль-

нісного підходу до розвитку культури вчителя. Перш за все, майбутній спеціаліст повинен бути включеним у соціально значущу діяльність, способи якої він засвоює упродовж життя. На думку психологів, необхідним є створення таких умов, при яких засвоєні в їх зовнішній формі способи діяльності в ході свого розвитку набувають форм внутрішніх індивідуальних процесів (інтерпсихічних). Саме так Л. Виготський формулює гіпотезу про інтеріоризацію соціальних форм діяльності в індивідуальні, підкреслюючи, що в процесі культурного розвитку «через інших ми стаємо самими собою, і це правило стосується не тільки конкретної особистості, але й, в цілому, історії кожної окремої нації» [2, с. 144–146].

Згідно з наведеною настановою культура вчителя й, відповідно, педагогічна культура, синонімізована з нею, характеризує процес засвоєння соціальних цінностей, стан особистості, а також процес створення, в ході педагогічної діяльності, нових соціальних цінностей.

Наукове розроблення поняття педагогічної культури майбутніх учителів, проблематизоване навколо розглянутого нами концепту «культура», інтенсифікувалось останніми роками у сфері педагогічних досліджень. Так, Т. Сидоренко розкриває сутність та компоненти педагогічної культури майбутнього вчителя, розглядає роль навчальної діяльності як засобу її формування та дидактичні умови ефективності цього процесу. Науковцем доводиться, що педагогічна культура майбутнього вчителя є складною соціальною характеристикою його особистості, в якій відбилася його педагогічна позиція. Водночас вона є показником рівня духовного, морального, інтелектуального розвитку; знань, умінь, високого професіоналізму, професійно значущих якостей фахівця-освітянина, необхідних для успішного вирішення педагогічних завдань [9, с. 3–8]. Відповідно до запропонованого визначення педагогічної культури як системної характеристики особистості та діяльності вчителя розробляється й система компонентів, взаємопов'язаних і взаємозалежних у їх єдності, зокрема: потребнісно-мотиваційний, духовно-моральний, когнітивний і діяльнісно-практичний. Зміст досліджуваного поняття в інтерпретації Т. Сидоренко, охоплює сфери пізнавальних інтересів, моральних, особистісно-педагогічних, професійно-педагогічних якостей особистості, загальної ерудиції та знань, педагогічних здібностей у формі нахилів тощо.

Педагогічна культура конкретизується *культурою мислення*, що формується у майбутнього вчителя повсякденно, як у процесі життя індивіда, так і спеціальними засобами – вивченням комплексу філософських наук, зокрема формальної логіки. До професійної підготовки вчителя беззаперечно входить формування навичок грамотного розмовного висловлювання й написання, але не менш важливим є завдання навчити педагога логічно мислити, розуміти сутність речей, процесів, пов'язувати явища між собою на глибинному рівні.

До змісту педагогічної культури входить *культура почуттів*. Виховання людини з багатоспектральним внутрішнім світом (здатності кохати, співчувати, пишатися, соромитися тощо), розвиток повнокровної гами високих переживань емоційно збагачують працю педагога, урізноманітнюють форми вербального контакту вихователя і школярів [1, с. 115]. Культура почуттів охоплює й культуру спілкування вчителя з учнями, їх батьками, з людьми інших професій.

Н. Стрельнікова надає великого значення *педагогічній культурі спілкування вчителя з батьками учнів* шкіл, яка є сукупністю специфічних засобів, що визначають взаємодію педагога і батьків, спрямовану на досягнення позитивного результату у вихованні та розвитку дітей. Науковець виділяє основні критерії, які характеризують рівень педагогічної культури спілкування вчителя з батьками школярів: змістовий (знання особливостей сучасної сім'ї, її виховних можливостей; програма вивчення сім'ї, психолого-педагогічні умови педагогічної культури спілкування вчителя з батьками); емоційно-оцінний (прояв позитивного емоційного ставлення, розуміння цінності й значущості спілкування в процесі керівництва цілісним розвитком школяра); діяльнісний (функціональний бік виявлення педагогічної культури спілкування майбутніми вчителями: прояв педагогічного такту, соціальної перцепції, емпатії, сугестії, конкретності, доброзичливості тощо) [10, с. 42].

Наступним елементом педагогічної культури є *організаційна культура*, яка дозволяє забезпечити процеси навчання і виховання у разі володіння педагогом навичками організатора та передачі їх вихованцям.

Г. Різз, розглядаючи структуру педагогічної культури, вказує на її *предметно-продуктивну* та *техніко-технологічну* складові. До першої науковець відносить всі досягнення суспільства у сфері педагогічної праці, до другої – методи, засоби, способи, за допо-

могою яких одержано позитивні результати. Оскільки жоден етап або діяльнісний цикл неможливо розмежувати, то будь-яке конкретне педагогічне явище виступає, з одного боку, як наслідок застосування певного методу, а з іншого – як спосіб одержання нового результату. Обидва різновиди педагогічних цінностей – результати і методи, технології їх одержання є різнозначними в культурогенному відношенні: педагогічна культура не може розвиватися в умовах недооцінки того чи іншого ракурсу [8, с. 114–115].

У педагогічній діяльності віддзеркалюються три форми культурної діяльності людини. Першою з них є культуротворча діяльність педагога, спрямована на розвиток особистості вихованців і, згідно з культурологічною термінологією, пов'язана з виробництвом матеріального результату. Друга форма охоплює суттєві сили людини, маючи за мету оволодіння культурним багатством людства. Розвиток людини, як особистості, неможливий без засвоєння нею накопичених людством культурних багатств. Третьою формою як концентратом людських сил є безпосередній, практичний, дійовий вияв людиною власної культури у бутті. В результаті оволодіння культурним багатством і цінностями людина стає культурно розвиненою, багатою.

Ефективним засобом підготовки вчителя до засвоєння способів соціально значущої культурної діяльності, їх інтеріоризації, розвитку відповідних їм особистісних якостей і професійних умінь, є *мистецтво*. Воно відіграє важливу роль у розвитку культури, має потужний поліфункціональний культуротворчий вплив на людину, що нерідко призводить до його ідентифікації з культурною галуззю діяльності людини взагалі. Створюючи світ «вторинної реальності», мистецтво стає для людини джерелом життєвого досвіду, усвідомленого з точки зору вищих духовних цінностей. Воно впливає на формування характеру людини, поширює норми і цінності, уявлення та знання, необхідні для повноцінного функціонування суспільства [7, с.79].

На думку багатьох дослідників, спільним корінням, що уможливлює зв'язки між культурою та мистецтвом, є творчість. Відомо, що всі види спілкування з мистецтвом передбачають творчу активність суб'єкта комунікації, яка знаходить свій вияв в особистісній інтерпретації твору, ідентифікації з художніми образами, можливості «занурюватись» до системи художнього мислення різних за стилем митців, епох тощо.

Сутність *педагогічної творчості* полягає в тому, що педагогічна діяльність є процесом розв'язання незліченного ряду педагогічних завдань, підпорядкованих загальній меті формування особистості людини – її світогляду, свідомості, поведінки, культури. Можна стверджувати, що творчість в культурі вчителя є концентрованим показником його особистісно-діяльнісної сутності, зрілості, професіоналізму.

Відомо, що мистецтво тільки тоді виконує своє високе призначення, коли художні твори орієнтовані на цілісне і гармонійне виховання особистості, коли вони виступають реальною силою, що надає людині усвідомлення необхідності вдосконалення свого внутрішнього життя. Унікальність мистецтва визначається його гуманістичним змістом, укоріненням в основах людського буття.

Висновки. Таким чином, на підставі викладеного матеріалу визначено, що педагогічна культура – це система норм, ціннісних орієнтацій, практично зреалізованих у процесі культивування людини, що забезпечує умови для саморозвитку й самореалізації особистості в системі освіти та самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие для пед. ин-тов / Н.И. Болдырев. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

3. Греченко В.А. Історія світової та української культури: підруч. для вищ. закл. освіти / В.А. Греченко, І.В. Чорний, В.А. Кушнерук, В.А. Режко. – К.: Літера, 2000. – 463 с.

4. Каган М.С. Культура – философия – искусство: (диалог) / М.С. Каган, Т.В. Холостова. – Москва: Знание, 1988. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Эстетика; 2/1988).

5. Кремень В.Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти / В.Г. Кремень // Освіта у полікультурних суспільствах / за редакцією Василя Кременя, Тадеу-

ша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоєвої. – Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. – Варшава, 2012. – 392 с. [С. 45–55].

6. Культурология: учебное пособие / под ред. проф. Г.В. Драча. – М.: Альфа-М, 2003. – 432 с.

7. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

8. Ризз Г.И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве / Г.И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 114–116.

9. Сидоренко Т.Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / Т.Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2011. – 36 с.

10. Стрельнікова Н.М. Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шків: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.М. Стрельнікова. – АПН України. – К., 1996. – 179 с.

References

1. Boldyrev, N.I. (1974). *Metodika vospitatelnoi raboty v shkole* [Methods of educational work at school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian).

2. Vyhotskii, L.S. In V.V. Davydova (Ed.). (1996). *Pedahohicheskaia psikholoiia* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedahohika-Press Publ., 536 p. (In Russian).

3. Hrechenko, V.A., Chornyi, I.V., Kushneruk, V.A., Rezhko, V.A. (2000). *Istoriia svitovoi ta ukrainskoi kultury* [The history of world and Ukrainian culture]. Kyiv, Litera Publ., 463 p. (In Ukrainian).

4. Kahan, M.S. & Holostova, T.V. (1988). *Kultura – filosofiia – iskusstvo*. Moscow, Znanie Publ., 64 p. (In Russian).

5. Kremen, V.H. (2012). *Dukhovnist i kultura suspilstva vyznachaiutsia rozvytkom osvity* [Spirituality and culture of a society determined by the development of education]. *Osvita u polikulturnykh suspilstvakh* [Education in multicultural societies]. Varshava, pp. 45-55 (In Ukrainian).

6. H.V. Drach (Ed.). (2003). *Kulturolohiia* [Culturology]. Moscow, Alfa-M Publ., 432 p. (In Russian).

7. Ziaziun, I.A., Krivonos, I.F., Tarasevich, N.M. (1989). *Osnovy pedahohicheskoho masterstva* [Basics of pedagogical skills]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 302 p. (In Russian).

8. Rizz, H.I. (1995). *Razmyshleniia o pedahohicheskoi deiatelnosti, kulture, masterstve* [Reflections on teaching activities, culture, craftsmanship]. *Pedahohika* [Pedagogy], no. 4, pp. 114-116 (In Russian).

9. Sydorenko, T.D. (2011). *Dydaktychni osnovy formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Didactic bases of formation of pedagogical culture of the future teacher. Avtoref. cand. ped. sci. diss.]. Kryvyi Rih, 36 p. (In Ukrainian).

10. Strelnikova, N.M. (1996). *Formuvannia u studentiv pedvuziv pedahohichnoi kultury spilkuvannia z batkamy uchniv shkiv. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of pedagogical culture of students pedagogical institutes communication with parents pulley. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 179 p. (In Ukrainian).

В статье приведена краткая общенаучная характеристика педагогической культуры. Проанализированы теоретические подходы относительно сущности, содержания и структуры педагогической культуры будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: педагогическая культура, духовная культура, будущий учитель музыкального искусства.

The article presents brief scientific characteristics of pedagogical culture. Theoretical approaches concerning the nature, content and structure of pedagogical culture of future teachers of musical art are analyzed.

Key words: pedagogical culture, spiritual culture, the future teacher of music.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.3

Т.Є. СНІЦА,
старший викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ВИКЛАДАЧАМ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті розкрито значення полікультурної компетентності для ефективного виконання офіцерами-прикордонниками своїх професійних обов'язків. Автором запропоновано різні методи організації навчального процесу з огляду на важливість формування цієї особистісно-професійної якості у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Сформульовано методичні рекомендації викладачам з метою ефективної організації процесу становлення полікультурної особистості.

Ключові слова: полікультурна компетентність, фахова підготовка, офіцер-прикордонник, метод, методичні рекомендації, особистісно-професійна якість, навчальний процес.

Постановка проблеми. Підготовка нового покоління до життя у полікультурному соціумі заявлена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, важливих наукових та міжнародних форумів. Міжнародним співтовариством розроблена нова освітня стратегія – полікультурна освіта, головною метою якої є формування людини, яка володіє полікультурними компетентностями. Ці компетентності включають розвинене почуття розуміння та поваги інших культур, уміння жити у мирі та злагоді з людьми різних національностей та віросповідань. Для досягнення цієї мети необхідно, щоб будь-яка людина з дитинства мала можливість глибоко та всебічно пізнавати і культуру рідного народу, і культурні надбання представників інших етносів. У процесі навчання та виховання молодих людей важливо формувати у них уявлення про багатовимірність світу, рівноцінність усіх культур.

У таких умовах неодмінно виникає соціальна необхідність у формуванні полікультурної особистості, яка уособлює орієнтацію на етнокультурні духовні цінності, толерантність та здатність вести міжкультурний діалог. Тенденція формування толерантності у міжнаціональних стосунках вирішується шляхом формування полікультурної компетентності.

Полікультурна компетентність передбачає знання та прийняття людиною культурної різнобарвності світу, доброзичливе, відкрите та неупереджене ставлення до будь-якої культури та її представників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі полікультурного виховання, розвитку полікультурної компетентності зокрема, присвячені численні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців – Р. Агадулліна, Г. Беннета, Н. Болгаріної, Л. Воротняк, Т. Говарда, Л. Гончаренка, О. Гуренка, Ю. Давидова, Г. Дмитрієва, А. Зубко, М. Кузьміна, І. Лощенової, З. Малькової, Л. Перетяги, І. Соколової, Є. Степанова, Л. Супрункової, Г. Суткевич, У. Фокса, А. Хупсарокової, Л. Чередниченко, О. Щеглової, Н. Якси та багатьох інших. Усі вони розглядають процес формування полікультурної компетентності представників різних професій – менеджерів, юристів, педагогів, політологів, філологів. Велику увагу дослідники приділяють визначенню сутності, змісту та структури полікультурної компетентності,

© *Т.Є. Сніца, 2016*

а також умовам, у яких процес формування та розвитку цього феномену проходитиме найефективніше. Проте аналіз теоретичних джерел свідчить, що дослідження вітчизняних науковців залишили поза увагою полікультурну компетентність фахівця силових структур, зокрема офіцера-прикордонника, професійна діяльність якого вимагає високого рівня відповідальності, сформовану систему цінностей, здатність до самоконтролю, до конструктивної взаємодії з представниками різних національностей, релігій та соціальних прошарків суспільства. Усі ці завдання і покликана вирішити сформована у курсантів полікультурна компетентність – комплексна особистісна якість, яка формується на основі толерантності та передбачає наявність моральних ціннісних уявлень та проявляється у здатності вирішувати завдання конструктивної взаємодії з представниками різних культурних груп. Задля досягнення високого рівня сформованості означеної компетентності бачимо необхідність сформулювати основні методичні рекомендації для викладачів академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (НАДПСУ) щодо формування полікультурної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Формулювання мети. З огляду на відсутність у педагогічній літературі напрацювань, спрямованих на розробку методичного забезпечення процесу формування полікультурної компетентності офіцерів-прикордонної служби, метою статті є представлення методичних рекомендацій, якими можуть керуватися викладачі НАДПСУ у процесі навчальної та виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. Провідну роль у формуванні полікультурної особистості покликані відіграти навчальні заклади [1]. «Головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [2, с. 10]. У цілісному педагогічному процесі, на думку А. Бейсенбаєвої, повинно відбуватися проникнення різних культур, без втрати можливості збагачення духовного світу учнів досягненнями кожного народу. Це зумовлює необхідність формування умінь оволодіння духовним багатством, джерелом якого є знання рідної та іноземних мов, формування поваги до історії, культури, звичаїв та традицій свого та інших народів. [3.].

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є складним і багатоетапним процесом, який відбувається завдяки культурному потенціалу середовища, у якому знаходиться особистість, засобам масового ідеологічного впливу (газети, Інтернет, телебачення, кіно та ін.). Проте найважливішим є діяльність навчального закладу, освітній процес, а тому його організація має бути продуманою, логічною, з визначальною керівною роллю викладача.

Починати розвиток полікультурної компетентності як комплексної особистісно-професійної якості майбутнього офіцера-прикордонника необхідно з перших днів навчання. На початковому, теоретичному за змістом етапі, найбільш ефективним методом вважаємо лекцію. Монологічний виклад лекційного матеріалу невпинно відходить у минуле. Використання інтерактивного методу подання інформації дозволяє викладачу встановлювати контакт з аудиторією, що дає, у свою чергу, можливість бачити, як навчальний матеріал сприймається курсантами. В інтерактивних технологіях суттєво змінюються ролі тих, хто навчає (з інформатора – на менеджера) і кого навчають (з об'єкта впливу – на суб'єкта взаємодії), а також роль самої інформації, яка уже не мета, а засіб засвоєння дій та операцій [4]. Під час лекції, яка має проблемний характер, викладач повинен раціонально дозувати та чергувати подачу теорії та безпосереднє спілкування з аудиторією, використовуючи проблемні запитання, суперечливі твердження.

На семінарських заняттях рекомендується не просто опитувати курсантів за матеріалом прослуханих лекцій, а організовувати бесіду-обговорення з метою розвитку пізнавальної активності, уміння вибудовувати логіку висловлювань, аргументації, робити висновки, залучати до обговорення одногрупників, уміння слухати співрозмовників. Такі семінари дають можливість використовувати власні знання та досвід та ділитися ними з одногрупниками. Роль викладача на таких заняттях полягає у керуванні процесом обговорення, спрямуванні його у потрібному напрямку для того, щоб курсанти відчували певний брак теоретичного багажу і, відповідно, прагнули його поповнювати. Такі лекційні та семінарські занят-

тя покликані поповнювати знання курсантів про полікультурність світу, що сприяє розвитку когнітивного компонента, а проведення семінарів у формі бесід-обговорень ще й розвитку операційно-діяльнісного та мотиваційно-рефлексивного компонентів.

Окрім проблемної лекції та семінару-диспуту рекомендуємо у процесі фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників використовувати навчальну дискусію, метод «мозкового штурму» та дидактичну гру.

Навчальна дискусія є одним із методів проблемного навчання. Вона використовується при аналізі проблемних ситуацій, коли необхідно дати просту однозначну відповідь на запитання, яке передбачає альтернативні відповіді. З метою залучення курсантів у дискусію доцільно використати методику кооперативного навчання (навчального співробітництва). Ця методика заснована на взаємному навчанні за умови спільної роботи у малих групах. Основне завдання співробітництва – об'єднання інтелектуальних зусиль щодо виконання загального завдання з метою досягнення спільної мети [5].

Метод «мозкового штурму» теж є прийнятним для формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Цей метод має на меті зібрання якомога більшої кількості ідей, звільнення курсантів від інерції мислення, активізацію творчого мислення, подолання звичного ходу думок при розв'язанні поставленого завдання. Під час реалізації такого методу курсанти вчаться вислуховувати думки інших, робити висновки, ставити запитання з метою отримання інформації, розвивається толерантність.

Дидактична гра є важливим педагогічним засобом активізації процесу навчання. У ході дидактичної гри курсант повинен виконувати дії, аналогічні тим, які матимуть місце у його професійній діяльності. Безперечно позитивним у використання такого методу є те, що відбувається накопичення, актуалізація та трансформація полікультурних знань в уміння та навички, накопичення досвіду особистості та її розвиток. Залучення у дидактичну гру, ігрове освоєння професійної діяльності на її моделі сприяє системному, цілісному засвоєнню професії [6]. Феноменом гри є те, що з ігрової рекреативно-розважальної діяльності вона може перерости в певну модель людських взаємовідносин чи/і тип поведінки [7]. Важливим моментом в організації гри є те, що викладач не повинен сам розподіляти ролі серед учасників, а надати цю можливість курсантам. Тематику рольових ігор також пропонуємо давати на їхній вибір.

Рекомендуємо використовувати на заняттях *метод проектів*, який останнім часом набув широкої популярності у середніх та вищих навчальних закладах. Цей метод підходить для формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, оскільки вимагає поєднання індивідуальної та спільної роботи курсантів. Робота над створенням загального проекту вимагає від кожного курсанта уміння вступати в спілкування та підтримувати міжособистісні стосунки з метою виконання конкретних завдань [8]. Проект – це особистісний освітній продукт, що є ключовим фактором відбору цієї технології у процесі навчання у вищій школі. У міру виконання проектної роботи процес оволодіння предметними знаннями стає більш значущим та особистісно-мотивованим. Для виконання такого виду робіт необхідний відповідний обсяг знань [9].

Важко переоцінити доцільність використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі. Передусім мова йде про використання Інтернету, який дає необмежені можливості доступу до найрізноманітніших джерел пошуку інформації та спілкування з потенційними абонентами в усьому світі. Використання Інтернету підвищує мотивацію суб'єктів навчання. З метою формування полікультурної компетентності рекомендуємо використовувати різні за масштабами інтернет-ресурси – веб-сторінки, міні-курси, тести, навчальні ігри, електронні підручники, спеціалізовані веб-каталоги, бібліотеки навчальних матеріалів.

Створення особливого навчально-виховного середовища, де, окрім навчання, проходить знайомство з культурою, звичаями та традиціями інших країн, манерами поведінки, особливостями світосприйняття є надзвичайно важливою умовою формування полікультурної особистості.

Основна роль у формуванні полікультурної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника належить дисциплінам гуманітарного циклу – «Історія України», «Культурологія», «Етика та естетика», «Соціологія», «Філософія», «Основна іноземна мова», «Іно-

земна мова за професійним спрямуванням», «Політологія», «Методика роботи з персоналом», «Педагогіка», «Психологія», «Українська мова за професійним спрямуванням». На заняттях необхідно сприяти формуванню доброзичливого середовища з позитивним, толерантним сприйняттям оточуючих. У цій атмосфері немає місця проявам зверхності, нетерпимості до чужої думки, інтолерантності, байдужості чи агресії.

Особливий полікультурний потенціал має вивчення іноземної мови адже іноземна мова, як і вся мовна система, є продуктом суспільно-історичним, у якому знаходить своє відображення історія народу, його традиції, релігійні та морально-правові норми. Мова є транслятором не лише думок та ідей, а й культурних цінностей цілих народів. Заняття з іноземної мови створюють умови для міжособистісної взаємодії людей, які навчаються у спілкуванні. Уміння правильно організувати своє спілкування є ознакою індивідуальної культури. Уміння слухати є головною умовою вдосконалення міжособистісної взаємодії, вираження ставлення, аргументація, контраргументація, припущення. У спеціально організованих вправах тренуються швидкість мовлення, інтонація, тембр голосу, міміка, жести, розташування учасників спілкування у міжособистісному просторі.

Щоб культурний бар'єр не став реальною перепоною на шляху порозуміння учасників інтеракції у професійній ситуації, необхідно якісно підготувати курсантів до можливого спілкування іноземною мовою. З цією метою невід'ємною частиною занять мають бути перегляд художніх фільмів, відеосюжетів мовою оригіналу та читання автентичних текстів з подальшим обов'язковим обговоренням таких позицій:

– що спільного між українською культурою та культурою, поданою у творі (сюжеті);

– які особливості мовної поведінки були для вас дивними (незрозумілими);

– що нового дізналися ви після перегляду (прочитання) запропонованого матеріалу іноземною мовою.

Що стосується текстового матеріалу, то він може бути найрізноманітніших видів та жанрів – від уривків з художніх творів та біографій відомих людей до інструкцій та рекламних оголошень. Завдання до текстів мають бути різноплановими, головне – продемонструвати уміння робити висновки, порівнювати, висловлювати та відстоювати власну точку зору.

У ході обговорення рекомендується використовувати як діалогічні, так і монологічні висловлювання, що сприятиме розвитку навичок міжкультурного спілкування. На таких заняттях викладачі та курсанти стають партнерами, які шукають спільне вирішення запропонованої проблемної ситуації.

Помилковою є думка, що для формування полікультурної компетентності достатньо ефективно спланованих занять, де курсанти отримують об'ємні знання, вивчають зразки міжкультурної комунікації. Успішність формування та розвитку полікультурної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників безпосередньо залежить від взаємодії професорсько-викладацького складу, командирів підрозділів з курсантами, їхньої злагодженої співпраці як на заняттях, так і в позааудиторний час. Позааудиторна діяльність сприяє формуванню національно-культурної особистості в процесі активної самореалізації. Корисною для підвищення рівня сформованості полікультурної компетентності вважаємо організацію командирами курсантських підрозділів круглих столів та виховних бесід. Орієнтовна тематика може бути такою:

– Роль спілкування у житті сучасної людини.

– Причини виникнення конфліктів у професійному середовищі.

– Як навчитися розуміти інших людей.

– Етика професійного спілкування.

– Моє ставлення до людей інших національностей та віросповідань.

– Чи є межі терпимості?

– Чи потрібно завжди контролювати себе?

– Чи можна жити без конфліктів?

Плануючи та проводячи навчальну та виховну роботу, важливо пам'ятати про те, що кожен курсант – це індивідуальність, по-своєму талановита та здібна. Не бійтеся говорити тим, кого навчаєте, що вони розумні, неповторні, творчі і здатні багато чого досягти у жит-

ті. Коли курсант повірить у це, він спрямує усі свої зусилля на засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу, шукатиме його практичне застосування, що, у свою чергу, неодмінно сприятиме розвитку логічного мислення, творчого підходу до виконання завдань, потягу до навчання, прояву позитивних та щирих емоцій від задоволення результатом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Полікультурна компетентність як особистісно-професійна якість майбутнього офіцера-прикордонника формується у стінах навчального закладу – Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, і процес її розвитку та удосконалення є нескінченним. Запропоновані методичні рекомендації викладачам, які працюють над формуванням полікультурної компетентності, не є вичерпними, вони покликані сприяти професійному становленню особистості майбутнього офіцера як представника української прикордонної служби на полікультурній арені світу та окреслюють перспективу подальшого дослідження означеної проблематики.

Список використаних джерел

1. Stavenhagen R. Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. European Journal of Education, Vol. 43, Issue 2, pp. 161–179, June 2008.

2. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І.А. Зязюн. – К.: Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.

3. Бейсенбаева А.А. Гуманизация образования старшеклассников на основе межпредметных связей. – Алматы, 1996 – 280 с.

4. Освітні технології: навч.-метод. посібник / [за заг. ред. О.М. Пєхоти]. – К.: А С К, 2001. – 256 с.

5. Даниленко Л.И. Педагогические инновации и инновационные педагогические технологии: сущность и структура / Л.И. Даниленко. // Новые технологии обучения: научно-методический сборник. – М.: Академия, 2006. – Вып. 40. – С. 67-78.

6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 290 с.

7. Нарыкова О.Н. Технологии формирования поликультурной осведомлённости студентов в условиях вузовского образования. Библиографический список Баклашкина М.В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе / О.Н. Нарыкова // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 9–13.

8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

9. Лисий В. Методика проектирования учебных занятий в разновозрастном коллективе / В. Лисий // Школьные технологии. – 2008. – №2. – С. 99–108.

References

1. Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. European Journal of Education, vol.43, Issue 2, pp. 161-179.

2. Ziaziun, I.A. (2005). *Filosofiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy* [The philosophy of progress and prognosis of the education system]. *Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy* [Pedagogical skills: problems, searches, perspectives]. Kyiv, Hlukhiv, RVV HDPU, pp. 10-18 (In Ukrainian).

3. Beisenbaeva, A.A. (1996). *Gumanizatsiia obrazovaniia starsheklassnikov na osnove mezhpredmetnykh sviazei* [Humanization of education of senior pupils on the basis of interdisciplinary connections]. Almaty, 280 p. (In Russian).

4. O.M. Piekhota (Ed.). (2001). *Osvitni tekhnolohii* [Educational technology]. Kyiv, A S K, 256 p. (In Ukrainian).

5. Danilenko, L.I. (2006). *Pedahohicheskie innovatsii i innovatsionnye pedahohicheskie tekhnolohii: sushchnost i struktura* [Pedagogical innovations and innovative pedagogical technologies: essence and structure]. *Novye tekhnolohii obucheniha* [New technology training]. Moskva: Akademiya Publ., issue 40, pp. 67-78 (In Russian).

6. Polat, E.S. (2002). *Novye pedahohicheskie i informatsionnye tekhnolohii v sisteme obrazovaniia* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya Publ., 290 p. (In Russian).

7. Narykova, O.N. (2009). *Tekhnolohii formirovaniia polikulturnoi osvedomlennosti studentov v usloviiakh vuzovskoho obrazovaniia* [Technology of formation of a multicultural awareness of students in higher education]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 1, pp. 9-13 (In Russian).

8. Lerner, I.Ya. (1981). *Didakticheskie osnovy metodov obucheniia* [Didactic bases of training methods]. Moscow, Pedahohika Publ., 186 p. (In Russian).

9. Lysyi, V. (2008). *Metodika proektirovannaia uchebnykh zaniatii v raznovozrastnom kollektive* [Methods of designing training sessions in uneven collective]. *Shkolnye tekhnolohii* [School technology], no. 2, pp. 99-108 (In Russian).

В статье раскрыто значение поликультурной компетентности для эффективного исполнения офицерами-пограничниками своих профессиональных обязанностей. Автором предложены различные методы организации учебного процесса с учетом важности формирования этого личностно-профессионального качества в процессе специальной (профессиональной) подготовки будущих офицеров-пограничников. Сформулированы методические рекомендации преподавателям с целью эффективной организации процесса становления поликультурной личности.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, специальная подготовка, офицер-пограничник, метод, методические рекомендации, личностно-профессиональное качество, учебный процесс.

In the article the importance of polycultural competence for effective fulfillment of border guard officers' duties is disclosed. The author has presented different methods of organizing the educational process considering the importance of this personal and professional quality in the process of border guards' professional training. Methodological recommendations for teachers for effective organization of the process of becoming a polycultural identity are formulated.

Key words: polycultural competence, professional training, border guard officer, method, methodological recommendations, personal and professional quality, educational process.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13

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

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті розкрито сутність понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», наведено структуру професійної компетентності фахівця соціальної сфери, до складу якої входить арт-терапевтична компетенція.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, арт-терапевтична компетенція, фахівці соціальної сфери.

Постановка проблеми. Традиційно цілі освіти визначалися набором знань, умінь і навичок, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу. Сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Суспільство висуває нові вимоги, потрібні випускники, які готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми. Для цього у майбутнього фахівця соціальної сфери потрібно сформувати певні компетентності й компетенції.

Аналіз останніх досліджень.Особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери(соціальних працівників / соціальних педагогів) досліджували І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін. Поняття «професійна компетентність» розглядали вітчизняні (Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Овчарук та ін.) й зарубіжні (О. Бобієнко, Е. Зеєр, Ф. Кіргуєва та ін.) науковці. Разом із тим аналіз наявних публікацій показує, що чіткого визначення структури професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи досі немає.

Мета статті – розкрити зміст арт-терапевтичної компетенції у структурі професійної компетентності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з аналізу численних вітчизняних [3; 9; 13; 16] і зарубіжних [5; 8; 15] досліджень, розкриємо загальну суть понять «компетенція» і «компетентність». Так, обидва поняття «компетенція» і «компетентний» походять від латинського competentia – узгодженість, відповідність, a competo – відповідати, бути годящим, здатним [1, с. 108]. Суфікс «-ність» означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін «компетентність» найчастіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння ними.

У світовій освітній практиці поняття компетентності є центральним, свого роду «вузловим», оскільки компетентність, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складову освіти, по-друге, в понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату», по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, бо вона охоплює низку однорідних або близькоспоріднених знань і умінь, що відносяться до широких сфер культури і діяльності. Компетентність у певній галузі – це володіння відповідними знаннями та здібностями, що дає змогу обґрунтовано судити про цю галузь та ефективно діяти в ній [8].

© *О.В. Сорока, 2016*

Тлумачний словник теж подає схожі трактування цих понять: «компетенція – добра обізнаність із чим-небудь; компетентність – властивість від поняття «компетентний», а компетентний – такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [4, с. 445]. Ми погоджуємося з думкою О. Семеног, яка зазначає, що «терміни компетентність, компетенція, «незважаючи на структурну схожість, все ж не є тотожними» [11, с. 31].

Аналізуючи визначення термінів «компетенція» і «компетентність», поданих у «Тлумачному словнику» С. Ожегова, можемо зробити висновок, що ці два поняття співвідносяться між собою як дуже близькі. Річ у тому, що у значенні обох дефініцій виділяються два компоненти: 1) знання, поінформованість, досвід особи; 2) коло питань, галузь знань, у яких особа є поінформованою [10, с. 234]. У понятті «компетенція» на перший план виступає значення «галузь знань» або «коло питань», а в понятті «компетентність» – значення «знання, досвід, поінформованість». Отже, на думку С. Ожегова, ці терміни можна вживати як синонімічні.

А. Хуторський, спираючись на позиції особистісно орієнтованого навчання, під компетенцією розуміє наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, що необхідна для його ефективної діяльності у певній сфері. Компетентність, на думку вченого, це володіння учнем відповідною компетенцією, що вміщує його особистісне ставлення до неї й предмету діяльності; це вже притаманна особистості учня якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності у цій сфері. У свою чергу, компетентність – реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності учня [15, с. 381]. Таким чином, компетентність є результатом набуття компетенції.

На думку В. Безрукової, «компетенція – це володіння знаннями та вміннями, що дають можливість висловлювати професійно грамотні судження, думки, оцінювання» [2, с. 48]. Під компетентністю автор також розуміє «володіння знаннями та уміннями, які дають змогу робити професійно-грамотні судження, висновки та оцінки» [там само]. Я. Кодлюк стверджує, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента [9].

У розумінні Н. Бібік, поняття «компетенція» є похідним, дещо вужчим порівняно з поняттям «компетентність» [3]. «Компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [7, с. 409]. Результатом же набуття компетенцій стає компетентність, що на відміну від перших передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [7, с. 409].

У новому Державному стандарті початкової загальної освіти щодо поняття «компетентності» та «компетенції» подано такі визначення: «компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці», «компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [6, с. 1].

Володіння компетенціями, їх прояв визначає компетентність у певному виді діяльності фахівця. Відповідно, компетентність передбачає володіння компетенціями, що обумовлені діяльністю у визначеній сфері, і дає можливість виконувати професійні функції на основі знань, умінь і навичок, власного досвіду, особистісного ставлення до предмету [12].

Ми погоджуємося з думкою Т. Яковенко, яка вважає, що поняття «компетентність» і «компетенція» є взаємодоповнюючими і взаємообумовленими: компетентна людина, яка не володіє компетенціями, не може повною мірою і в соціально-значущих аспектах її реалізувати [16].

Отже, на підставі аналізу наведених визначень можна стверджувати, що між поняттями «компетенція» та «компетентність» існує тісний взаємозв'язок, досить часто їх розуміють як синоніми. Однак ми вважаємо, що компетенція – це об'єктивна категорія, певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; а компетентність – інтегрована характеристика особистості, сформована за допомогою певних знань, умінь і

навичок. Компетентна у певній галузі особистість володіє відповідними знаннями, вміннями, навичками та здібностями, які дають змогу їй ефективно діяти в ній.

У соціальній сфері використовують, як правило, поняття компетентність. Воно конкретизується як особистісна якість майбутнього фахівця соціальної сфери (соціального працівника / соціального педагога), його здатність до професійної діяльності, що базується на фахових знаннях, уміннях і здібностях. Розглянемо трактування основних напрямів до визначення поняття «професійна компетентність» у рамках традиційних методологічних підходів (табл. 1).

Таким чином, доходимо висновку, що професійна компетентність – поняття складне та багатоаспектне, про що говорить різноманіття його трактувань.

Таблиця 1

Суть поняття «професійна компетентність»

Автор	Зміст професійної компетентності
В. Адольф	Складне утворення, що містить комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу
В. Сластьонін	Інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості
М. Елькін	Інтегральна особистісна якість, яка характеризує здатність до розв'язання професійних проблем та типових професійних завдань, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, умінь, навичок і нахилів, освітнього й життєвого досвіду, цінностей
Т. Яковенко	Сформованість різних сторін педагогічної діяльності та педагогічного спілкування, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні й розвитку учнів та студентів
Е. Зеєр	Сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності
Л. Морська	Система професійних знань і вмінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культури, що проявляється в мовленні, стилі спілкування, ставленні вчителя до себе, своєї практичної діяльності та її здійснення
Г. Бєлєнька	Професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності
С. Кара	Сукупність професійних знань, умінь і навичок, важливих якостей особистості, її прагнення на високому рівні здійснювати навчально-виховну, науково-методичну та соціально-педагогічну діяльність, здатність до самооцінки особистісних властивостей і якостей, а також регулювання процесу професійного становлення

Під професійною компетентністю фахівця соціальної сфери (соціального педагога / соціального працівника) ми будемо розуміти інтегративну якість (характеристику), утворену системою ключових компетентностей і компетенцій, які являють собою сукупність професійно значущих знань, умінь і властивостей і забезпечують успішну реалізацію професійної діяльності. Професійна компетентність проявляється у практичній діяльності і не обмежується набором спеціальних знань, умінь та навичок. Окрім цього, важливим елементом професійної компетентності фахівця соціальної сфери є наявність творчого потенціалу і готовність до впровадження здобутих знань, умінь у професійну діяльність.

Зміст професійної компетентності чітко представлений Д. Власовим у праці з проектування розвитку сучасної професійної компетентності [5]. Він виділяє в ній чотири сфери: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну та рефлексивну. Проте сучасні реалії висувають нові вимоги до фахівців соціальної сфери. Тому ми пропонуємо доповнити структуру Д. Власова ще однією сферою – практично-творчою.

Виділена нами практично-творча сфера безпосередньо базується на арт-терапевтичній компетенції, яка є важливою і необхідною у структурі професійної компетентності фахівця соціальної сфери. У нашому баченні саме ця сфера продиктована особливостями соціального замовлення суспільства та вимог щодо підготовки сучасного соціального працівника або соціального педагога. Зазначимо, що при побудові професійної компетентності фахів-

ця соціальної сфери ми враховували її ієрархічну структуру: ключові (базові) компетентності опираються на діяльнісні процеси й виявляються в контексті структури професійної діяльності, а компетенції випливають із загальної компетентності і є її складовими частинами.

Практично-творча сфера професійної компетентності соціального працівника / соціального педагога містить сукупність художньо-естетичного досвіду, арт-терапевтичних знань, умінь, навичок, творчої самостійності. Ця сфера зумовлює необхідність практичної реалізації набутого технологічного арсеналу в процесі навчальної діяльності та використанні арт-терапевтичних технологій у професійні діяльності фахівця соціальної сфери.

Творча компетентність – це здатність продуктивно організувати арт-терапевтичні заняття з різними категоріями клієнтів, які потребують допомоги, вирішувати виникаючі проблеми неординарними способами, діяти відповідно до інтелектуальних, психологічних, комунікативних і творчих здібностей.

Практично-творча сфера представлена арт-терапевтичною, діагностичною і конструктивно-творчою компетенціями. Арт-терапевтична компетенція – це сукупність базових арт-терапевтичних знань, умінь і навичок, практичного досвіду арт-терапевтичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність соціальних працівників/ соціальних педагогів до успішного здійснення соціально-педагогічного впливу з огляду на потреби різних категорій клієнтів.

Зазначимо, арт-терапевтичні знання – це знання про способи оздоровлення організму людини у процесі сприйняття творів образотворчого мистецтва і в результаті особистої участі в художньо-творчій діяльності. Арт-терапевтичні знання охоплюють зміст арт-терапії та її вихідні поняття; історичний аспект розвитку арт-терапії; функціональні можливості арт-терапії; відмінності між арт-терапією та арт-педагогікою; допоміжні напрями арт-терапії; особливості малюнку; галузі практичного застосування арт-терапії; форми арт-терапевтичної роботи; специфіку оцінювання арт-терапевтичної продукції тощо [12].

Слід зазначити, що оволодіння знаннями сприяє формуванню умінь, які проявляються у здатності студентів використовувати набутий досвід у конкретних професійних ситуаціях. У тлумачному словнику психологічних термінів уміння визначено як «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються за допомогою вправ і створюють можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах» [14, с. 204]. Отже, уміння неможливі без глибокого теоретичного й практичного засвоєння системи знань.

Ми трактуємо арт-терапевтичні уміння як спеціальні вміння, сформовані на основі арт-терапевтичних знань, які можна використовувати у практичній діяльності для профілактики і корекції деструктивних емоційних станів людини, а також для релаксації і зняття втоми. Комплекс арт-терапевтичних умінь представлений такими уміннями:

– проводити діагностику емоційної сфери людини, використовуючи вільне або проективне малювання;

– брати участь у створенні й обговоренні малюнків;

– правильно інтерпретувати малюнки;

– розробляти та апробовувати корекційні та тренінгові арт-терапевтичні програми;

– проводити індивідуальні та групові арт-терапевтичні заняття;

– використовувати арт-терапію у поєднанні з танцтерапією, казкотерапією, ігротерапією, драмотерапією, фототерапією та музикотерапією [12].

Діагностична компетенція передбачає здатність діагностувати емоційну сферу різних категорій клієнтів за допомогою арт-терапевтичних методів – вільного та проективного малювання.

Конструктивно-творча компетенція представлена знаннями про організацію арт-терапевтичної діяльності, арт-терапевтичні технології. Вона пов'язана з творчими процесами в арт-терапевтичній діяльності, передбачає знання її особливостей, уміння конструювати інтегративні арт-терапевтичні заняття і програми з використанням допоміжних арт-терапевтичних технологій для різних категорій населення, визначати їх результативність, вносити необхідні корективи, здійснювати інтерпретацію досягнутих результатів.

Висновки. Таким чином, професійна компетентність фахівців соціальної сфери є комплексом професійних ключових компетентностей і компетенцій, взаємопов'язаних між собою, інтегрованих у єдину структуру.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закладів / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 557 с.

2. Безрукова В.С. Словарь нового педагогическогомышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.

3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: КІС, 2004. – С. 47–52.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь: Перун, 2007. – 1736 с.

5. Власов Д.А. Проектирование развития современной профессиональной компетентности будущего учителя математики: дис. …канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Дмитрий Алексеевич Власов. – М., 2001. – 200 с.

6. Державний стандарт загальної початкової освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.

7. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Кигруева Ф.Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 / Киргуева Фатима Хасановна. – Владикавказ, 2010. – 425 с.

9. Кодлюк Я.П. Готовність до організації роботи з підручником як важлива складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи [Електронний ресурс] / Ярослава Петрівна Кодлюк // Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./Znpbdpu/Ped/2009_2/Kodlyuk.pdf

10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук, Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

11. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О.М. Семеног. – Суми: Мрія-1, 2005. – 404 с.

12. Сорока О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. – Тернопіль, 2016. – 534 с.

13. Сорокіна Г. Структура компетентності фахівця як наукова проблема / Галина Сорокіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Н.С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Вип. 4, Ч. 2. – С. 207–213.

14. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / [уклад. В.Й. Бродовська та ін.]. – 2-ге вид. – К.: Професіонал, 2005. – 224 с.

15. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

16. Яковенко Т.В. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / Т.В. Яковенко. – Режим доступу: http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1888/3/T.%20Yakovenko,37.pdf

References

1. Aleksiuk, A.M. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoria* [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory]. Kyiv, Lybid Publ., 557 p. (In Ukrainian).

2. Bezrukova, V.S. (1996). *Slovarnovoho pedahohichesko homyshleniia* [Dictionary of new pedagogical thinking]. Ekaterinburh, Alternativnai apedahohika Publ., 94 p. (In Russian).

3. Bibik, N. M. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia* [Competence approach: reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky* [Competence approach in

modern world: international experience and Ukrainian perspective: Library of educational policy]. Kyiv, KIS Publ., pp. 47-52 (In Ukrainian).

4. Busel, V.T. (Ed.), (2007). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Big explanatory dictionaryof Ukrainian]. Kyiv, Irpin, Perun Publ., 1736 p. (In Ukrainian).

5. Vlasov, D.A. (2001). *Proektirovanie razvitiia sovremennoi profesionalnoi competentnosti budushcheho uchitelia matematiki. Dis. kand. ped. nauk* [Developing of modern professional competency of the future mathematics teacher. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 200 p. (In Russian).

6. *Derzhavnyi standart zahalnoi pochatkovoi osvity* (2007). [Government standard of general primary education]. *Pochatkova shkola* [Primaryschool], no. 7. (2007). pp. 1-18 (In Ukrainian).

7. Kremen, V.H. (Ed.), (2008). *Entsiklopediia osvity* [The encyclopedia of education]. Kyiv, YurinkomInter Publ., 1040 p. (In Ukrainian).

8. Kihrueva, F.Kh. (2010). *Podhotovka uchitelia nachalnykh klassov v sisteme mnohourovnevoho obrazovaniia na osnove kompetentnosnoho i polilinhvalnoho podkhodov. Dis. dok. ped. nauk* [Training of primary school teacherin the system of multi-level education on the basis of competence and polylingual approaches. Doc. ped. sci. diss.]. Vladikavkaz, 425 p. (In Russian).

9. Kodliuk, Ya.P.*Hotovnist do orhanizatsii roboty z pidruchnykom yak vazhlyva skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly* [Readiness to the organization of the work with manual as an important part of professional competency of future primary school teachers]. Availableat:http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./Znpbdpu/Ped/2009_2/Kodlyuk.pdf (In Ukrainian).

10. Ozhehov, S.I. &S hvedova, N.Yu. (1999). *Tolkovyi slovar russkoho yazyka: 80000 slov i frazeolohicheskikh vyrazhenii* [Explanatiory dictionary of Russian: 80000 words and idiomatic expressions]. Moscow, Azbukovnik Publ., 944 p. (In Russian).

11. Semenoh, O.M. *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury* [Professional training of future Ukrainian language and literature teachers]. Sumy, Mriia-1 Publ., 404 p. (In Ukrainian).

12. Soroka, O.V. (2016). *Teoretychnii metodychni zasady pidhotovky vchytelia pochatkovoi shkoly do vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnolohii. Dis. dok. ped. nauk* [Theoretical methodological principles of primary school teachers's training to use art therapeutical technologies. Doc. ped. sci. diss.]. Ternopil, 534 p. (In Ukrainian).

13. Sorokina, H. (2011). *Struktura kompetentnosti fakhivtsia yak naukova problema* [The structure of competence of the specialist as a scientific problem]. *Problemapidhotovkysuchasnohovchytelia* [Problems of modern teacher's training]. Uman, PPZhovtyi O.O. Publ., issue 4, no. 2, pp. 207-213 (In Ukrainian).

14. Brodovska, V.I. (Ed.) (2005). *Tlumachnyi slovnyk psykholohichnykh terminiv v ukrainskii movi: 2-he vyd.* [Explanatory dictionary of psychological terms in Ukrainian: 2nded]. Kyiv, Profesional Publ., 224 p. (In Ukrainian).

15. Khutorskoi, A.V. (2004). *Praktikum po didaktike i sovremennym metodam obucheniia* [On didactics and modern teaching methods practicum]. SanktPeterburh, Piter Publ., 541 p. (In Russian).

16. Yakovenko, T.V. *Strukturni komponenty kreatyvnoi kompetentnosti maibutnikh inzhenerivpedahohiv* [Structural components of competency in future teaching engineers]. Available at: http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1888/3/T.%20Yakovenko,37.pdf (In Ukrainian).

В статье раскрыта сущность понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», представлена структура профессиональной компетентности специалиста социальной сферы, в состав которой входит арт-терапевтическая компетенция.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, арт-терапевтическая компетенция, специалисты социальной сферы.

The article develops the essence of such notions as «competency», «competence», «professional competency». The structure of the specialist's of social sphere professional competency is presented. That competency includes art-therapeutical competence.

Key words: competency, competence, professional competency, art-therapeutical competence, specialist in social sphere.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:004

С.В. СОРОКВАШИН,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

У статті здійснено аналіз світових тенденцій та підходів оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності, розкрито структуру такої компетентності, запропоновано систему компонентів, критеріїв і показників розвитку ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, критерії, показники, компоненти, кваліфікований робітник.

Постановка проблеми. У зв'язку з переходом на навчання за державними стандартами професійно-технічної освіти (ПТО) та підготовку на сучасному етапі професійно мобільних кваліфікованих робітників на основі компетентнісного підходу, рівень інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) учнів вважається одним із головних чинників розвитку системи освіти. Зважаючи на це, значна увага приділяється дослідженню даної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. Основоположним у цьому питанні є обґрунтування основних показників, критеріїв ІКК та її показників, що досліджено недостатньо.

Аналіз останніх досліджень. Необхідність дослідження компетентнісного підходу обумовив перехід до компетентнісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти. Цим питанням займаються дослідники: А. Хуторський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зимня, Г. Халаш, С. Клепко, М. Козяр, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, С. Сисоєва, В. Хутмахер та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання інформаційно-комунікаційної компетентності привертає увагу багатьох дослідників: Н. Ничкало, Н. Волкова, М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрьоміна, В. Кривчанський, М. Лєбєдєва, А. Любителєв, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова, М. Жалдак, О. Спірін, Ю. Триус та ін.

Проте, незважаючи на достатньо широкий спектр публікацій, присвячених даній проблемі, полеміка навколо визначення шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетентності та системи компонентів, критеріїв і показників її розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників триває. Це пов'язано із тим, що формування в учнів ІКК, зокрема у тих, що не зорієнтовані на комп'ютерні дисципліни як на професію, стає лише атрибутивною компонентою навчального-виробничого процесу у закладах ПТО.

Формулювання мети. Метою статті є аналіз світових тенденцій побудови методики оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності, розкрити структуру такої компетентності та систему компонентів, критеріїв і показників її розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Виклад основного матеріалу. Актуальними для нашого дослідження є вимоги до визначення та обґрунтування критеріїв щодо сформованості ІКК, розроблені Н. Нікітіною, а саме:

– критерії мають розкриватись через показники, які вказуватимуть про вираження того чи іншого критерію у більшій мірі;

© *С.В. Сороквашин, 2016*

– критерії мають відображати динаміку якості, яку вимірюють;

– за допомогою критеріїв необхідно встановлювати зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи;

– критерії повинні охоплювати основні види діяльності у галузі ІКТ [6].

Задля виявлення специфічних критеріїв розвитку ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі звернемося до світового досвіду у розробці даної проблематики.

Загальний аналіз ринку закордонних та вітчизняних освітніх послуг у галузі формування інформаційно-комунікаційної компетентності непрофільних (не пов'язаних з інформаційними технологіями за напрямком професії) фахівців дозволяє виділити провідну роль Великобританії в міжнародній сертифікації, де з вісімдесятих років минулого століття займалися розробкою критеріїв необхідного рівня інформаційно-комунікаційної компетентності студентів коледжів, виходячи з вимог самих студентів – майбутніх службовців і працівників, а також роботодавців державного та приватного секторів економіки. Результатом такої роботи став загальноєвропейський сертифікат ECDL (The European Computer Driving Licence) – Європейська ліцензія користувачів комп'ютерів, який визнається всіма країнами Європейського Союзу [3].

ECDL – кваліфікація (підтверджується Британським Комп'ютерним Товариством), яка засвідчує комп'ютерні знання та практичні навички. Сертифікат ECDL спроектовано з урахуванням вимог та потреб як роботодавців, так і службовців. Більшість великих корпорацій Європи визнають сертифікат ECDL. З 2003 року Україна також є учасником програми ECDL. Міжнародний сертифікат ECDL можна отримати за результатами незалежного тестування.

Для Європейського Співтовариства властивим є оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності як окремої самостійної складової медіакомпетентності, яку досить часто ототожнюють з медіаграмотністю. Слід зазначити, що в поняття «інформаційна грамотність» вкладається те, що людина розуміє необхідність і важливість тієї чи іншої інформації, може її знайти, критично оцінити та доречно використати і, обов'язково, пропонується розмежовувати поняття інформаційно-комунікаційної грамотності, мережевої грамотності, Інтернет-грамотності, цифрової грамотності, медіаграмотності та комп'ютерної грамотності [2; 5].

Ураховуючи необхідність та важливість оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності для успішного професійного становлення і зростання, а також соціальних комунікацій, у багатьох європейських країнах створено такі проекти та установи, що оцінюють ІКК, а саме:

– Португалія: Portugal MoU – Cisco Network Academy;

– Нідерланди: Holland MoU for secondary schools (для профільних шкіл);

– Італія: Italy – EUCIP in university syllabus;

– Велика Британія: UK – public funding for industry certifications;

– Ірландія: Ireland – Higher Education & Training Awards Council;

– ЮНЕСКО: UNESCO – ICT Competence Framework for Teachers (стандарти оцінки ІКК для вчителів);

– Шотландія: Scotland – Digital Media & ICT Vendor Alliance [4].

Національними освітніми технологічними стандартами (National Educational Technology Standards (NETS) Міжнародного товариства для технологій в освіті (International Society for Technology in Education (ISTE) визначено шість основних категорій навичок, які складають інформаційно-комунікаційну компетентність, серед них [3]:

1. Основні дії та поняття: демонструють розуміння створення та використання технологій; здатні використовувати технології.

2. Соціальні, етичні та людські проблеми: розуміють етичні, культурні та соціальні проблеми, які мають відношення до технологій; використовують на практиці системи технологій, інформацію та програмне забезпечення за їх призначенням; розвивають позитивне ставлення до використання технологій, що підтримує освіту впродовж життя, досягнення особистих цілей і успіхів у навчанні.

3. Успішне використання технологічних інструментів: використовують інструменти технологій з метою удосконалення процесу свого навчання, успішного досягнення цілей навчання, розвитку свого творчого потенціалу; успішно використовують інструменти техно-

логій для співпраці з метою удосконалення технологічних моделей, підготовки публікацій та виконання творчих робіт.

4. Використання телекомунікаційних інструментів: використовують телекомунікації для співпраці, публікують та взаємодіють з іншими студентами, експертами та аудиторіями; використовують різноманітність медіаможливостей та форматів для обміну інформацією з великою аудиторією.

5. Використання технологічних інструментів для досліджень: використовують технології для збору, розміщення, оцінювання інформації з різноманітних джерел; використовують інструменти технологій для обробки даних і повідомлення результатів; оцінюють і відбирають нові інформаційні ресурси, технологічні інновації, які базуються на доцільності для виконання специфічних завдань.

6. Використання технологій для розв'язання проблем та прийняття рішень: використовують технологічні ресурси для розв'язання проблем та прийняття рішень; використовують технології для розвитку стратегій розв'язання проблем реального життя.

Задля розроблення стратегії оцінювання ІКК майбутніх кваліфікованих робітників необхідно охарактеризувати базову структуру цієї компетентності [1]. На наш погляд, компоненти сформованості ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі мають достатньо повно відображати основні аспекти їхньої професійної компетентності. Аналітичний огляд психолого-педагогічної літератури, теоретико-експериментальних досліджень з проблеми привів нас до висновку, що в структурі ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі можна виділити такі компоненти: мотиваційний компонент, когнітивний компонент та діяльнісно-креативний компонент, які передбачають володіння визначеними знаннями та уміннями, а також наявність власних ставлень та досвіду.

1. Мотиваційний компонент виступає як спонукальний чинник застосування ІКТ у навчально-пізнавальній та професійній діяльності, до основних його складових відносимо систему поглядів та переконань, які визначають потребу особистості у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності. Він передбачає усвідомлені дії щодо пошуку, відбору та використання відповідних засобів обчислювальної техніки для розв'язання навчальних завдань, усвідомлення мети та меж застосування ІКТ як допоміжного засобу.

2. Когнітивний компонент інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників складається зі знань, умінь та навичок у галузі застосування інформаційно-комп'ютерної техніки для розв'язання завдань навчального, професійного та особистого спрямування, розуміння взаємозв'язків у структурі апаратного та програмного забезпечення, комплексне розуміння можливостей інформації, яка доступна у різних цифрових форматах, впевнену орієнтацію у сучасному програмному забезпеченні та його призначенні.

3. Діяльнісно-креативний компонент інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає не лише активне та раціональне використання ІКТ, але й чітке і глибоке уявлення про можливості сучасних технологій у розв'язанні завдань професійного, освітнього та побутового характеру, використанні інтеграційних можливостей сучасного програмного забезпечення для обробки та представлення інформації, творчому підході до розв'язання різних груп завдань із використанням комп'ютерної техніки.

Названі компоненти, що входять до складу інтегративного особистісного утворення, перебувають в тісному взаємозв'язку, взаємозалежності, а також у взаємовпливі і взаємопроникненні, при цьому становлення кожного з них пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Розвиток усіх вищезазначених здібностей та вмінь, на нашу думку, є актуальним з точки зору формування ІКК в підготовці кваліфікованих робітників для будівельної галузі, оскільки більшість з них тісно пов'язані з виокремленими нами компонентами й показниками досліджуваної якості.

З'ясування сутності ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі, а також характеристика її структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-креативного) дали змогу виокремити критерії діагностики означеної особистісно-професійної якості майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі (аксіологічний, гносеологічний та праксеологічний). В основу діагностування кожного з указаних компонентів покладено критерії та відповідні їм показники, виокремлені на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури (табл. 1).

Аксіологічний критерій ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі характеризує визначення професійної спрямованості учнів на формування ІКК; постановку і усвідомлення цілей інформаційної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників. Аксіологічний критерій виражає готовність майбутнього кваліфікованого робітника до актуалізації ІКК.

Гносеологічний критерій ІКК майбутніх кваліфікованих робітників характеризує знання методів і засобів ІКТ; оволодіння системою знань, необхідних для ІКК. Гносеологічний критерій виражає володіння знаннями змісту ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Праксеологічний критерій ІКК майбутніх кваліфікованих робітників визначає сформованість практичних умінь застосовувати ІКТ у професійній діяльності. Праксеологічний критерій виражає досвід прояву ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі у різних стандартних і нестандартних ситуаціях у професійній діяльності.

Зміст кожного критерію конкретизується за допомогою комплексу показників, що дають змогу діагностувати загальний рівень ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Таблиця 1

Структура інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі

Компонент ІКК	Критерій ІКК	Показник ІКК
Мотиваційний	Аксіологічний	Стійке прагнення до надбання нових знань у галузі ІКТ та розвитку умінь розв'язувати нестандартні навчальні (професійні) завдання; бажання розширити сферу застосування наявних знань та умінь із використанням ІКТ поза межами професійної підготовки (у побуті, житті)
Когнітивний	Гносеологічний	Сформована система знань у галузі ІКТ, знання носять як декларативний так і процедурний характер. Майбутній кваліфікований робітник знає методи і способи освоєння нових програмних продуктів загального і спеціального (професійного) призначення та розв'язання навчальних завдань із залученням ІКТ. Ознайомлений зі специфікою організації самостійної навчальної діяльності, роботи в групах із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Володіє сервісами колективної та персональної комунікації, «хмарними» технологіями
Діяльнісно-креативний	Праксеологічний	Наявність уміння застосовувати власні знання та досвід для розв'язання нестандартних навчальних (професійних) завдань із залученням ІКТ, активне використання Інтернет-технологій. Майбутній кваліфікований робітник самостійно легко опановує нові програмні продукти загального та спеціального (професійного) призначення (використовуючи певні джерела інформації), веде активну діяльність у галузі ІКТ, а також уміє організувати не лише власну діяльність із використанням ІКТ, а й діяльність окремої групи. Активно застосовує сервіси колективної та персональної комунікації, «хмарні» технології

Висновки. Отже, дослідивши сучасні підходи до оцінки та аналізу інформаційно-комунікаційної компетентності, доходимо висновку, що дана компетентність виходить на перший план серед цілей розвитку освіти у світовій спільноті, зважаючи на це, науковцями розробляються методики і підходи до оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності. Враховуючи надбання сучасної педагогічної науки з даної проблематики, виокремлюємо систему критеріїв (аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний) і показників ІКК майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі на основі обґрунтованих структурних компонентів ІКК: мотиваційного, когнітивного та діяльнісно-креативного.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо обґрунтування методики та організацію діяльності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу для формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності.

Список використаних джерел

1. Гуріна Т.М. Формування інформаційної компетентності в процесі підготовки фахівців [Електронний ресурс] / Т.М. Гуріна. – Харків. – Режим доступу: http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-3305.html

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.

4. Креденець Н.Д. Компетентність – парадигма професійної підготовки фахівців / Н.Д. Креденець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 6. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 701 с.

5. Матвієнко О.В. Освіта в інформаційному суспільстві: суперечності, тенденції, теоретико-методологічні засади розвитку / О.В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. 2004. – №2(43). – С. 106–112.

6. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н. Н. Никитина. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.

References

1. Hurina, T.N. *Formufannia informatsiinoi kompetentnosti v protsesi pidhotovky fakhivtsiv* [Formation of information competence during the professional training of teachers of foreign languages]. Kharkov. Available at: http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-3305.html (In Ukrainian).

2. Zimniaia, I.A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnosnoho podkhoda v obrazovanii* [Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education]. Moscow, Issledovatelskii tsentr problem kachestva podhotovki spetsialistov, 40 p. (In Russian).

3. In O.V. Ovcharuk (Ed.), (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects Library Educational Policy]. Kyiv, K.I.S. Publ., 112 p. (In Ukrainian).

4. Kredenets, N.D. (2004). *Kompetentnist paradyhma profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv* [Competence paradigm of professional training]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]. Kyiv, Vinnytsia, DOV Vinnytsia Publ., vol. 6, 701 p. (In Ukrainian).

5. Matvienko, O.V. (2004). *Osvita v informatsiinomu suspilstvi: superechnosti, tendetsii, teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku* [Education in the information society: contradictions and trends, the theoretical and methodological basis for the development]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], no. 2 (43), pp. 106-112 (In Ukrainian).

6. Nikitina, N.N. (2002). *Stanovlenie kultury professionalno-lichnostnoho samoopredeleniia* [The culture of professional-personal self-teacher]. Moscow, Prometei, MPHU Publ., 316 p. (In Russian).

В статье осуществлен анализ мировых тенденций и подходов оценивания информационно-коммуникационной компетентности, раскрыта структура такой компетентности, предложена система компонентов, критериев и показателей развития ИКК будущих квалифицированных рабочих строительной отрасли.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, критерии, показатели, компоненты, квалифицированный рабочий.

The article presents the analysis of global trends and approaches in evaluation of information and communication competence (ICC) and the structure of such competence. The system of components, criteria and indicators of the ICC development in future skilled workers of the building industry is suggested.

Key words: informative and communicative competence, criteria, indicators, components, skilled worker.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1=811.111

О.Б. ТАРНОПОЛЬСКИЙ,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной лингвистики и методики обучения иностранным языкам Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля»

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются различные варианты конструктивистского подхода к обучению английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе (диверсификация подхода в зависимости от будущей специальности студентов и этапа обучения). Варианты анализируются в рамках описания поступательного развития авторской методики конструктивистского обучения английскому языку для профессионального общения. Выделяются три основных варианта созданной методики (в обучении студентов экономических специальностей в отличие от специальностей гуманитарных и студентов I курса в отличие от обучающихся на II курсе).

Ключевые слова: обучение английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе, конструктивистский подход, варианты методики конструктивистского обучения, комбинированное обучение, экспериенциальные виды учебной деятельности, непрерывная деловая игра, аспектизация.

Постановка проблемы. Конструктивизм как общий подход к преподаванию и изучению дисциплин вузовского цикла уже довольно давно и достаточно широко используется и приобрел значительную популярность в мире. То же самое касается и конструктивистского обучения иностранным языкам для специальных (профессиональных) целей. В то же время, в обучении языкам рассматриваемый подход очень мало разработан за рубежом и вовсе (если не считать публикаций автора данной статьи и его соавторов) не разработан в Украине. Вообще отсутствуют публикации, касающиеся диверсификации, т.е. создания вариантов конструктивистской методики вузовского преподавания иностранных языков для профессиональных целей в зависимости от будущей специальности студентов и этапа их обучения. Хотя такие варианты уже реально существуют, не изучены основные различия между ними, поэтому для дальнейшего развития указанного подхода названная проблема, несомненно, заслуживает научного рассмотрения.

Анализ последних исследований и публикаций. Конструктивизм в обучении вообще базируется на психологических разработках Л.С. Выготского и Ж. Пиаже [1; 5] и сводится к тому, что учащиеся самостоятельно «конструируют» собственные знания, навыки и умения через учебную деятельность, моделирующую ту или иную реальную практическую деятельность, в ходе осуществления которой нужные знания, навыки и умения возникают. Например, решая на аудиторном занятии реальные или квази-реальные профессиональные проблемы, студенты самостоятельно «строят» свою способность решать проблемы подобного типа в будущей профессиональной деятельности через осознание способов их решения (знания), овладение этими способами (умения) и техническими операциями, входящими в них (навыки).

© *О.Б. Тарнопольский, 2016*

После работ S. Ioannou-Georgiou и D.H. Jonassen [10; 11], касающихся применения конструктивизма в языковой подготовке, стало возможным четко определить, что представляет собой конструктивистский подход к обучению иностранным языкам для профессиональных целей. O. Tarnopolsky [12] определяет такой подход как специфическое построение профессионально ориентированного курса иностранного языка в неязыковом вузе, которое предоставляет студентам возможности непроизвольно овладевать навыками и умениями иноязычного профессионального общения через виды учебной деятельности, моделирующие профессиональную деятельность, причем последняя осуществляется средствами изучаемого языка.

Собственно, именно в работах последнего автора и его соавторов [3; 8; 9; 12], а также в целом комплексе учебников, созданных под его руководством [2; 4; 6; 7], конструктивистская методика преподавания иностранных языков для профессиональных целей нашла наиболее полное воплощение. Можно даже утверждать, что такой всесторонней реализации конструктивистская методика обучения иностранному (английскому) языку для профессиональных целей не получила ни одной иной разработке – как отечественной, так и зарубежной.

Однако, несмотря на многочисленные публикации по вопросам теоретического обоснования и практического применения данной (авторской) методики конструктивистского обучения английскому языку в неязыковом вузе, ни в одной из этих публикаций, как перечисленных выше, так и других, не анализировалось выделение вариантов конструктивистской методики языковой подготовки студентов в зависимости от их будущей специальности. Не анализировалась и зависимость диверсификации (создания вариантов) методики от этапа обучения. Это представляет собой безусловный пробел в исследовании применения конструктивизма в преподавании неродного языка, нуждающийся в заполнении.

Исходя из вышеизложенного, **целью данной статьи** является анализ созданных вариантов разработанной нами конструктивистской методики профессионально направленной языковой подготовки. Таким образом, в статье проводится анализ практически уже реализованной диверсификации методики для обеспечения наилучшей ее адаптации к той или иной конкретной будущей специальности студентов и к этапу их обучения.

Изложение основного материала. Первый вариант конструктивисткой методики преподавания английского языка для профессиональных целей был создан и апробирован нами в 2002–2004 гг. [8] и нашел полное практическое воплощение в подготовленном под этот вариант учебнике [2]. Вариант был разработан для преподавания языка для профессионального общения тем обучаемым, которые достигли среднего уровня владения общеупотребительным английским языком (уровня B1+/B2), т.е. мог внедряться не ранее II курса обучения в неязыковом вузе. Этот вариант предназначался для обучения языку будущих экономистов и работников сферы бизнеса и отличался некоторыми базовыми характеристиками, общими для всех наших последующих вариантов и модификаций конструктивистской методики.

Первой из них было внедрение так называемых *экспериенциальных видов учебной деятельности* (*experiential learning*), которые моделируют будущую профессиональную деятельность выпускников вуза при осуществлении коммуникации в рамках этой смоделированной деятельности исключительно средствами изучаемого языка. К экспериенциальным видам учебной деятельности были отнесены ролевые и деловые игры, мозговые штурмы, работа с кейсами, дискуссии, презентации, поиск профессионально значимой англоязычной информации, необходимой для выполнения творческих профессионально направленных учебных заданий, проектная работа. Эти виды учебной деятельности стали центральными, ведущими и доминирующими в учебном процессе. Именно применение экспериенциальных видов учебной деятельности делало методику конструктивистской, поскольку овладение навыками и умениями иноязычного профессионального общения, а также накопление необходимых знаний осуществлялись студентами в основном непроизвольно через их самостоятельное подсознательное «конструирование» в процессе выполнения экстралингвистических творческих учебных заданий. При этом *сознательная работа над языковыми явлениями полностью не исключалось, однако, существенно ограничивалась* и вытеснялась на периферию учебного процесса (выполнение небольшого числа внеаудиторных упражнений языковой направленности).

Второй особенностью было *обучение языку через содержание специальности*, когда предметное содержание всех видов учебной деятельности черпалось исключительно из предметного содержания будущей специальности студентов, так что языковой курс во многом сближался (интегрировался) с курсами специальных дисциплин.

Наконец, третьей особенностью стало внедрение *интерактивного обучения*, когда большинство экспериенциальных видов учебной деятельности выполнялись студентами не индивидуально, а в творческом коммуникативном иноязычном взаимодействии (интеракции) друг с другом и с преподавателем.

Однако, помимо названных особенностей методики, общих для всех ее последующих вариантов и модификаций, рассматриваемый вариант обладал еще одной характеристикой, специфичной, в первую очередь, именно для него. Имеется в виду построение всего курса языка вокруг особого инновационного вида экспериенциальной учебной деятельности – так называемой *непрерывной деловой игры,* моделирующей в аудитории англоязычную деловую активность [2; 8].

Непрерывная деловая игра представляет собой специфическую организацию работы в курсе делового английского языка, при которой обучение развертывается как постоянное моделирование и воспроизведение деловой активности на занятиях. Такое моделирование и воспроизведение осуществляются в рамках разыгрывания функционирования вымышленной фирмы или компании. Студенты сами придумывают ее, «основывают», «организовывают» ее работу и «работают» в ней. Это как бы своеобразная пьеса, в которой обучаемые выступают одновременно в роли драматургов, режиссеров и актеров. Непрерывная деловая игра, в отличие от традиционных деловых игр, которые обычно представляют собой лишь разрозненные эпизоды в учебном процессе, объединяет этот процесс единым сюжетом для всей учебной и коммуникативной деятельности и становится «стержневым» элементом в его построении. Сюжет непрерывной ролевой игры развивается от занятия к занятию, причем студенты сами решают, каковы будут конкретные пути его развития.

Именно непрерывная деловая игра стала главным отличием первого варианта разработанной нами конструктивистской методики. Однако, когда встал вопрос о приспособлении этой методики к обучению английскому языку для профессиональной коммуникации студентов некоторых гуманитарных специальностей (будущих психологов и педагогов), оказалось, что непрерывная деловая игра в данном случае малоприменима. Причина в том, что если профессиональная деятельность будущих экономистов и бизнесменов происходит в их постоянном взаимодействии с другими профессионалами, то работа психологов и педагогов проходит как индивидуальное взаимодействие профессионала (психолога или педагога) с непрофессионалами (клиентами и учащимися). Поэтому непрерывная деловая игра как главный стержень учебного процесса, созданный для непрерывного моделирования интерактивной деятельности исключительно профессионалов в сфере экономики и бизнеса, мало может помочь в моделировании совсем иной по характеру профессиональной деятельности психологов или педагогов.

Поэтому в варианте методики, созданном и апробированном в 2011–2015 гг. для обучения английскому языку для профессиональных целей будущих психологов и педагогов [3; 12] и воплощенном в двух соответствующих учебниках [4; 6], непрерывная деловая игра была полностью исключена. Однако все остальные характеристики описанного выше первого варианта остались неизменными (экспериенциальная учебная деятельность, интерактивность, обучение через предметное содержание будущей специальности, ограниченное использование некоторого числа внеаудиторных упражнений сугубо языковой направленности). Этот вариант, как и первый, также был создан для использования на II курсе обучения, когда студенты уже достигли среднего (B1+/B2) уровня владения общеупотребительным английским языком.

В то же время нужно учесть, что рассматриваемой второй вариант методики создавался значительно позже первого, когда существенно расширились возможности украинских вузов в плане использования информационных технологий в обучении. Поэтому в этот вариант была внедрена так называемая «онлайновая составляющая» – обязательное (а не факультативное) аудиторное и внеаудиторное проведение студентами Интернет-

поиска на профессиональных англоязычных сайтах для накопления профессиональной информации, необходимой для выполнения творческих экспериенциальных учебных заданий. Такая обязательная онлайновая учебная деятельность была даже включена в виде специальных заданий в созданные учебники [4; 6], превратив учебный процесс в целом в *смешанный, или комбинированный* [3; 12]. Это означает, что учебный процесс трансформировался; в нем традиционная работа в аудитории и работа в онлайновом режиме начали органично сочетаться – первая стала недостаточно эффективной без второй и наоборот. Кроме того, благодаря онлайновой составляющей видоизменилась и рассмотренная выше интерактивность в обучении – постоянная взаимоинтеракция участников учебного процесса расширилась до их регулярного взаимодействия с внешними источникам профессиональной англоязычной информации.

Следует отметить, что в настоящее время разрабатывается и вводится в действие модификация рассмотренного второго варианта конструктивистской методики. Она связана с разработкой курса английского языка и учебника для специальности «Туризм». Эта специальность находится на пересечении специальностей гуманитарных и ориентированных на экономику и бизнес. Поэтому к тому варианту методики, который был разработан для обучения будущих психологов и педагогов, было добавлено проведение непрерывной деловой игры. Она заключается в организации студентами «собственного туристического агентства» и его повседневной работы. Однако в данном случае непрерывная деловая игра не является ведущим, центральным и системообразующим фактором всей экспериенциальной учебной деятельности, как в первом варианте методике, а лишь одним ее элементов. То же касается и проектной работы, которая, как и в первом варианте методики, проводится на основе непрерывной деловой игры.

Кроме того, обсуждаемая модификация второго варианта методики отличается еще и практически полным исключением даже ограниченного числа внеаудиторных упражнений сугубо языковой направленности. Причина связана с тем, что и наши экспериментальные исследования [3; 8], и практика использования первого и второго вариантов методики продемонстрировали отсутствие существенной пользы от подобных упражнений на том уровне владения общеупотребительным английским языком (B1+/B2), на котором находятся наши студенты, обучающиеся по созданной конструктивистской методике.

Таким образом, разработка рассмотренной модификации второго варианта методики продемонстрировала возможности сближения между первым и вторым ее вариантом, а также возможности дальнейших модификаций методики, направленных на ее совершенствование.

Однако как оба варианта методики, так и модификация последнего из них, были сориентированы на один этап обучения – II курс неязыкового вуза и студентов, уже достигших вышеуказанного уровня владения общеупотребительным английским языком. Поэтому неизбежной была постановка задачи разработки такого варианта конструктивистской методики, который мог бы быть использован на предшествующем этапе обучения в неязыковом вузе (I курс), сделав его не менее профессионально ориентированным, чем это достигается благодаря тем вариантам методики, которые используются на II курсе.

Соответствующие исследования проводились в 2012–2016 гг. [9], а их результаты были воплощены в учебнике, предназначенном для студентов I курса технических и экономических специальностей [7].

При создании обсуждаемого варианта методики мы отталкивались от существующего положения вещей, когда на I курсе неязыкового вуза на занятиях по английскому языку чаще всего изучается общеупотребительный язык для выведения студентов на приемлемый уровень общеязыковой подготовки. Это к тому же дает резерв времени для того, чтобы в течение первого курса обучаемые изучили ряд неязыковых дисциплин, повышающих «уровень точности их представления» о будущей профессии. Наша опора на названный подход, по сути, свелась к признанию его практической неадекватности. Для ее доказательства целесообразно принять как исходный постулат о том, что специальный курс иностранного (английского) языка в неязыковом вузе чаще всего продолжается только два года, т.е. I и II курсы обучения. Однако если это так, то получается, что не менее половины этого и так короткого срока используется без всякой пользы для обучения общению на языке в сугубо конкретных профессиональных целях.

Предложенное решение данной проблемы состояло в разделении процесса обучения на первом курсе на два концентра, каждый продолжительностью в один семестр: «концентр начальной иноязычной профессиональной подготовки» и «концентр базовой иноязычной профессиональной подготовки». Здесь такая иноязычная профессиональная подготовка является неспециализированной (по конкретным узким специальностям обучаемых), но второй концентр уже непосредственно подводит к ее специализации, начинающейся со второго года вузовского обучения языку (см. рассмотренные выше два варианта конструктивистской методики для II курса).

Содержание обучения, отобранное для названных двух концентров, базировалось на так называемых *базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умениях*, общих для всех студентов экономических и технических специальностей. Это умения связаны с выполнением профессиональных обязанностей, но лишь таких, которые не являются узкоспециальными и не требуют узкоспециальной подготовки ни в плане предметных знаний, ни в плане языка профессионального общения. Сюда, например, относятся умения осуществлять деловые телефонные контакты, вести профессиональную деловую переписку, переговоры по закупке и продаже оборудования, участвовать в профессиональных выставках и ярмарках и т.п. Подобные иноязычные умения, безусловно, профессионально значимы с одной стороны (т.е. обучение английскому языку становится строго профессионально направленным сразу с I курса), а с другой стороны, их формирование у первокурсников является вполне доступным и реальным. Для такого формирования не требуется ни специальных знаний, ни очень высокого уровня владения языком. Начинать формирование названных умений можно с предсреднего уровня англоязычной языковой подготовки (B1), с которым большинство первокурсников поступают в неязыковой вуз.

На основе такого подхода и был разработан третий вариант конструктивистской методики, ориентированный на студентов I курса – исключительно технических и экономических специальностей, поскольку для других специальностей базовые общепрофессиональные иноязычные коммуникативные умения могут быть совершенно иными. Этот вариант ближе всего ко второму из ранее обсужденных вариантов методики. Он базируется на тех же пяти составляющих:

1) экспериенциальной учебной деятельности (при исключении непрерывной деловой игры);

2) интерактивности;

3) обучении через предметное содержание, связанное с базовыми общепрофессиональными иноязычными коммуникативными умениями;

4) ограниченном использовании некоторого числа внеаудиторных упражнений сугубо языковой направленности;

5) введении онлайновой составляющей в учебный процесс, превращающей обучение языку в комбинированное (при органичном сочетании традиционной работы в аудитории с онлайновым обучением).

Однако есть и существенное отличие от всех предшествующих вариантов методики, заключающееся в *аспектизации* обучения. Она проводится в каждом тематическом цикле занятий в зависимости от составляющих (аспектов) иноязычноречевой профессиональной коммуникативной компетентности, которая формируется у студентов: лингвистического, социолингвистического, предметного и психологического ее компонентов (аспектов). Аспектизация обусловливает последовательное фокусирование внимания обучающего и обучаемых на том или ином компоненте (аспекте) с целью оптимального развития соответствующих навыков и умений. При этом объединение этих навыков и умений в единую коммуникативную компетентность реализуется в последнем фокусе (аспекте) каждого тематического цикла занятий: коммуникативном. Подобный подход особенно рационален на первом курсе, когда профессионально направленная иноязычная коммуникативная компетентность студентов только начинает развиваться и необходимо уделять особое внимание развитию каждого из ее отдельных аспектов-составляющих.

Третий вариант методики, как и два предыдущих, также проходил экспериментальную проверку, доказавшую его (и их) эффективность, так что можно говорить об

экспериментальном подтверждении эффективности разработанной конструктивистской методики в целом.

Выводы и перспективы дальнейших разработок в данном направлении. Приведенное описание вариантов конструктивисткой методики обучения английскому языку для профессионального общения позволяет заключить, что во всех этих вариантах обучение языку и специальности интегрировано, так что, изучая язык, студенты параллельно (через экспериенциальную учебную деятельность профессионального содержания) овладевают будущей профессией. При этом такое овладение как языком, так и будущей специальностью реализуется в основном непроизвольно через моделирование в учебном процессе аналога профессиональной практической деятельности.

Однако для достижения подобного эффекта, который отражает главное преимущество конструктивистского подхода к обучению языку для профессиональных целей, конструктивистская методика должна быть диверсифицирована, т.е. представлена в разных и весьма многочисленных вариантах, каждый из которых отражает особенности как будущей специальности студентов, так и этапа, на котором они обучаются.

Три таких варианта уже были созданы в ходе наших исследований и разработок. Но это только начало. Ближайшими и отдаленными перспективами являются:

1. Разработка варианта методики, адаптированного к применению на I курсе гуманитарных специальностей;

2. Разработка вариантов методики для I и II курсов естественнонаучных, технических (II курс) и некоторых иных групп специальностей, не охваченных уже проведенным исследованием;

3. Разработка модификаций каждого из вариантов методики для оптимальной адаптации к целям и потребностям преподавания языка именно студентам конкретной специальности, входящей в ту или иную группу близких по направлености профессий (например, разные модификации для отдельных специальностей, принадлежащих к группам гуманитарных, экономических, технических, естественнонаучных профессий и др.);

4. Разработка методики продолжения конструктивистского обучения иностранному языку для профессионального общения на старших курсах неязыкового вуза с целью безостановочного совершенствовании владения студентами изучаемым языком в течение всего вузовского периода – от его начала до конца. Собственно, такая методика уже была создана в наших исследованиях, посвященным программам англоязычного погружения в преподавании специальных дисциплин на старших курсах. Однако предстоит еще совместить эти программы с конструктивистским подходом к обучению языку, разработанным для I и II курсов неязыкового вуза.

Если все названные перспективы будут реализованы на практике, то, вполне вероятно, преподавание иностранного языка для профессионального общения в неязыковых вузах Украины удастся поднять не только на уровень мировых стандартов, но и, возможно, существенно эти стандарты превысить.

Список использованных источников

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.

2. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Р.О. Безугла та ін.]. – Київ: ІНКОС, 2002. – 280 с.

3. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

4. Педагогічні справи (Pedagogical Matters). Підручник з англійської мови для студентів педагогічних спеціальностей. Книга для студента та Робочий зошит / [Тарнопольський О.Б., Волкова Н.П., Кожушко С.П., М'ясоїд Г.І., Стойковіч Н.]. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2015. – 328 с.

5. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 55-231.

6. Психологічні справи (Psychological Matters). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / [Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В., Беспалова Н.В.]. – К.: ІНКОС, 2011. – 302 с.

7. Речі першої професійної необхідності (Professional Basics). Підручник з англійської мови для студентів І курсу технічних та економічних спеціальностей. Книга для студента та Робочий зошит. Видання друге, перероблене та доповнене / за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського та З.М. Корнєвої. – Вінниця: Нова Книга, 2016. – 302 с.

8. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

9. Тарнопольский О.Б. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе / О.Б. Тарнопольский, З.М. Корнева. – Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 314 s.

10. Ioannou-Georgiou S. Constructing meaning with virtual reality / S. Ioannou-Georgiou // TESOL Journal. – 2002. – Vol. 11, No. 3. – P. 21–26.

11. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Електронний ресурс] / – 1995. – Режим доступу: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/ jonassen.asp

12. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

References

1. Vyhotskii, L.S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [The development of higher mental functions]. Moscow, APN RSFSR Publ., 500 p. (In Russian).

2. Tarnopolskyi, O.B., Kozhushko, S.P., Bezuhla, R.O. (2002). *Dilovi proekty. Knyha dlia studenta ta robochyi zoshyt* [Business Projects. Student Book and Workbook]. Kyiv, INKOS Publ., 280 p. (In Ukrainian).

3. Tarnopolskyi, O.B., Kozhushko, S.P., Dehtiarova, Yu.V. (2011). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy studentiv-psykholohiv* [Methods of teaching English to students-psychologists]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskyi universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 264 p. (In Ukrainian).

4. Tarnopolskyi, O.B., Volkova, N.P., Kozhushko, S.P., Miasoid, H.I., Stoikovich, N. (2015). *Pedahohichni spravy*. *Knyha dlia studenta ta robochyi zoshyt* [Pedagogical Matters. Student Book and Workbook]. Dnipropetrovsk, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 328 p. (In Ukrainian).

5. Piazhe, Zh. (1969). *Psiholohiia intellekta* [Psychology of intelligence]. *Izbrannye psikholohicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Prosveshchenie Publ., pp. 55-231 (In Russian).

6. Tarnopolskyi, O.B., Kozhushko, S.P., Dehtiarova, Yu.V., Bespalova, N.V. (2011). *Psykholohichni spravy. Knyha dlia studenta ta robochyi zoshyt* [Psychological Matters. Student Book and Workbook]. Kyiv, Firma “INKOS” Publ., 302 p. (In Ukrainian).

7. Tarnapolskii, O.B. & Korneeva, Z.M. (2016). *Rechi pershoi profesiinoi neobkhidnosti. Knyha dlia studenta ta robochyi zoshyt*, *2-he vyd. pererob. i dopov.* [Professional Basics. Student Book and Workbook]. Vinnytsia, Nova Knyha Publ., 302 p. (In Ukrainian).

8. Tarnopolskii, O.B. & Kozhushko, S. P. (2004). *Metodika obucheniia anhliiskomu iazyku dlia delovoho obshcheniia* [Methods of teaching English for business communication]. Kyiv, Lenvit Publ., 192 p. (In Russian).

9. Tarnopolskii, O.B. & Korneva, Z.M. (2013). *Intehraciia obucheniia yazyku i specialnosti v neiazykovom vuze* [Integration of teaching and the specialty in not language high school]. Saarbrücken, Deutschland, LAP LAMBERT Academic Publishing, 314 p. (In Russian).

10. Ioannou-Georgiou, S. (2002). Constructing meaning with virtual reality. TESOL Journal, vol. 11, no. 3, pp. 21-26.

11. Jonassen, D.H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. Available at: http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/ jonassen.asp.

12. Tarnopolsky, O. (2012). Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London, Versita, 254 p.

У статті розглядаються різні варіанти конструктивістського підходу до навчання англійської мови для професійних цілей у немовному ВНЗ (диверсифікація підходу залежно від майбутньої спеціальності студентів та етапу навчання). Варіанти аналізуються в описі поступового розвитку авторської методики конструктивістського навчання англійської мови для професійного спілкування. Виділяються три основні варіанти створеної методики (у навчанні студентів економічних спеціальностей на відміну від спеціальностей гуманітарних і у навчанні студентів І курсу на відміну від тих, хто навчаються на ІІ курсі).

Ключові слова: навчання англійської мови для професійних цілей у немовному ВНЗ, конструктивістський підхід, варіанти методики конструктивістського навчання, комбіноване навчання, експерієнційні види навчальної діяльності, безперервна ділова гра, аспектизація.

The article discusses different variants of the constructivist approach to teaching English for professional purposes at a non-linguistic higher educational institution (diversification of the approach depending on the students' major and their stage of learning). Those variants are analyzed by way of describing the gradual development of the method of constructivist English language teaching for professional communication. Three principal variants of the developed method have been elaborated. The first two variants are: the one for teaching English to 2nd year students majoring in Economics and Business as distinct from the one for teaching that language to 2nd year students with some humanitarian major. The third variant is for teaching 1st year students as distinct from teaching 2nd year students.

Key words: teaching English for professional purposes at a non-linguistic higher educational institution, constructivist approach, variants of the method of constructivist learning, blended learning, experiential learning, continuous simulation, aspectization.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:81’243

О.М. ТУР,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства,
культури та документознавства
Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

КОМУНІКАТИВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА

У статті розглянуто поняття «лінгвістична компетентність» та «комунікативна взаємодія», наведено структуру професійного спілкування та види найпоширеніших помилок міжособистісної комунікативної взаємодії. Зазначено, що слухання є важливим чинником, який визначає подальший хід комунікативної взаємодії, проаналізовано види та умови слухання, презентовані різні види завдань на розвиток комунікативної компетентності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативна взаємодія, лінгвістична компетентність, спілкування.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує високопрофесійних фахівців із документознавства та інформаційної діяльності з необхідними професійними знаннями та високим рівнем комунікативної компетентності, зокрема її лінгвістичною складовою, що передбачає як бездоганне володіння нормами сучасної української літературної мови, основами ораторської майстерності, вміннями будувати своє мовлення з точки зору її правильності і комунікативної доцільності, впливати на слухача, використовуючи стилістичні та експресивно-емоційні мовні ресурси, так і уміння слухати й чути співрозмовника, сприймати інформацію, яку він передає, правильно реагувати на неї, орієнтуватися в ситуації спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Питанням формування лінгвістичної компетентності (мовної компетентності, комунікативної компетенції, лінгвістичної компетенції, мовних умінь) займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема С. Амеліна, О. Винославська, Н. Костриця, Н. Назаренко, Г. Чайка, О. Янишин, Л. Зникіна, О. Смирнова та інші, однак пошуки ефективних шляхів формування лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців різних галузей і до цього часу не втрачають своєї актуальності.

Регулярне спостереження за спілкуванням майбутніх документознавців у процесі професійної підготовки та в побутових ситуаціях дає підґрунтя стверджувати, що комунікативна компетентність багатьох із них не відповідає сучасним вимогам кваліфікованого спеціаліста сфери документознавства та інформаційної діяльності. Основною причиною такої складної ситуації у сфері мовленнєвої культури є, на наше переконання, комунікативна безграмотність випускників-документознавців. Дуже часто молоді спеціалісти починають здійснювати свою діяльність не маючи чіткого уявлення про специфіку й норми професійного спілкування.

Формулювання мети. Мета статті – проаналізувати шляхи формування лінгвістичної складової комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Комунікативну взаємодію майбутніх фахівців, у тому числі з документознавства та інформаційної діяльності, ми розглядаємо як творчий про-

© *О.М. Тур, 2016*

цес, який полягає в тому, що одна людина, мета якої вплинути на іншу людину, використовує весь творчий арсенал вербально-невербальних засобів для досягнення поставленої мети (переконати, схилити на свій бік, спрямувати комунікацію у потрібне для себе русло тощо). Інша людина сприймає повідомлення, використовуючи різні тактики комунікативної поведінки-рекції [5, с. 22].

Структура професійного спілкування передбачає наявність таких етапів: 1) початок бесіди (встановлення контакту, створення відповідного сприятливого середовища); 2) виклад власної позиції з обґрунтуванням; 3) з'ясування позиції співрозмовника; 4) сумісний аналіз проблеми (усунення сумнівів співрозмовника, спростування його зауважень, пошук варіантів розв'язання проблеми тощо); 5) ухвалення рішень [1, с. 39]. Під час проведення бесід її учасники часто припускаються різного роду помилок, наприклад: проявляють авторитарність, не зважають на думку інших, ігнорують стан співрозмовника, не враховують мотиви поведінки співрозмовника, не виявляють зацікавленість проблемами співрозмовника, перебивають мовця, говорять не зважаючи на те, чи їх слухають, говорять надто багато або, навпаки, надто мало тощо.

У кожній групі людей існують свої норми і уявлення про те, що і як можна говорити. Але якими б різноманітними ці норми не були, існують деякі єдині для всіх правила, порушивши які, людина ризикує образити іншу людину. До їх числа належать образливі слова і вирази. Серйозно шкодить спілкуванню часте використання таких слів, як «завжди» і «ніколи» (порівняйте, наскільки по-різному звучать фрази «Ви запізнилися» і «Ви завжди запізнюєтеся»), оперування цими словами призводить до порушення логіки в спілкуванні. Зашкодити спілкуванню може також прагнення співрозмовників нав'язати іншому будь-які думки чи наміри, наприклад «Ти думаєш, що я…» або «Ви навмисно це робите…». Навіть якщо думки іншого було вгадано, виголошення їх зазвичай сприймається як прагнення принизити співрозмовника, що, звичайно, не сприяє розвитку контактів.

З метою ефективного формування комунікативної компетентності, зокрема її лінгвістичної складової, на заняттях професійної та практичної підготовки доцільно використовувати різні комунікативні завдання, наприклад, у процесі вивчення «Діловодства» можна запропонувати такі:

1. «Колегіальний підхід». *Мета: 1) щодо формування професійної компетентності – з'ясувати основні характеристики довідково-інформаційних документів (плану), навчитися їх оформлювати;2) щодо формування комунікативної компетентності – сприяти розвитку умінь: колективно обговорювати проблеми, коректно доводити ефективність власних переконань, спрямовувати процес спілкування у потрібне русло, ставити запитання, оцінювати відповіді інших учасників спілкування та власні відповіді, розвивати рефлексію та емпатію.*

Ситуація: У трудовому колективі підприємства, на якому Ви працюєте інформаційним аналітиком, вже неодноразово порушували питання необхідності загального обговорення змісту *плану* на наступний календарний рік. Працівники скаржаться, що адміністрація планує, їх ні про що не запитує, а вони лише виконують. Цього року Ви вирішили запровадити колегіальний підхід до визначення пріоритетів роботи підприємства та складання змісту плану на наступний календарний рік.

Завдання: Запропонуйте модель колективного обговорення змісту плану на наступний календарний рік. Доведіть її ефективність.

2. «Службовий лист». *Мета: 1) щодо формування професійної компетентності – з'ясувати основні типи службових листів, особливості їх укладання; 2) щодо комунікативної компетентності – сприяти розвитку умінь колективної взаємодії, письмової комунікації, розвивати культуру письмового мовлення, вміння оцінювати власну комунікативну діяльність.*

Група поділяється на підгрупи по 2 учасника в кожній. Завдання кожної підгрупи полягає у необхідності визначити тип поданого листа та написати відповідь партнеру.

Критерії оцінювання виконаної роботи колективно обговорюються до початку гри. До уваги можуть братися, наприклад, швидкість та якість виконання завдання, дотримання вимог структури тексту службового листа, оригінальність, переконливість тощо. Ці пози-

ції можна записати на дошці й визначити загальну кількість балів, які можна отримати по кожній позиції.

Після завершення виконання завдання, роботи усіх учасників зачитуються вголос. Виграє та команда, яка, за колективним рішенням, виконала завдання найкраще.

Слухання є однією з реакцій на повідомлення, яка визначає подальший хід комунікативної взаємодії.

Нерефлексивне слухання – це уміння уважно слухати мовчки, не втручатися у мовлення співрозмовника своїми зауваженнями. На перший погляд, таке слухання здається пасивним, але воно вимагає значного фізичного й психологічного напруження. Нерефлексивне слухання зазвичай використовується в таких ситуаціях спілкування, коли один із співрозмовників глибоко схвильований, бажає висловити своє ставлення до тієї чи тієї події, хоче обговорити важливі для себе питання тощо. Але таке слухання не завжди доцільне, адже мовчанку можна розглядати як згоду. Нерефлексивне слухання інколи помилково тлумачать як прийняття позиції опонента. Тому набагато чеснішим буде одразу висловити співрозмовнику власну точку зору, щоб вподальшому уникнути непорозумінь. Крім того треба мати на увазі, що деякі співрозмовники не мають достатнього бажання висловлювати власну думку, інші, навпаки, очікують активної підтримки, схвалення. У таких випадках доцільно використовувати рефлексивне слухання. Суть його полягає в активному втручанні в мовлення співрозмовника, у наданні йому допомоги висловити свої думки та почуття, у створенні сприятливих умов для спілкування, у забезпеченні правильного й точного розуміння співрозмовниками одне одного. Важливо вміти вибрати вид слухання, найбільш доречний у даній ситуації спілкування [3, с. 57].

Важливою умовою ефективного слухання є зоровий контакт між співрозмовниками. Норми українського етикету передбачають, щоб співрозмовники дивилися в очі одне одному уважно і зацікавлено. Якщо у співрозмовника «бігають» очі, створюється враження, що він говорить неправду, якщо відводить погляд, здається що він нещирий і щось приховує. Наприклад, у японському етикеті правила слухання дещо інші: в офіційних стосунках людина, нижча за рангом, не має права дивитися в очі людині, вищій за рангом, – це неповага. Щоб показати як вони уважно слухають, японці використовують спеціальний прийом – вони весь час кивають головою, що не означає їхню згоду з тим, що вони чують [4, с. 9].

Коли мова йде про ефективне слухання, доцільно звертати увагу на позу учасників спілкування. Вона може означати бажання чи небажання слухати опонента: якщо поза природна, невимушена, злегка схилена до співрозмовника – це вказує на зацікавленість і увагу. Якщо співрозмовник відхиляється назад, відвертається, не звертає уваги на мовця – це вказує на небажання ним слухати й обговорювати висунуті проблеми [2, с. 178].

Для ефективного формування вміння слухати і реагувати на почуте, майбутнім документознавцям можна запропонувати виконання різних завдань, наприклад:

«Дует-експромт». *Мета: 1) щодо формування професійної компетентності – сформувати уявлення про різновиди класифікацій документів за різними ознаками; 2) щодо формування комунікативної компетентності – формувати стійкий пізнавальний інтерес до активної комунікативної взаємодії, навички культури професійного мовлення, знання етикетних формул спілкування, уміння ведення діалогу, полілогу, письмової комунікації, самокорекції, самоконтролю, самооцінки.*

Виконання завдання передбачає: необхідність утворити підгрупи по два чоловіки в кожній (пари) і полягає в тому, щоб студенти злагодженим «дуетом» відповіли на певне питання практичного заняття.

З цією метою студентам надається 5–7 хвилин на підготовку. За цей час вони повинні домовитися, хто з ким буде співпрацювати і на яке питання практичного заняття відповідати. Далі пари продумують план виступу, хто-яку інформацію подаватиме тощо.

Обов'язкова умова: під час виступу перший студент підгрупи має виголошувати тільки одне речення, після чого друге речення виголошує другий студент, третє речення знову перший студент, четверте речення – другий і так до того часу, допоки відповідь «дуету» не буде завершена. Виконання цього завдання вимагає уважного слухання того, про що говорить напарник, щоб уникнути повторів чи ситуації, коли буде повідомлена не вся інформація.

Інші студенти уважно слухають, фіксують мовленнєві помилки, оцінюють структуру відповіді її логічність, правильність, ґрунтовність, повноту, відсутність/наявність допоміжної літератури тощо. Обговорення відбувається одразу після відповіді, передбачає оцінювання й само оцінювання. Вправу можна виконати як «тріо-експромт», залучивши до відповіді трьох студентів.

2. «Помилкове твердження». Група ділиться на дві підгрупи. Кожна підгрупа складає визначення із заздалегідь запланованими помилками до тих термінів і понять, які було розглянуто на занятті. Далі перша підгрупа викликає одного студента із другої підгрупи і пропонує йому визначення, у якому той повинен знайти і виправити помилки. Якщо це завдання викликає труднощі, студент може попросити допомоги у своєї підгрупи. Далі друга підгрупа викликає студента з першої підгрупи і пропонує йому свої визначення із заздалегідь запланованими помилками. Після виконання завдання проводиться загальне обговорення відповідей, їх оцінювання й самооцінювання.

Спонтанне слухання характеризується неповнотою, вибірковістю, а також індивідуальною інтерпретацією в тому сенсі, що співрозмовник застосовує власну систему тлумачення почутого. Головним моментом тут є система координат слухача, яка являє собою сховище, де зберігаються його особистий соціальний досвід, користуючись яким він оцінює кожну нову ситуацію. Ця система детермінована певним соціальним походженням, вихованням і освітою, певними соціальними стосунками і соціопрофесійними ролями. Важко досягнути взаєморозуміння, якщо ці системи різні, оскільки в таких випадках усе інтерпретується по-різному. Зрозуміло, чому так нелегко відбуваються зустрічі між, наприклад, адміністрацією й персоналом підприємства: непорозуміння пояснюються різними цінностями, різним значенням, які надаються словам і намірам тощо.

Іншим поясненням інтерпретації почутого є те, що люди інколи підозрюють (справедливо чи ні), що співрозмовник має прихований мотив, окрім буквального смислу спілкування. І цей уявний мотив не обов'язково відповідає реальному мотиву. Людина вигадала його, виходячи з власних відчуттів, побоювань, бажань, з огляду на характер своїх особистих стосунків із співрозмовником. Людина, зрештою, має власні спрямування, власну мету, які також слугують їй основою розуміння смислу отриманого повідомлення (приймає бажане за дійсність).

Треба сказати і про вплив контексту комунікації на інтерпретацію почутого повідомлення. Цей контекст створюють не тільки обставини місця й часу, але також психологічний клімат, наприклад, залякування, пиха, підкреслення ієрархічності дистанції, дволикість не сприяють обміну й зводять нанівець комунікацію, і навпаки, доброзичливість, невимушеність обстановки, взаємна довіра сприяють ефективній комунікативній взаємодії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, лінгвістична компетентність як складова комунікативної компетентності майбутніх документознавців зумовлює ефективність їх комунікативної взаємодії. З метою якісного формування лінгвістичної компетентності під час проведення занять з дисциплін професійної та практичної підготовки, зокрема розвитку умінь ведення діалогу, полілогу, письмової комунікації, колективного обговорення проблем, умінь доводити ефективність власних переконань, спрямовувати процес спілкування у потрібне русло, навичок культури професійного мовлення, оцінювання відповіді інших учасників спілкування та власних відповідей, розвитку рефлексії та емпатії доцільно використовувати різноманітні комунікативні завдання, з яких виокремлюємо: «Колегіальний підхід», «Службовий лист», «Дует-експромт», «Помилкове твердження».

Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо розроблення та впровадження в практику професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності методики формування їхньої культурно-комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна. – Запоріжжя, 2007. – 575 с.

2. Глущик С.В. Сучасні ділові папери / С.В. Глущик, О.В. Дияк, С.В. Шевчук. – К.: А.С.К., 2001. – 400 с.

3. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г.Злобина. – К.: Наукова думка, 1982. – 116 с.

4. Кубрак О.В. Етика ділового та повсякденного спілкування: навч. посіб. з етикету для студентів / О.В. Кубрак. – Суми: ВТД «Університетська книга»; К.: ВД «Княгиня Ольга», 2005. – 222 с.

5. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

References

1. Amelina, S.N. (2007). *Teoretyko-metodychni osnovy formufannia kultury profesiinoho spilkuvannia studentiv vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv. Dys. dok. ped. nauk.* [Teoretiko-metodichesky bases of formation of culture of professional communication of students of the highest agrarian educational institutions. Doc. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, 575 p. (In Ukrainian).

2. Hlushchyk, S.V., Dyiak, O.V., Shevchuk, S.V. (2001). *Suchasni dilovi papery* [Modern official papers]. Kyiv, A.S.K. Publ., 400 p. (In Ukrainian).

3. Zlobina, E.H. (1982). *Obshchenie kak factor razvitiia lichnosti* [Communication as factor of development of the personality]. Kyiv, Naukova dumka Publ., 116 p. (In Ukrainian).

4. Kubrak, O.V. (2005). *Etyka dilovoho ta povsiakdennoho spilkuvannia* [Ethics of business and daily communication]. Sumy, VTD "Universytetska knyha" Publ.; Kyiv, VD "Kniahynia Olha", 222 p. (In Ukrainian).

5. Skvortsova, S.O. & Vtornikova, Yu.S. (2013). *Profesiino-komunikatyvna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv* [Professional communicative competence of the elementary school teacher]. Odessa, Abrikos Kompani Publ., 290 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрены понятия «лингвистическая компетентность», «коммуникативное взаимодействие», представлена структура профессионального общения и виды расспространенных коммуникативных ошибок. Указано, что слушание является важным фактором, который определяет ход общения, проанализированы виды и условия слушания, представлены различные виды заданий на развитие коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативное взаимодействие, лингвистическая компетентность, общение.

In the article the concepts of «linguistic competence» and «communicative interaction» are considered, the structure of professional communication and types of widespread communicative mistakes are presented. It is noted that listening is an important factor which defines the communication course; types and conditions of listening are analysed; different types of tasks for development of communicative competence are provided.

Key words: communicative competence, communicative interaction, linguistic competence, communication.

Одержано 25.10.2016.

УДК 37.041:371.13

В.А. ФРИЦЮК,
доцент кафедри педагогіки
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті досліджено сутність понять «професійний саморозвиток» та «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Здійснено узагальнення наукових поглядів на поняття «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Сформульовано авторський погляд на трактування досліджуваного поняття. Доведено важливість формування готовності до професійного саморозвитку у процесі підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ.

Ключові слова: професійний саморозвиток, готовність, майбутні педагоги, безперервний саморозвиток, безперервний професійний саморозвиток, готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Постановка проблеми. Нині, в складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер, а також зростання економічної і географічної мобільності фахівців, зокрема майбутніх педагогів, загострюється проблема їхньої відповідності потребам безпосередньої діяльності. Розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині безперервного професійного розвитку і саморозвитку особистості впродовж життя. Ця проблема насамперед стосується підготовки педагогічних кадрів, адже саме вони формуватимуть суб'єкти різних видів людської діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних наукових дослідженнях питання формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є недостатньо дослідженими. Проте на сьогодні вже існує низка праць, що дає чітке уявлення стосовно досліджуваного поняття. Заслуговують на увагу публікації, у яких розглядаються різні аспекти проблеми саморозвитку як у теоретичному, так і в практичному планах, наприклад, таких авторів, як О. Власова, Б. Мастєров, В. Садова та ін. Серед вітчизняних досліджень варто назвати праці А. Бистрюкової (стосуються проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології); Р. Цокура (формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки); П. Харченко (формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога- музиканта); Т. Стрітьєвич (формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва); Т. Тихонова (педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики) та ін. Проте проблема підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного саморозвитку у нових соціально-економічних умовах потребує окремого глибокого вивчення.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні існуючих підходів до трактування професійного саморозвитку майбутніх педагогів та готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку у психолого-педагогічній науці та пошуку можливого узагальнення таких підходів та формування єдиного комплексного поняття на цій основі.

© *В.А. Фрицюк, 2016*

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням системи освіти України сьогодні стає формування персоналізованої готовності кожної людини до саморозвитку, наголошує Л. Зязюн, до виконання громадянського обов'язку найістотнішого вияву природовідповідних творчих можливостей і обов'язку самозабезпечення себе в соціумі на рівні необхідних життєвих потреб та інтересів засобами учіння і виховання в інституціональних закладах держави, з підготовкою себе до самоучіння, самовиховання, самовияву творчої активності і самоідентифікації впродовж життя [1]. Як стверджує науковець, три етапи готовності до саморозвитку, зокрема підготовчий, інтегруючий і креативний є базовими структурними складовими для пояснення і забезпечення процесу становлення та розвитку компетенцій суб'єктів учіння, які дозволяють їм більш-менш комфортно адаптуватися до соціальних змін, знайти внутрішні ресурси для збагачення знаннєвого і почуттєвого потенціалу, модернізувати професійні уміння та світоглядні орієнтації.

Оскільки процес саморозвитку професійних якостей майбутнього фахівця має бути цілеспрямованим, змістовним, тобто таким, що спрямовує людину на саморозвиток, організує професійне самозростання, вважає С. Некрасова, остільки є необхідність розглянути сутність як власне професійного саморозвитку, так і формування готовності до нього [8].

Психологічна готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення відповідних результатів діяльності, тобто «готовність» визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду. За умов особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності.

Професійна готовність, як стверджує А. Кужельний, – це інтегративна професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя, що представляє собою систему взаємозалежних структурних компонентів, до яких належать особистісні та процесуальні аспекти. Різноманітність підходів до пояснення феномена готовності до професійного саморозвитку дозволяє показати її як інтегративну якість особистості педагога-професіонала, як умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, як мету професійного самовдосконалення [6].

Готовність до саморозвитку не часто була предметом спеціальних досліджень, на відміну від готовності до діяльності в цілому.

Готовність студентів до професійного саморозвитку є, на думку К. Соцького, особливим особистісним станом, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у професійній діяльності з метою успішного просування в ній [11].

Цілком погоджуємося з О. Остапчук [10, с. 13], яка вважає, що орієнтирами й показниками вищої педагогічної освіти повинні стати не лише традиційні критерії – рівень знань, працевлаштування, а й прояв суб'єктності, внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її здатність до самореалізації. На думку науковця, однією з ключових проблем вищої педагогічної освіти є формування у майбутнього педагога готовності до професійного саморозвитку в процесі самопроектування особистісних і професійних якостей. Зауважимо, що О. Остапчук акцентує увагу на такому явищі, як професіоналізація, під якою розуміє формування позиції, інтеграцію особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків. І саме професіоналізація, на її думку, як психологічна категорія відображає процес саморозвитку особистості протягом життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху.

Готовність до діяльності в працях учених розглядається в рамках різних підходів – особистісного та функціонального. Наприклад, в рамках функціонального підходу готовність розглядається як певне психічний стан індивіда; при цьому підкреслюється тимчасова ха-

рактеристика (готовність розглядається в тимчасовому стані, точніше як короткочасне або довготривале, в цьому переважаючим в даний момент стані активуються психічні функції); пояснюється, як вміння себе мобілізувати психічно і фізично. Слідом за Ю. Бабанским, В. Шадриковим та ін. А. Чурсіна [12] визначає готовність як прояв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, які обумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю. Таким чином, під готовністю А. Чурсіна розуміє інтегровану якість особистості, що припускає єдність мотиваційної та процесуальної систем діяльності, необхідну для саморозвитку та самовдосконалення.

У Книзі національної освіти України (за ред. В. Кременя) стверджується, що основна відповідальність за безперервний професійний розвиток лягає на педагогічних і науково-педагогічних працівників, функцією яких є відтворення і збагачення кадрового потенціалу держави. Саме до цієї категорії персоналу висувається вимога органічного поєднання можливостей різних (формальної, неформальної та інформальної) складових системи педагогічної і науково-педагогічної освіти. Крім того, прискорення й радикалізація суспільних змін виражається в ускладненні, швидкій інформатизації всіх аспектів життєдіяльності, зростанні економічної потреби у фахівцях дослідницько-інноваційно-майстерного типу. Це вимагає посилення ролі вищих (магістерського, докторського) формальних освітніх рівнів (а також і науково-педагогічних кадрів), спонукаючи розбудовувати цілісну систему неформальної та інформальної освіти, зокрема освіти дорослих. Адже, приміром, у 30 країнах Організації економічного співробітництва і розвитку лише 1 відсоток населення після 40-річного віку перебуває у формальній освіті, пов'язаній із здобуттям певного освітнього рівня (за Міжнародною стандартною класифікацією освіти).

Погоджуючись з С. Кузіковою [7], вважаємо готовність до саморозвитку надзвичайно важливим моментом саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого та керованого процесу позитивної особистісної зміни.

П. Горностай [2] розуміє готовність до саморозвитку як системне явище ситуативної або довгострокової, стійкої готовності, що є діалектичною єдністю психічних процесів і властивостей особистості. Готовність являє собою систему особистісної та функціональної, а також змістовної та оціночної сторін. Виділені блоки – це різні форми прояву готовності, що зустрічаються в реальній життєдіяльності суб'єкта.

Готовність до професійного саморозвитку, на думку О. Колодницької, є неперервним, цілеспрямованим процесом, який ґрунтується на свідомому прагненні до особистісного й професійного зростання і характеризується єдністю когнітивного, емоційно-особистісного, діяльнісно-поведінкового компонентів, здібностями особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями, прагненнями й виявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу [5, с. 14].

Готовність майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку Л.А. Бондаренко розуміє як інтегровану професійну якість фахівця, яка виявляється у мобілізації духовних сутнісних сил особистості (О. Олексюк), характеризує наявність і певний рівень мотивації, музично-педагогічних цінностей, знань, умінь, досвіду самотворчої діяльності, забезпечує здійснення та високу ефективність професійного саморозвитку в інструментально-виконавській діяльності [1].

Слід також ураховувати, як записано в Книзі національної освіти України (за ред. В.Г. Кременя), що педагогічна і науково-педагогічна діяльність (як професійна) зумовлює суттєві персональні деформації (професійного походження). Виникнення особистісних деформацій професійного походження призводить до суттєвого зниження якості професійної діяльності. Отже, необхідно враховувати цей аспект у процесі фахового розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. Саме тому науковці вважають стратегічною метою системи фахового зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників забезпечення умов для їхнього безперервного професійного розвитку і саморозвитку, формування відповідних потреб. Це може бути досягнуто шляхом реалізації низки тактичних цілей:

– розроблення й запровадження соціальних мотивацій (стимулів і заохочень) актуалізації потреби в безперервному підвищенні професіоналізму всіх категорій педагогічних і науково-педагогічних працівників;

– створення умов для утримання фахівців у сфері педагогічної і науково-педагогічної діяльності;

– розвиток післядипломної педагогічної й науково-педагогічної освіти, включаючи періодичне підвищення кваліфікації учителів і викладачів, розроблення засад і технологій навчання дорослих;

– кількісне збільшення й якісне поліпшення аспірантури та докторантури як основних інститутів підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;

– підвищення уваги до проблем персонального розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, передусім до тих змін, що відбуваються в процесі професійної діяльності, створення умов для оптимізації і гармонізації тенденцій професійного вдосконалення [4].

Зазначене повною мірою стосується організації фахової підготовки майбутніх педагогів, що зумовлюється специфікою їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток учнів. Це вимагає від педагога особливих індивідуальних якостей, прогресивної системи цінностей, а головне – осмисленого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, готового до безперервного професійного саморозвитку.

Висновки. Отже, спираючись на вищеназваних науковців, «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» розуміємо як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з: проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості як носія педагогічної культури; корекцією педагогічної діяльності; подоланням бар'єрів; контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури в цілому.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку й розробці ефективних методів діагностики досліджуваної якості, обґрунтуванні оптимальних педагогічних умов та технологій формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л.А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Лариса Анатоліївна Бондаренко. – Київ, 2014. – 235 с.

2. Горностай П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П.П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126–138.

3. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. – К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.

4. Книга національної освіти України / Акад. пед наук України; за ред. В.Г. Кременя. К., 2009 (1) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://refdb.ru/look/1238872-p6.html

5. Колодницька О.Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Дмитрівна Колодницька. – Хмельницький: Б.в., 2012. – 20 с.

6. Кужельний А.В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.

7. Кузікова, Світлана Борисівна. Психологія саморозвитку [Текст]: навч. посіб. / С.Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2011. – 149 с.

8. Некрасова С.М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя, 2012. – 20 с.

9. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: метод. рек. / Е.О. Остапенко. – К.: Талком, 2015. – 84 с.

10. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в ситемі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. 2007. – № 4. – С. 13–18.

11. Соцький К.О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку / К.О. Соцький // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2014. – № 1. – С. 55–62.

12. Чурсина А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: автореф. дис. … канд. пед наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Челябинск. 2011. – 18 с.

References

1. Bondarenko, L.A. (2014). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoho samorozvytku u procesi instrumentalno-vykonavskoyi pidhotovky* [Formation of readiness of the future teacher of music for professional self-development in the instrumental performance training]. Kyiv, 235 p. (In Ukrainian).

2. Hornostai, P.P. (1990). *Hotovnost lichnosti k samorazvitiiu kak psikholohicheskaia problema* [Willingness to self-development of personality as a psycholohical problem]. *Problema samorazvitiia lichnosti: metodolohiia i praktika* [The problem of self-development: methodology and practice]. Lutsk, p. 126-138 (In Russian).

3. Ziaziun, L.I. (2006). *Samorozvytok osobystosti v osvitnii systemi Francii* [Self-development of personality in the French educational system]. Kyiv, Mykolaiv, MDHU im. Petra Mohyly, 386 p. (In Ukrainian).

4. *Knyha nacionalnoyi osvity Ukrayiny* (2009). Retrieved from: http://refdb.ru/look/1238872-p6.html (In Ukrainian).

5. Kolodnytska, O.D. (2012). *Stymuliuvannia profesiinoho samorozvytku maijbutnoho vchytelia humanitarnoho profiliu zasobamy proektnykh tekhnolohii* [Promote professional self-development of the future teacher of humanities means desihn technolohy]. Xmelnytskyi, 20 p. (In Ukrainian).

6. Kuzhelnyi, A.V. (2014). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia tekhnolohii* [Formation of readiness for professional self-development of the future teacher of technolohy]. Pereiaslav-Xmelnytskyi, 20 p. (In Ukrainian).

7. Kuzikova, S.B. (2011). *Psykholohiha samorozvytku* [Psycholohy self]. Sumy, MakDen, 149 p. (In Ukrainian).

8. Nekrasova, S.M. (2012). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom* [Formation of readiness for professional self-development of future masters of the university management]. Zaporizhzhia, 20 p. (In Ukrainian).

9. Ostapenko, E.O. (2015). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho samorozvytku* [Formation of future economists to professional self-development]. Kyiv, Talkom, 84 p. (In Ukrainian).

10. Ostapchuk, O. (2007). *Profesiinyi samorozvytok i samoproektuvannia v sytemi pedahohichnoyi osvity* [Professional self-development and samoproektuvannya system of teacher education]. *Shliakh osvity* [Through education], no. 4, p. 13-18 (In Ukrainian).

11. Sotskyi, K.O. (2014). *Struktura hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do profesiinoho samorozvytku* [The structure of readiness of students of medical colleges for professional self-development]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho nacionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Pedahohika* [Scientific notes Ternopil National Pedagogical University named after Vladimir Hnatyuka. Pedahohika], no. 1, p. 55-62 (In Ukrainian).

12. Chursina, A.S. (2011). *Formirovanie hotovnosti k professionalnomu samorazvitiiu u studentov vuza v processe izucheniia psykholoho-pedahohicheskikh distsiplin* [Formation of readiness for professional self-development of high school students in the study of psycho-pedagogical disciplines]. Cheliabinsk, 18 p. (In Russian).

В статье исследована сущность понятий «профессиональное саморазвитие» и «готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию». Осуществлено обобщение научных взглядов на понятие «готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию». Сформулировано авторский взгляд на трактовку изучаемого понятия. Доказана важность формирования готовности к профессиональному саморазвитию в процессе подготовки будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, готовность, будущие педагоги, непрерывный саморазвитие, непрерывное профессиональное саморазвитие, готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию.

The essence of the «professional self-development» and «readiness of future teachers for continuing professional self-development» is investigated in the article. Generalization of scientific views as to the «readiness of future teachers for continuing professional self-development». The view of author was highlighted in respect to this concept in the article. The importance of forming of readiness to professional self-development in the process of training of future pedagogs in universities was proved.

Key words: professional self-development, readiness, future teachers, continuous self-improvement, continuous professional self-development, readiness of future teachers for continuing professional self-development.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:373.66

Н.О. ЧЕРНЯК,
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики
та методики навчання іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті йдеться про велике значення комунікативної компетенції майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи, розвиток їхньої соціальної активності, подальше формування їхніх пізнавальних інтересів. У центрі уваги – становлення повноцінної комунікативної особистості через необхідність успішного оволодіння знаннями та вміннями висловлювати комунікативні потреби за допомогою вербальних, невербальних та комп'ютерних засобів спілкування.

Ключові слова: сучасна освіта, професійна комунікація, комунікативна компетенція, інноваційні методики.

Актуальність проблеми обумовлена основним завданням вищих навчальних закладів в Україні – необхідністю створення найбільш ефективного процесу забезпечення своїх випускників професійними знаннями для подальшого використання їх в різних сферах нашого життя.

Аналіз досліджень і публікацій включає в себе найбільш значимі роботи як зарубіжних, так і вітчизняних вчених Н. Віннера, К. Шеннона, К. Ясперса, Л. Виготського, А. Леонтьєва,, Є. Верещагіна, Н. Бібік, , Н. Волкової, О. Сидоренка, О. Тарнопольського, В. Чуби та ін.

Метою статті є аналіз професійно-педагогічної комунікації та засобів формування комунікативної компетенції англійською у майбутніх соціальних працівників, що спрямовані на створення стійких мовних умінь і навичок у професійній діяльності суб'єктів навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція України до Європейської та світової спільноти, Закон України «Про освіту», трансформаційні процеси, що відбуваються за кордоном нашої країни висувають певні вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців, імідж яких, тісно пов'язується в нашої свідомості з професіоналами нового типу, які комфортно почувають себе в необхідності вирішувати питання, що пов'язані з соціальною комунікацією, інформаційним обміном, формуванням особистості та її самореалізації, навіть, в умовах інформаційних війн [6].

Ми приєднуємося до думки тих науковців, які розуміють комунікацію як реалізацію взаємодії, перш за все, у векторі «людина – людина» в реалізації передаванні будь-якого змісту [1–3; 5].

Звичайно, комунікація – це невід'ємна складова процесу освіти і в тому числі в підготовці майбутніх соціальних працівників. По-перше, проблема професійного формування майбутніх професіоналів постійно перебуває в центрі уваги фахівців у зв'язку з необхідністю вирішити це завдання на практиці, а, по-друге, особистість майбутнього соціального працівника вивчається в різних умовах життєдіяльності, де не остання роль відводиться різним умовам професійної комунікації.

© *Н.О. Черняк, 2016*

Вважаючи, що існує поняття «комунікативної особистості», а є і «мовна особистість», зосередимо свою увагу на першому понятті, де в основі буде знаходитись комунікативна компетентність [9].

Загально відомо, що саме поняття «компетентність» – явище багатоаспектне, а в сучасній науці вже давно визнано, що таке явище як комунікативна компетентність базується одночасно на деяких компетенція, серед яких, найбільш важливими є:

– соціально-політичні, що зумовлені життям у суспільстві, а для соціальних робітників це такі як соціалізація і самореалізація особистості: самореалізація особистості в суспільстві, самореалізація в умовах так званої «гібридної війни» і таке інше;

– мовні компетенції, що мають на увазі і володіння рідною мовою як в усному, так і писемному мовленні, і володіння іноземними мовами з врахуванням володіння перекладу при повному розумінні міжкультурних особливостей, і все це при володінні іншомовними комунікативними уміннями (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

– технологічні або цифрові компетенції, що пов'язані з життям у інформаційному просторі суспільства;

– здатність інтелектуально та емоційно розвинутої особистості навчатися упродовж всього свого життя, що виховує кваліфіковану та конкурентоспроможну людину [1, с. 47].

Існують ще деякі компетенції та всі вони взаємопов'язані. Отже, зовсім не випадково для країн Європи існують певні Рекомендації стосовно організації освіти впродовж усього життя.

На основі праць D. Hymes, що розкривають сутність феномену «комунікативна компетентність», О. Тарнопольський робить висновок, що комунікативна компетентність – це процес сприйняття людиною соціальних ситуацій навколишнього середовища та згідно з цим – диференціація власних мовних висловлювань [10, с. 33]. Загальновідомим є той факт, що метою будь-якої комунікації є досягнення взаєморозуміння суб'єктів комунікації. Стосовно результатів навчання вчені мають спільну думку і вважають, що результатом професійно-педагогічної комунікації є компетентність суб'єктів спілкування. Безумовно, викладач повинен володіти певними комунікативними знаннями, уміннями та досвідом для того, щоб досягнути мети професійно-педагогічної комунікації та передати свої знання та досвід студентам.

Вважаємо, що першим кроком до ефективної професійної комунікації є вдалий підбір інформації. Джерелами інформації для педагога та будь-якого фахівця можуть бути засоби масової інформації, сфери вільного спілкування, освіта, навчальний процес і бесіди з викладачами, студентські інформаційні зв'язки; заходи – семінари, наради, конференції, виставки тощо; законодавчі, керівні концептуальні документи; навчальна, наукова, методична, популярна та художня література; заклади культури та мистецтва; Інтернет [3, с. 63].

Другий крок – це володіння природними (вербальними та невербальними) та штучними (комп'ютерними) засобами комунікації. До вербальної комунікації належать усна, писемна та внутрішня мови; до невербальної – вираз обличчя, жести, пози, зовнішній вигляд, дистанція спілкування, паравербальні та екстравербальні сигнали тощо; до комп'ютерної комунікації належать електронна пошта, телеконференції, веб-конференції, чати, форуми. Умови реалізації професійно-педагогічної комунікації детально подано Н. Волковою схематично [3, с. 72].

Наступний крок – це кооперація, практичне застосування знань та вмінь професійної комунікації та отримання результатів. На наш погляд, саме інтерактивні методи навчання максимально сприяють формуванню професійної комунікації. По-перше, інтерактивні методи («inter» – взаємний, а «act» – діяти) являють собою взаємодію в режимі бесіди, діалогу і зі студентами, і з викладачами. Використання таких методів потребує від студентів особливого індивідуального внеску, а також обміну вже накопиченими знаннями, ідеями і навіть засобами діяльності [8].

В арсеналі сучасної педагогіки є такі «творчі» завдання, як:

1) навчальні ігри (рольові, ділові або імітаційні);

2) обговорення складних дискусійних питань та актуальних проблем (наприклад, «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», обговорення за круглим столом);

3) вирішення проблем через case-study, аналіз певних ситуацій (за допомогою «Мозкового штурму», «Переговорів і медіацій») тощо.

Всі ці види роботи на заняттях сприяють: постійному інтересу до процесу пізнання; оптимальному засвоєнню робочого матеріалу на заняттях; розвитку інтелектуальної самостійності в рамках заданої теми; розвитку навичок роботи в команді; поважному ставленню до права кожної людини на власну думку і навчанню критикувати не окремо взяту особистість, а лише ідею. Такі якості сприяють удосконаленню як професійно-педагогічної, так і професійної комунікацій. Отже, слід відзначити наявність безумовного домінування активності майбутніх фахівців при використанні інтерактивних технологій, проведення яких неможливе без вербальної, невербальної та комп'ютерної комунікації. Візьмемо, наприклад, навчання педагогіки англійською або вивчення англійської мови через призму педагогіки. Підручник з англійської мови для студентів педагогічних спеціальностей «Педагогічні справи» (автори О. Тарнопольський, Н. Волкова, С. Кожушко, Г. М'ясоїд, Н. Стойкович) є чудовим прикладом поєднання різних видів комунікації з інтерактивними технологіями і, безумовно, спрямований на створення стійких мовних умінь і навичок у професійній діяльності суб'єктів навчального процесу у вищих навчальних закладах. Також неможливо не відзначити очевидну наявність міждисциплінарних зв'язків у даному підручнику. Кожен урок містить комунікативні проблемні інтерактивні завдання під час виконання яких неможливо уникнути усного спілкування «студент-студент», «студент-викладач» (дискусії, рольові ігри, кейси, презентації), писемного спілкування (написання анотацій, есе, планів занять тощо), а також комп'ютерного спілкування (пошук інформації в Інтернеті, підготовка презентацій за допомогою різних комп'ютерних програм) [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, виховання фахівців у сфері соціальної роботи потребує особливих зусиль зі сторони викладачів. Особлива роль в цьому відводиться оволодінню вербальними, не вербальними та комп'ютерними засобами комунікації, вмінню варіювати комунікативними засобами та прийомами. На наш погляд, доцільно ввести у навчальний процес велику кількість імітаційних методик, і перш за все – соціально-психологічний тренінг, з установкою: навчись керувати стилем своєї професійної поведінки, маючи на увазі усвідомлення наявності симпатії або антипатії твого можливого оточення; навчитись відчути стан іншої людини. Наприклад, як уладнати можливий конфлікт в групі підлітків? Якою «мовою» треба розмовляти з ними? Як реагувати на деякі «невербальні» засоби оцінювання ситуації з боку підлітків?

Для отримання бажаного ефекту в підготовці майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи треба наблизитися, перш за все, до реальних ситуацій при використанні завдань, використовувати професійні ситуації, що сприятимуть формуванню комунікативних компетенцій, як зроблено у вищезгаданому підручнику «Педагогічні справи». Звичайно, повинна бути сформована професійно-орієнтована база ситуаційних завдань з урахуванням галузей соціальної роботи. Останнім етапом дослідження може стати написання посібника з англійської мови для студентів спеціальності «Соціальна робота».

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С, 2004. – С. 47–52.

2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія / Н.П. Волкова. – Д: Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія та методологія: посібник / Н.П. Волкова. – Д: РВВ ДНУ, 2006. – 88 с.

4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: посібник до спецкурсу / Н.П. Волкова. – Д: РВВ ДНУ, 2006. – 68 с.

5. Громкова М.Т. Психологія і педагогіка профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 416 с.

6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Педагогічні справи: підручник з англійської мови для студентів педагогічних спеціальностей: Книга для студентів і Робочий зошит / О.Б. Тарнопольський, Н.П. Волкова, С.П. Кожушко та ін. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2015. – 328 с.

8. Сидоренко О. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика [Текст] / О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.– 256 с.

9. Тарнопольский О.Б. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе [Текст] / О. Тарнопольский, З. Корнева. – Lap Lambert Academic Publishing, Германия, 2013. – 314 с.

10. Тарнопольский О.Б. Психологическое понятими составляющие иноязычно-речевой коммуникативной компетентности / О.Б. Тарнопольский // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. – 1 (7). – С. 33–36.

References

1. Bibik, N.M. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia* [Competence approach: the use of reflective analysis]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnioi politky* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects Library Educational Policy]. Kyiv, K.I.S. Publ., pp. 47-52 (In Ukrainian).

2. Volkova, N.P. (2005). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia, tekhnolohiia, praktyka* [Professional and pedagogical communication: theory, technology, practice]. Dnipropetrovsk, DNU Publ., 304 p. (In Ukrainian).

3. Volkova, N.P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia ta metodolohiia* [Professional and pedagogical communication: theory and methodology]. Dnipropetrovsk, RVV DNU Publ., 88 p. (In Ukrainian).

4. Volkova, N.P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia* [Professional and pedagogical communication]. Dnipropetrovsk, RVV DNU Publ., 68 p. (In Ukrainian).

5. Hromkova, M.T. (2003). *Psikholohiia i pedahohika professionalnoi deiatelnosti* [Psychology and pedagogy of professional activities]. Moscow, YuNITI Publ., 416 p. (In Russian).

6. In S.Yu. Nikolaev (Ed.). (2003). *Zahalnoevropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).

7. Tarnopolskyi, O.B., Volkova, N.P., Kozhushko, S.P., Miasoid, H.I., Stoikovich, N. (2015). *Pedahohichni spravy*. *Knyha dlia studenta ta robochyi zoshyt* [Pedagogical Matters. Student Book and Workbook]. Dnipropetrovsk, Universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 328 p. (In Ukrainian).

8. Sydorenko, O. & Chuba, V. (2001). *Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka* [Situational methods of teaching: Theory and Practice]. Kyiv, Tsentr innovatsii ta rozvytku Publ., 256 p. (In Ukrainian).

9. Tarnopolskii, O.B. & Korneva, Z.M. (2013). *Intehraciia obucheniia yazyku i specialnosti v neiazykovom vuze* [Integration of teaching and the specialty in not language high school]. Saarbrücken, Deutschland, LAP LAMBERT Academic Publishing, 314 p. (In Russian).

10. Tarnopolskii, O.B. (2014). *Psikholohicheskoe poniatiiami sostavliaiushchie inoiazychno -rechevoi kommunikativnoi kompetentnosti* [Psychological concept of foreign-language-speech components of communicative competence]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i Psykholohiia* [Journal of Alfred Nobel Universityю Pedagogy and psychology], no. 1 (7), pp. 33-36 (In Russian).

В статье идет речь о значимости коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере социальной работы, развитии их социальной активности, дальнейшем формировании их познавательных интересов. В центре внимания – становление полноценной коммуникативной личности посредствам успешного приобретения знаний и умений выражать коммуникативные потребности через вербальные, невербальные и компьютерные средства общения.

Ключевые слова: современное образование, профессиональная коммуникация, коммуникативная компетенция, инновационные методики.

The article deals with the importance of communicative competence of future experts in the field of social work, the development of their social activities, further formation of their cognitive interests. The formation of the wholesome communicative personality by means of successful acquisition of knowledge as well as by getting skills to express communicative needs through verbal, non-verbal and Internet means of communication is the highlight of our attention.

Key words: modern education, professional communication, communicative competence, innovative methods.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.212:81’243

С.Ф. ШАРКОВА,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри перекладу та іноземних мов Національної металургійної академії України

ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІН РІВНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАНЯТТЯМИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАМКАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ

У статті наведено результати анкетування, проведеного серед студентів полікультурних груп, які навчалися за експериментальною програмою. Полікультурну групу студентів запропоновано розглядати як модель реального мовного середовища. На завершальному етапі навчального курсу учасникам експерименту було запропоновано визначити свій рівень задоволеності заняттями з іноземної мови.

Ключові слова: культурологічно-зорієнтоване навчання іноземної мови, полікультурна група студентів, модель реального мовного середовища, рівень задоволеності заняттями.

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Проблема дослідження культурологічно-зорієнтованого навчання іноземної мови активно розроблялася такими авторами, як Л.І. Байсара, С.А. Бігунова, І.В. Коваль, Е.Л. Носенко, M. Byram, R. Camerer, H.-Y. Lim, X. Zhang. Разом із тим питання вдосконалення навчальних планів і програм із урахуванням культурного та мовного плюралізму, представленого у сучасних навчальних групах студентів ВНЗ, залишається нагальним і потребує якісно нового рівня синтезу й узагальнення, зведення всіх накопичених у психології результатів вивчення проблеми навчання представників різних країн та культур у єдину систему. Важливим також залишається дослідження питання ефективності засвоєння іноземної мови в умовах полікультурного навчання.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Вже у XIX ст. вивчення іноземної мови розглядалось як один із факторів впливу на формування особистості учня. Засвоєння людиною нерідної мови Фрідріх Гумбольдт, наприклад, порівнював із засвоєнням нової позиції у власному баченні світу. Характерною ознакою німецької лінгводидактичної школи стало ознайомлення учнів із культурою народу, мова якого вивчалась (зразками літератури, мистецтва, філософії). У такий спосіб молоде покоління залучали до кола європейської та міжнародної освіченої еліти.

Для періоду, що розпочався із закінченням першої світової війни і продовжувався до 1945 р., характерними ознаками стало посилення уваги вчених до теорії про зв’язок мови та національного характеру, створення стереотипів «типовий англієць», «типовий француз» тощо. Однак характерною рисою зазначеного періоду можна назвати залежність поглядів вчених у розв’язанні проблеми від ідеологічної доктрини держави, в якій вони проживали. Так, наприклад, реакційні за своїми політичними поглядами Е. Отто, Ф. Аронштейн та ін. підпорядковували навчання іноземних мов у школах завданням шовіністичного виховання молоді.

Зрештою, багатовекторність поглядів вчених того часу дає можливість говорити про еклектичність підходів до структурування культурологічно-зорієнтованого навчання іноземних мов [1]. Зокрема у цей період Л.В. Щерба робить надзвичайно важливий висновок

© *С.Ф. Шаркова, 2016*

про необхідність порівняння лексичних понять різних мов, адже причиною розбіжностей є їх залежність від відмінностей у діяльності різних суспільних груп тепер чи в минулому.

Термін «культурологічно-зорієнтоване навчання» вперше вживається американським вченим із іспанським корінням, який став співзасновником організації TESOL, Робертом Ладо у своїй книзі «Language Teaching. A Scientific Approach». Він доводить, що важливим є не просто знайомство з реаліями, а розуміння системи понять, що склалася в даній мові та культурі («elementary meaning units in the culture»). Без такого знання неможливо зрозуміти інший народ та його мову, адже носії цієї мови оперують власними поняттями.

Його колега Ч. Фріз пропонує базувати культурологічно-зорієнтоване навчання іноземної мови на вивченні таких тем, як «Ігри, популярні в країні, мова якої вивчається», «Казки та оповідання, які знають діти в країні, мова якої вивчається», «Загальноприйняті форми звернення до батьків, товаришів та дорослих». Для підлітків та старшокласників рекомендується наступна тематика: «Оповідання та романи, які є найпопулярнішими в країні, мова якої вивчається», «Позитивні та негативні герої літератури», «Відпочинок та спорт». Для випускників шкіл та дорослих – відповідно: «Вибір професії та кар'єра», «Соціальні відмінності, характерні для країни, мова якої вивчається», «Мовні штампи, що використовуються у різних випадках життя».

У більш сучасних працях П. Губеріна (Загреб) та П. Риван (Париж) висловлюється думка, що культурологічно-зорієнтоване навчання має базуватися на принципах викладання у межах багатонаціональної аудиторії з метою оволодіння суб'єктами навчання розмовною іноземною мовою. Так, розвиток культурологічно-зорієнтованого навчання відбувається шляхом його одночасного звуження та поглиблення відповідно до обраної учнем соціальної ролі (турист, покупець, бізнесмен).

З огляду на інтернаціоналізацію європейського простору та можливість входження кожного учня до світового комунікативного простору сучасними вченими все частіше вживається поняття «transcultural approach» [3–5]. Такий підхід базується на положенні про взаємопроникнення елементів різних культур у результаті інтеграційних процесів, складовими яких є міграція, туристичні поїздки, функціонування світових комунікаційних систем, глобалізація економіки тощо. За таких умов різні європейські мови (на сьогодні найчастіше англійська) використовуються як lingua franca, тобто засіб міжнародного спілкування в ситуаціях, коли жоден зі співрозмовників не є носієм мови.

Метою статті є ознайомлення з науковим дослідженням, в рамках якого полікультурну групу студентів вперше запропоновано розглядати як модель реального мовного середовища. В статті подаються результати анонімного анкетування студентів контрольних та експериментальних груп, проведеного на завершальному етапі навчального курсу, для встановлення їх рівня задоволеності заняттями з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність переходу до нової ери у викладанні іноземної мови та розробки програм, спрямованих на прищеплення міжкультурного взаєморозуміння у суб'єктів навчання, наразі є загальновизнаною. Цілком очевидним стає, що врахування культурного розмаїття та внесення відповідних змін до навчальних програм надало б можливості розширити світогляд та збагатити картини світу студентської молоді, серед якої постійно зростає кількість іноземних студентів.

Науковцями лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України було запропоновано моделювати реальне мовне середовище в контексті навчальних груп, до складу яких входять представники різних країн та культур [2]. Для студентів ВНЗ були розроблені методичні прийоми навчання іноземних мов, спрямовані на розвиток полікультурної компетенції особистості, запропоновані у формі цікавих для юнаків видів діяльності, організації дискусій, рольових ігор, пов'язаних із дослідженням проблеми розбіжностей між культурами різних країн.

Було встановлено, що формування студентського колективу за цих умов підвищує ефективність процесу виховання професійних якостей у результаті засвоєння загальноосвітніх умінь уважно слухати, сприймати почуте, читати та розуміти прочитане, зрозуміло та грамотно висловлювати свої думки усно та письмово тощо. Покращується міжособистісне спілкування, відбувається опанування продуктивними прийомами спілкування. Набуваються соціально значимі властивості особистості, зокрема здатність співчувати, розвиваєть-

ся активне моральне ставлення до людей, самого себе й до природи. Формуються рефлексивні здібності. В ході обговорення норм, правил поведінки в суспільстві у суб'єктів навчання відбувається становлення такого компонента самосвідомості, як соціально-психологічні очікування.

В ході спеціально організованої діяльності полікультурний склад навчальної групи сприяє задоволенню пізнавальних потреб суб'єктів навчання, використанню іноземної мови як «засобу» отримання необхідної цікавої інформації, обміну враженнями та думками.

Цікавими виявились результати анонімного анкетування, проведеного на завершальному етапі дослідження серед студентів контрольних та експериментальних груп. Учасники експериментального дослідження повинні були оцінити: наскільки навчальна дисципліна, яку вони вивчали («Іноземна мова за професійним спрямуванням» або «Ділова іноземна мова»), була для них зрозумілою, цікавою і корисною.

Аналіз отриманих даних в контрольних групах, поданих у рис. 1, свідчить про доволі високий рівень задоволеності прослуханим курсом, що складає майже 89%, з яких приблизно 5% студентів висловлюють своє захоплення та зазначають про «перевершення своїх очікувань».

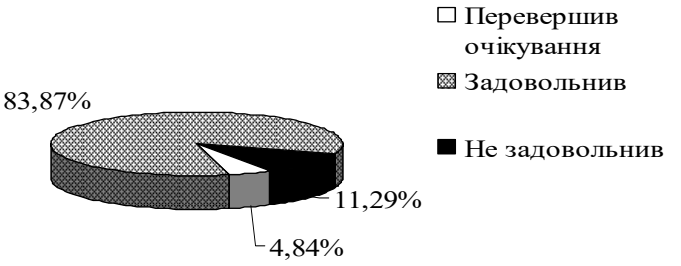

Рис. 1. Рівень задоволеності заняттями з іноземної мови у студентів контрольної групи за результатами підсумкового опитування

Проте у подальшому майже третина опитуваних, серед яких і три студенти-іноземці (про що свідчать заповнені російською мовою анкети), вказує що зацікавленість виникала лише «час від часу». Між іншим, чотирьох (з яких одна належить до представника іноземної держави) взагалі дана дисципліна не зацікавила.

50% учасників експерименту відзначили зрозумілість викладеного матеріалу, 35,48% не завжди розуміли, про що йде мова під час занять, і решта – 14,52% – часто не розуміли матеріал, який подавався.

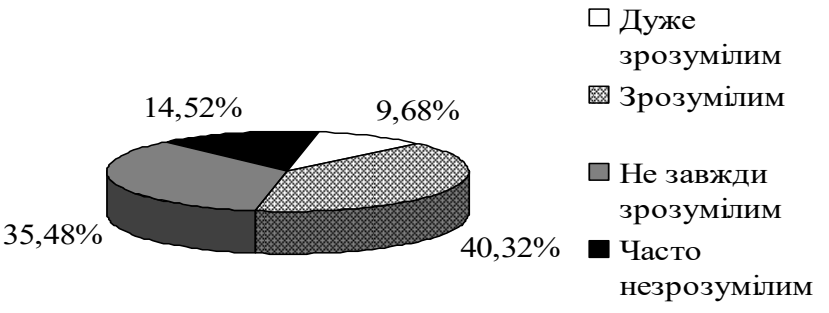

Рис. 2. Міра зрозумілості матеріалу з іноземної мови студентами контрольної групи за результатами підсумкового опитування

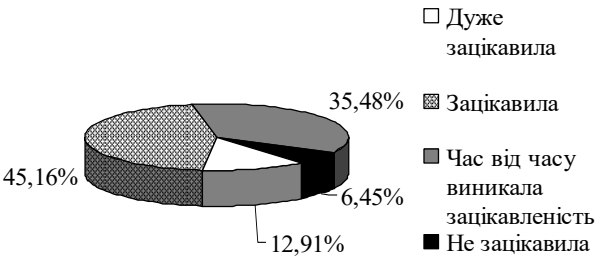

Рис. 3. Міра зацікавленості навчальною дисципліною студентами контрольної групи за результатами підсумкового опитування

За результатами опитування в експериментальних групах були виявлені такі відмінності. В той час як рівень незадоволеності у контрольних групах сягав 11,29%, в експериментальних групах він дорівнював 3,79%. Помітна різниця простежується щодо високої міри задоволення навчальною дисципліною, коли студентами двох різних груп обиралась відповідь, що заслуханий курс «перевершив їх очікування». Так, в експериментальних групах 12 студентів із 79 (з яких двоє іноземців) обрали саме цю категорію, порівняно з трьома студентами з 62 у контрольних групах. Як бачимо на рис. 4, загальна картина зазнала таких змін.

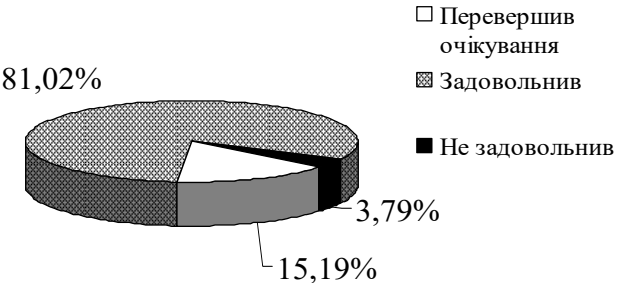

Рис. 4. Рівень задоволеності заняттями з іноземної мови у студентів експериментальної групи за результатами підсумкового опитування

Слід підкреслити, що рівень зрозумілості навчального матеріалу студенти експериментальної групи оцінили значно вище, ніж студенти контрольної. Загальна кількість учасників, задоволених змістом поданого в межах курсу матеріалу, складала майже 80%, з яких 18,98% (разом із анкетами, заповненими іноземцями) оцінили матеріал як «дуже зрозумілий». Нагадаємо, що в контрольних групах рівно половина учасників не відчувала труднощів із засвоєнням навчального матеріалу, а половина – навпаки. В контрольних групах 9,68%, з яких 2 анкети були заповнені іноземцями, оцінили матеріал як «дуже зрозумілий», а 14,52% – як «часто незрозумілий».

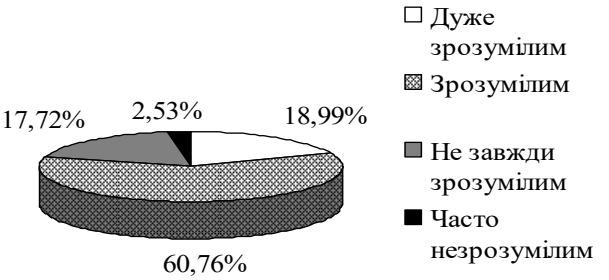

Рис. 5. Міра зрозумілості матеріалу з іноземної мови студентами експериментальної групи за результатами підсумкового опитування

Нарешті, загальна кількість тих, кого зацікавив прослуханий курс, в експериментальних групах також складала майже 80% (79,75%), серед яких 10 іноземних студентів зазначили, що їх «дуже зацікавила» дана дисципліна, в той час як жоден іноземець не обрав дану категорію в контрольних групах.

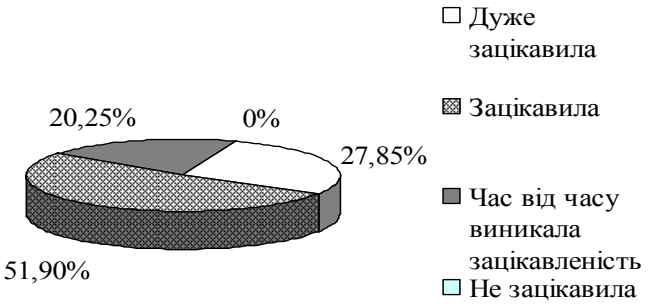

Рис. 6. Міра зацікавленості навчальною дисципліною студентами експериментальної групи за результатами підсумкового опитування

Лише в одній російськомовній анкеті з експериментальної групи зазначалось, що зацікавленість виникала час від часу, проте в контрольних групах налічувалось три анкети з такими позначками разом із однією, кого дана дисципліна взагалі не зацікавила. Даний варіант відповіді не був обраний жодним із учасників експериментального навчання.

Висновки. Результати спостережень за ходом занять та аналіз відвідування й успішності студентів у контрольних групах виявили помірний рівень зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови. Слід зазначити, що для значної частини студентів-іноземців різко впали показники відвідування занять із іноземної мови. Було встановлено, що традиційна методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах не є достатньо ефективною та не сприяла позитивній динаміці розвитку інтересу даних студентів до навчання, що також було підтверджено результатами опитування та додаткового тестування.

За результатами, отриманими в експериментальних групах, були виявлені помітні зміни у ставленні до прослуханого курсу з іноземної мови. Студенти проявляли зацікавленість у навчальній дисципліні, налаштування виконувати завдання як в рамках, так і поза межами занять. Рівень зрозумілості навчального матеріалу студенти експериментальної групи оцінили значно вище, ніж студенти контрольної. Цікавим виявилося те, що в рамках констатувального експерименту за результатами опитування найвищу оцінку отримали навички та вміння «слухати», а найнижчі – «працювати в команді». Для експериментальних груп притаманними стали протилежні тенденції.

Список використаних джерел

1. Бігунова С.А. Психологічний потенціал культурологічно орієнтованого навчання старшокласників іноземної мови: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Бігунова // Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2008. – 325 с.

2. Шаркова С.Ф. Психологічні особливості організації навчання іноземної мови в полікультурних групах студентів: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Ф. Шаркова // Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2015. – 225 с.

3. Byram M. Developing intercultural competence in practice / Byram M., A. Nichols, D. Stevens. – Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd., 2001. – 106 p.

4. Sharkova N. A university course: discussing the ways for better design // Open Education 2030. Contribution to the JRC-IPTS. Vision Papers. Part III: Higher Education, 2013. P. 173–176. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All_OE2030_HE_v%204_author%20revised_OK.pdf#!

5. Tsui A. Reticence and anxiety in second language learning / Bailey K.M., Nunan D. (eds.). Voices from the Language Classroom.- Cambridge: Cambridge University Press, 1996, vol. 2, No 4, pp. 145–167.

References

1. Bigunova, S.A. (2008). *Psykholohichnii potentsial kulturolohichno orientovanoho navchannia starshoklasnykiv inozemnoii movy* [Psychological potentials of culture-oriented foreign language teaching of students in secondary schools]. Rivne, 325 p. (In Ukrainian).

2. Sharkova, S.F. (2015). *Psykholohichni osoblyvosti orhanizatsii navchannia inozemnoi movy v polikulturnykh hrupakh studentiv* [Psychological aspects of foreign language teaching management in multicultural groups at university level]. Kyiv, 225 p. (In Ukrainian).

3. Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 106 p.

4. Sharkova, N.F. (2013) *A university course: discussing the ways for better design*. Paper presented at Open Education 2030. Contribution to the JRC-IPTS. Vision Papers. Part III: Higher Education, p. 173-176. Available at: http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/AII_OE2030_HE_v%204_author%20revised_OK.pdf#!

5. Tsui, A. (1996). Voices from the Language Classroom. *Reticence and anxiety in second language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, vol. 2, no. 4, pp. 145-167.

В статье представлены результаты анкетирования, проведённого в мультикультурных группах студентов, которые обучались по специальной программе. Мультикультурную группу студентов предлагается рассматривать в качестве модели реальной языковой среды. По завершению учебного курса определялся уровень удовлетворённости занятиями по иностранному языку участники эксперимента.

Ключевые слова: культурологически ориентированное обучение, мультикультурная группа студентов, модель реальной языковой среды, уровень удовлетворённости занятиями.

Questionnaire responses of students from multicultural groups who participated in a research study have been analyzed. It has been suggested to accept multicultural student group as a linguistic environment for foreign language acquisition. At the end of foreign language course the participants of the research have outlined their level of satisfaction with foreign language classes.

Key words: culture-oriented approach in foreign language mastering, multicultural student groups, recreation of foreign language environment, level of satisfaction with foreign language course.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1:371.13

Т.Л. ШЕПЕЛЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних наук Криворізького економічного інституту
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНИЙ ПРИНЦИП ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

У статті обґрунтовується актуальність проблеми гуманізації освіти. Розкривається сутність поняття «педагогічна інноватика», визначається її роль в гуманізації педагогічної діяльності. Аналізуються основні психолого-педагогічні концепції особистісно орієнтованої освіти. Висвітлюється сутність, зміст та особливості особистісно орієнтованого навчання як інноваційної педагогічної технології.

Ключові слова: гуманізація освіти, педагогічна інноватика, гуманістична педагогічна діяльність, інноваційна педагогічна технологія, особистісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Провідною тенденцією розвитку освіти в умовах входження України в європейський освітній простір є її безперервне оновлення, яке здійснюється на основі поєднання традиційності з інноваційністю. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних дій, спрямованих на її оновлення. Предметом педагогічної інновації є значущі та системноорганізуючі інноваційні процеси, які розглядаються як особлива організація діяльності та мислення і спрямовані на впровадження нововведень в освітньому просторі. Оновлення здійснюється на рівні системи освіти взагалі, на рівні кожного складового компонента освіти та на рівні педагогічного процесу.

Цілісна конструкція кожної інновації має свій системоутворюючий чинник і базується на певних концептуальних положеннях. Засадничим принципом педагогічної інноватики є гуманізація освіти, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічної діяльності в аспекті її людинотворчої функції: визнання педагогом цінності особистості, її права на свободу, соціальний захист, створення умов для прояву здібностей, а також стимулювання саморозвитку і самовиховання.

Інноватизацію освіти у вищій школі пов'язано з технологізацією цілісного педагогічного процесу, яка здійснюється за рахунок упровадження новітніх технологій, що суттєво змінюють природу педагогічного процесу, діяльність викладача і студентів і сприяють розвитку у майбутніх фахівців творчих здібностей, потреби і здатності бути суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності, орієнтують їх на самовизначення, самоактуалізацію, саморозвиток та передбачають ставлення до студента як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку [2].

Проте в освітній системі вищої школи досьогодні значне місце посідає, примусове, безособистісне, занадто інтелектуалізоване навчання, що породжує суперечність між засвоєнними фундаментальними науковими знаннями і особистісним розвитком студентів.

Одним із перспективних шляхів вирішення даної суперечності може стати гуманізація педагогічного процесу, яка передбачає реалізацію інноваційних освітніх технологій, які І. Бех кваліфікує, як «виховні технології особистісної орієнтації» [1, с. 123].

© *Т.Л. Шепеленко, 2016*

Аналіз останніх досліджень. У педагогіці в усі часи існували дві протилежні концепції навчання: авторитарне навчання і гуманне навчання. В авторитарному навчанні йде поляризація за активністю: викладач інструктує, інформує, студенти сприймають цей вплив і відтворюють інформацію. Воно не враховує міри докладених студентами зусиль у здобутті знань, їх емоційного ставлення до навчання. Гуманне навчання – це вільне навчання, яке включає елементи самодіяльності студента, спрямоване на засвоєння знань як власної цінності, як засобу пізнання світу і себе. Цілком слушно С. Гончаренко зазначає, що «гуманна освіта – це особистісно орієнтовна освіта, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю» [5, с. 76].

Слід зазначити, що майже всі педагоги минулого (Ф. Рабле, М. Монтень, Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Руссо, І. Песталоцци, А. Дістервег та ін.) наголошували на потребі переносити акцент з дитини як об'єкта педагогічного впливу на дитину як суб'єкта педагогічної взаємодії, що є основою особистісно орієнтованого навчання.

Історія вітчизняної педагогічної думки презентувала теоретичні ідеї щодо ролі, сутності і шляхів здійснення індивідуального підходу до дитини (М. Ломоносов, Г. Сковорода), визнавала за дитиною право бути особистістю в різних її проявах (Л. Толстой, К. Ушинський).

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-х роках минулого століття К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкль, стверджуючи, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли допомагатиме кожній особистості в усвідомленні унікального «Я», розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, здійсненні особистісно значущого і суспільно прийнятого самовизначення, самореалізації та самоутвердження [4, с. 32].

Вагомий внесок в розробку означеної проблеми внесли сучасні вітчизняні науковці. Вивчення даної проблеми здійснюється на основі результатів досліджень філософсько-педагогічних основ особистісно-орієнтованого навчання (І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєва та ін.), особливостей особистісно орієнтованої освіти (С. Гончаренко, О. Савченко та ін.), технології особистісно орієнтованого навчання (Є. Бондаревська, В. Сериков, І. Якиманська та ін.), порівняльного аналізу традиційного й особистісно орієнтованого навчання (О. Виговська, С. Рудаківська, В. Сєріков) та ін. Означену проблему досліджували відомі психологи сучасності Г. Балл, І. Бех, В. Моляко та ін. Так, І. Бех пріоритетом особистісно орієнтованого навчання визнає людину, «навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [1, с. 14].

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблема гуманізації освітнього процесу у вищій школі засобами особистісно орієнтованого навчання не знайшла належного відображення у науковій літературі, що робить її актуальною.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті сутності процесу гуманізації освіти засобами особистісно орієнтованого навчання як інноваційної педагогічної технології.

Виклад основного матеріалу. Особистісно орієнтований підхід ґрунтується на методологічних принципах гуманістичної психології, основними положеннями якої є: самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її індивідуальності, розвиток особистісних цінностей. Тому в психолого-педагогічній літературі розуміння особистісно орієнтованого навчання ґрунтується на теорії діяльності у відповідності до якої засвоєння змісту і способів діяльності здійснюється у процесі власної активності індивіда.

В особистісно орієнтованому навчанні особливого значення набуває розвиток індивідуально-пізнавальних здібностей кожного студента, що передбачає перш за все виявлення його особливостей, як суб'єкта самобутності і самоцінності. У зв'язку з цим слід зазначити, що особистісний підхід до студентів в процесі навчання передбачає необхідність виявлення різниці в темпах виконання ними творчих завдань, швидкості та якості необхідних для цього дій, в гнучкості та самостійності мислення, в уміннях вибирати раціональні прийоми розумової діяльності.

Оволодіння способами навчальної діяльності створює для студентів можливості для самовизначення та самореалізації в процесі пізнання. За таких умов студент стає ключовою фігурою, активним «учасником навчально-виховного процесу, здатним здійснити на нього суттєвий вплив, перебудувати його у відповідності з потребами своєї особистості, інтересами саморозвитку» [4, с. 17].

Слід зазначити, що якщо в умовах традиційного навчання у студентів прослідковується адаптивність до організації навчального процесу, то результатом особистісно орієнтова-

ного навчання є їх здатність до побудови суб'єктивної моделі пізнання, яка б забезпечувала розвиток і саморозвиток його особистості як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Однією із суттєвих складових особистісного зростання студента є розвиток творчих здібностей, на основі яких створюються передумови для ефективної взаємодії з оточуючими, збагачуються його знання щодо власних творчих ресурсів і можливостей, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта різних видів діяльності. Творче засвоєння знань, вироблення власної точки зору на проблему сприяє переходу від авторитарної взаємодії до співпраці, від оцінки результатів діяльності до переважної оцінки її процесуальної сторони, що змінює позиції студента від виконавської до рефлексивної і сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця**.**

З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання передусім виокремлюється психолого-дидактична концепція І. Якиманської та дидактична модель особистісно орієнтованої освіти В. Серикова, які найбільше відповідають новим потребам освіти.

З точки зору І. Якиманської, в особистісно орієнтованому навчанні, яке передбачає право учня на процес «творення самого себе», особливого значення набуває максимальне виявлення та використання суб'єктивного досвіду учня, шляхом зіставленні навчання, як нормативної діяльності й учіння, як індивідуально значущої діяльності окремого учня, в якій реалізується його суб'єктивний досвід [10, с. 31].

Роль навчання, як стверджує автор, полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду, збагатити його науковим змістом, при необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня, який є основною дійовою фігурою усього освітнього процесу. За цих умов виникає необхідність розділити традиційно недиференційований навчально-виховний процес на «навчання» і «учіння» з пріоритетом процесу учіння, як індивідуально значимої діяльності.

В процесі пізнання через оволодіння способами навчальної діяльності створюються можливості для виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, які створюються самим учнем у процесі самостійної пізнавальної діяльності. Очевидно, що ці механізми мають значно більший ступінь дієвості, ніж ті, які виникають під впливом зовнішніх педагогічних чинників і перетворюються у внутрішній план особистості. Тому зміст, методи навчання повинні бути спрямовані передусім на те, щоб розкрити і використати суб'єктивний досвід кожного студента і допомогти становленню особистісно значимих способів пізнання шляхом організації цілісної навчально-пізнавальної діяльності [10, с. 31].

В основу моделі особистіно орієнтованої освіти, розробленої В. Сериковим, покладено ідею створення особистісно орієнтованих ситуацій (навчальних, пізнавальних, життєвих), в яких необхідні прояви особистісних здібностей в освітньому процесі. В. Сериков розробив педагогічну технологію створення таких ситуацій, які ґрунтуються на ідеї реалізації: життєвого контексту, діалогічності та рольової взаємодії її учасників.

В педагогічній діяльності, як стверджує автор, особистісний підхід, як і індивідуальний, передбачає врахування особливостей учня. Але між ними є суттєва відмінність: метою особистісно орієнтованого підходу є розвиток індивідуальності студента, а метою індивідуального підходу – засвоєння студентами знань, умінь і навичок, обов'язкових для кожного. Тому особистісно орієнтований підхід сприяє розвитку яскравого індивідуального, а індивідуальний підхід спрямований на формування соціально-типового. Саме в цьому принципі важлива відмініть названих підходів [8, с. 306].

Розкриваючи сутність особистісно орієнтованого навчання, слід акцентувати увагу і на його особливостях, серед яких домінуючими є такі:

– багатоваріативність, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [7, с. 116];

– визнання студента основною діючою фігурою навчально-виховного процесу; робота викладача із суб'єктивним досвідом студентів; залучення їх до самостійного вибору способів пізнавальної діяльності; перенесення акценту з дидактичної мети на розвиток особистості студента, максимальна реалізація його активності, самостійності, ініціативи та творчості [5, с. 77];

– здатність до перетворення наукового-педагогічної інформації на підставі власного досвіду, тобто побудови суб'єктивної моделі пізнання [6, с. 33];

– діалогічність, діяльнісно творчий характер, надання учням свободи для прийняття рішень, творчості, вибору змісту і способів учіння [4, с. 33].

З огляду на вищеокреслене зазначимо, що носієм конкретних нововведень виступає викладач. Тому впровадження інноваційних педагогічних технологій неможливе без інноваційної спрямованості педагогічної діяльності, що також потребує її гуманізації.

Педагогічна діяльність на засадах гуманізму, з точки зору А. Сущенко, «це активна гуманістично спрямована самореалізація вчителя у вільному виявленні ним людяності у почуттях, свідомості та професійних діях з метою гармонійного і всебічного розвитку і саморозвитку, унікальності і своєрідності суб'єктів педагогічного процесу»[9, с. 49], В. Білоусовою гуманізація розглядається як олюднення педагогічної діяльності, визнання педагогом цінності особистості, її права на свободу, соціальний захист, створення умов для прояву здібностей, а також стимулювання саморозвитку і самовиховання [2]. Метою гуманістичної педагогічної діяльності, на думку І. Беха, є «створення викладачем сприятливих умов для розвитку, саморозкриття, самоутвердження кожної особистості, що потребує організації діяльності, спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження» [1, с. 197].

Тому в ситуаціях гуманно спрямованої освіти викладач набуває нового статусу, не менш значимого, ніж раніше, але іншого. Він не повинен задавати якості особистості згідно з існуючими нормативами, оскільки вони закладені природою в якості потенціалу особистісного саморозвитку. Завдання викладача тепер – організувати самостійну пізнавальну діяльність тих, що навчаються, навчити самостійно добувати знання і застосовувати їх на практиці. А задля цього викладач має відбирати такі методи, технології навчання, які б не тільки і не стільки давали змогу засвоювати готові знання, скільки набувати знання самостійно з різних джерел, формувати власну точку зору, вміти аргументувати, використовувати раніше отримані знання для отримання нових.

Зазначимо, що організація гуманного навчання здійснюється в процесі власної активності індивіда, що переводить студента із об'єкта педагогічного впливу в суб'єкта педагогічного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, викладене вище дозволяє стверджувати, що системоутворюючим початком освітнього процесу, побудованого на засадах гуманізму, виступає особистість, а його головними цілями стає створення умов для розвитку індивідуально особистісних властивостей студентів.

Недостатньо висвітленими в науковій літературі залишаються питання упровадження в навчальний процес вищої школи інноваційних технологій, які б сприяли гуманізації освітнього процесу, демократизації життєдіяльності студентів в системі навчально-виховного процесу, формуванню у студентів не стільки типового, скільки яскраво вираженого індивідуального, яке дозволяє особистості стати і залишатися собою в соціумі, який швидко змінюється.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І.Д. Бех. – К: ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія / В.О. Білоусова. – К.: ІЗМН. 1997. – 192 с.

3. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: [навч. посібник] / І.М. Богданова. – Одеса: ТЕС, 2000. – 148 с.

4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно- ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997.– №4. – С. 32–35.

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

6. Рудаківська С.В. Особистісно орієнтоване навчання. Як його технологізувати? / С.В. Рудаківська, О.І. Виговська // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 4. – С. 27–33.

7. Савченко О.Я. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики / О.Я. Савченко. – К., 1997. – 186 с.

8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 315 с.

9. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя як предмет наукового осмислення / А.В. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [зб. наук. праць]; / ред. Т.І. Сущенко та ін. – К.; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 41–49.

10. Якиманська І.С. Розробка технологій особистісно орієнтованого навчання / І.С. Якиманська // Питання психології. – 1995. – № 2. – С. 31–54.

References

1. Bekh, I.D. (1998). *Osobystisno orientovane vykhovannia* [Personality-oriented education]. Kyiv, IZMN Publ., 204 p. (In Ukrainian).

2. Bilousova, V.O. (1997). *Teoriia i metodyka humanizatsi vidnosyn starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly* [Theory and methods of humanizing of senior pupils relations in the after-hour activity of secondary school]. Kyiv, IZMN Publ., 192 p. (In Ukrainian).

3. Bohdanova, I.M. (2000). *Pedahohichna innovatyka* [Educational Innovation]. Odessa, TES, 148 p. (In Ukrainian).

4. Bondarevskaia, E.V. (1997). *Humanisticheskaia paradihma lichnostno-orientirovanoho obrazovaniia* [Humanistic paradigm of individually oriented education]. *Pedahohika* [Pedagogy], no. 4, pp. 32-35 (In Russian).

5. Honcharenko, S.U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).

6. Rudakivska, S.V. & Vyhovska, O.I. (2000). *Osobystisno-orientovane navchannia. Yak ioho tekhnolohizuvaty?* [Personality-oriented education. How to tehnologize it?]. *Pedahohika tolerantnosti* [Pedagogics of tolerance], no. 4, pp. 27-33 (In Ukrainian).

7. Savchenko, O.Ya. (1997). *Oznaky osobystisno orientovanoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: problem teorii i praktyky* [Signs of personality-oriented training of future teachers. Teacher's creative personality: problems of theory and practice]. Kyiv, 186 p. (In Ukrainian).

8. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost. Teoriia i praktika proektirovaniia obrazovatelnykh system* [Education and personality. The theory and practice of educational systems designing]. Moscow, Lohos Publ., 315 p. (In Russian).

9. Suschenko, A.V. (2003). *Humanizatsiia pedahohichnoi diialnosti vchytelia yak predmet naukovoho osmyslennia* [Humanization of teachers' pedagogical activity as a subject of scientific conceptualization]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problem i poshuky* [Pedagogy and Psychology of formation of creative personality: problems and quest]. Kyiv–Zaporizhzhia, vol. 28, pp. 41-49 (In Ukrainian).

10. Yakymanska, I.S. (1995). *Rozrobka tekhnolohii osobystisno orientovanoho navchannia* [Development of technologies of personality-oriented education]. *Putannia psykholohii* [Issues of psychology], no 2, pp. 31-54 (In Ukrainian).

В статье обосновывается актуальность проблемы гуманизации образования. Определена сущность и роль педагогической инноватики, ее влияние на гуманизацию педагогической деятельности преподавателя. Осуществлен анализ психолого-педагогических концепций личностно ориентированного образования. Раскрыта сущность, содержание и особенности личностно ориентированного обучения как инновационной педагогической технологии.

Ключевые слова: гуманизация образования, педагогическая инноватика, гуманистическая педагогическая деятельность, инновационная педагогическая технология, личностно ориентированное образование.

The article substantiates the importance of education humanization issue. The essence and role of educational innovation and its impact on the humanization of pedagogical activities of a teacher are defined in the article. The analysis of psychological and pedagogical concepts of personality-oriented education is implemented. The essence, content, and features of personality-oriented education as an innovative educational technology are described.

Key words: humanization of education, educational innovation theory, humanistic pedagogical activities, innovative educational technology, personality-oriented education.

Одержано 25.10.2016.

УДК 81’243

О.В. ШКУРКО,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

РОЛЬ ПИСЬМА В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті класифіковано принципи й методи навчання письма, які застосовуються в сучасній методиці викладання іноземних мов, визначено роль письма у формуванні адекватного психофізіологічного та інтелектуального розвитку особистості загалом і продуктивної іноземної мови зокрема, зазначено проблеми, що виникають в іноземних громадян при оволодінні навичками письма на початковому етапі навчання української та російської мов.

Ключові слова: письмо, письмова мова, графічні та орфографічні навички письма, аналітичний і синтетичний методи, мета і засіб навчання іноземних мов.

Постановка проблеми. Навчання тій чи тій мові охоплює оволодіння учнями такими видами мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання і письмо. Ця теза є очевидною та беззаперечною, утім, лінгвісти досі дискутують з приводу того, які з цих аспектів є більш важливими, а які – менш значущими.

Відомо, що успішність оволодіння іншомовним мовленням залежить від низки умов, зокрема, методу викладання іноземної мови. У першій половині ХХ століття мови вивчали в аспекті свідомо-порівняльного методу, підґрунтям якого було положення про потребу навчання водночас усного мовлення, читання та письма. Цей метод не давав очікуваних результатів, оскільки недооцінював усну форму навчання, що уможливило його модернізацію та виникнення у 60-х роках минулого століття свідомо-практичного методу, що спеціалізувався на принципі комунікативності. Прихильники нового методу вважали, що вивчення мови повинно починатися з усвідомлення учнями мовних чинників і ґрунтуватися на практиці (різного роду вправах, особливо мовних і передусім усних), яка відіграє важливу роль. Хоч цей метод і мав на меті комплексний підхід до навчання іноземних мов, кажучи про потребу формування і розвиток мовленнєвих умінь в чотирьох видах діяльності, письму відводилася додаткова роль. Сьогодні комунікативний підхід до навчання мов є домінувальним. В останні десятиліття з’явилося чимало активних методів викладання іноземних мов та практично всі з них є інтенсивними. І. М. Румянцева інтенсивне навчання потрактовує як таке, що «за мінімальний проміжок часу забезпечує максимально ефективні результати» [5, с. 118]. Послуговуючись інтенсивними методами, розвитку писемного мовлення не приділяється уваги в зв’язку з елементарним дефіцитом часу.

Погоджуємося з тими лінгвістами, які вважають таке зневажливе ставлення до письмового мовлення помилковим і витлумачують його як засіб підвищення ефективності навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень. В останні роки значно збільшилася кількість методистів і викладачів-практиків, які усвідомлюють важливість розвитку писемного мовлення в контексті навчання іноземної мови [1, 6, 8]. Не можна не враховувати і практичну значущість письмового мовного спілкування в царині сучасних засобів комунікації, таких як електронна пошта, інтернет та ін. Потрібно зазначити, що феномен письма цікавить не лише лінгвістів, а й психологів, які активно обговорюють, наприклад, таку тему, як роль навчання письму в повноцінному психічному, розумовому й особистісному розвитку, а також проблему письма від руки і друкування [3, 7].

© *О.В. Шкурко, 2016*

Мета. У цій статті класифікуємо принципи і методи навчання письма, які використовують в сучасній методиці викладання іноземних мов, визначимо роль письма у формуванні адекватного психофізіологічного та інтелектуального розвитку особистості загалом і продуктивної іноземної мови зокрема, зазначимо проблеми, що виникають в іноземних громадян при оволодінні навичками письма на початковому етапі навчання української та російської мов та запропонуємо спосіб їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Діяльність з передавання думок у письмовій формі, за спостереженнями Є.І. Пассова, «може здійснюватися на двох рівнях: 1) рівень А – грамотна графічна й орфографічна фіксація власне усного мовлення під час збереження всіх її особливостей (за винятком, зрозуміло, інтонаційних); 2) рівень Б – продукування писемного мовлення з усіма характерними для нього особливостями» [4, с. 211]. Сучасна лінгвістика, вслід за термінологією запропонованою Є.І. Пассовим, називає рівень А власне письмом, а рівень Б – писемним мовленням.

У методиці викладання іноземних мов письмо кваліфікуємо як процес оволодіння графікою та орфографією мови, що вивчають для фіксації мовного й мовленнєвого матеріалу. Це запис-репродукція представлена, наприклад, списуванням слів, речень і текстів, а також дослівним записом чужої мови (диктант), які призначені для закріплення графічних навичок письма або перевірки орфографічних знань, але не ставлять перед собою жодних комунікативних цілей. Схожі вправи використовують на початковому етапі навчання і, незважаючи на вдаваний примітивізм, відіграють важливу роль в процесі оволодіння іншомовним мовленням.

У сучасній методиці викладання іноземних мов послуговуються різними принципами навчання письма: 1) принципом усного випередження, коли в навчанні використовують усний вступний курс з подальшим переходом до читання та письма (зауважимо, що у цьому разі в учнів зазвичай виникають серйозні труднощі, тому багато методистів радять поєднувати первинне усне представлення з елементами письма і читання); 2) принципом урахування правил орфографії мови, що вивчають, який ґрунтується на одному з чотирьох типів орфографії: а) фонетичному, при якому звуковий ряд відповідає графічному запису, як, наприклад, в іспанській мові; б) традиційному, при якому написання є незмінним, а звукове уявлення змінюється, що є характерним для англійської мови; в) морфологічному, який полягає в тому, що та чи та морфема в споріднених формах або словах на письмі завжди зберігає єдиний графічний образ, як би не змінювалася її вимова; такий тип орфографії характерний для російської й німецької мов; д) ідеографічному, підґрунтя якого становить смислова відмінність схожих написань; 3) принципом зіставлення з рідною мовою, який зорієнтований на пошук загальних графічних елементів; 4) принципом поетапності формування навичок письма: а) розвиток техніки письма; б) використання письма для оволодіння мовним матеріалом; в) застосування навичок і умінь письма в комунікативному письмовому та усному мовленні.

У лінгвістиці наявні два методи навчання письма: аналітичний і синтетичний. За аналітичним методом, розробленим в 1778 році Е.К. Транном, навчання має починатися з сприйняття образів, слів і коротких речень, в яких потім потрібно виділяти окремі елементи. Транн запропонував використовувати шеститижневу систему навчання письму, розділивши її на 6 етапів: 1) знайомство з величезною кількістю речень, що мають смислове наповнення; 2) оптичний аналіз великих літер; 3) фонематичні вправи (учні упізнають знайомі букви); 4) оптичний аналіз малих літер; 5) співвіднесення фонеми з графемою, тобто встановлення зв'язку між звуком і буквою; 6) робота з графічним і звуковим образом слова, речення (wolf – wol – wo – w; w – wo – wol – wolf). Синтетичний метод, що сягає корінням у 17 століття, називають «буквеним методом» (літери – склади – слова). У 18 столітті Екельзамер удосконалив цей метод та створив на його основі «звуко-літерну» методику, в якій вимові відводили значущу роль. Автор виокремлював два етапи навчання письма: 1) акустичний аналіз слів; 2) аналіз утворення окремих звуків; 3) письмо (прописи – речення). Обидва методи навчання письма мають як позитивні, так і негативні риси: аналітичний метод особливо виділяє значення лексем та передбачає структурованість навчання, однак не приділяє уваги написанню букв і слів, тому читання записаного від руки тексту викликає великі труднощі, оскільки почерк з точки зору каліграфії є катастрофічно поганим; синтетичний метод формує в учнів гарний, каліграфічний почерк, але абсолютно відчужує продукт ді-

яльності. Саме тому нині в методиці викладання іноземних мов застосовують аналітико-синтетичний метод навчання письма.

За нашими спостереженнями, багатьом викладачам-лінгвістам доводилося чути запитання: «Навіщо людині в епоху глобальної комп'ютеризації вчитися писати від руки?» Безумовно, високі технології спрощують людині життя, даючи змогу не витрачати час на щоденні процеси, однак навряд чи студенти навчаться висловлювати свої думки і грамотно писати навіть рідною мовою, не кажучи вже про іноземну, якщо твори, реферати та курсові роботи пишуться за допомогою компіляції скопійованих шматків з Інтернету.

Роль письма для адекватного психофізіологічного та інтелектуального розвитку особистості важко переоцінити. Ще в середині ХХ століття доктор медичних і педагогічних наук, психолог зі світовим ім'ям А.Р. Лурія говорив про виняткову складність та вагомість процесу письма [2]. Узагальнюючи результати його досліджень, можна стверджувати, що чим якісніше тренуємо навички, що ґрунтуються на використанні дрібної моторики, тим якісніше будуть сформовані міжнейронні зв'язки мозку. На думку вченого, оптимальним способом реалізації біологічного зворотного зв'язку є письмо від руки.

Сучасні зарубіжні науковці дотримуються схожого погляду: в статті «Intelligence and the Art of Cursive Writing» доктор психологічних наук Девід Сортіно з Гарвардського університету рекомендує письмо від руки як метод стимулювання синхронізації роботи півкуль головного мозку. Далі, посилаючись на думку колеги – Ренда Нельсона – він пише про те, що письмо від руки сприяє розвитку швидкості мови [3]; Жаннет Фармер, невролог, графолог і графотерапевт з США, стверджує, що письмо сприяє концентрації уваги і контролю над імпульсами, що це потужний інтеграційний інструмент і центральна ланка в розвитку інтелекту [3].

У вишах України, навчаючи іноземних громадян української та російської мов, навички письма формують на підготовчих факультетах. Чимало труднощів зазвичай виникає в іноземців на початковому етапі навчання. Це спричинено відмінністю в написанні друкованих та прописних літер (наприклад, українські літери з – з, т – т та інші), а також в написанні букв, наявних в рідної та іноземних мовах (укр. л, н, п – англ. l, n, p), невідповідністю в мовах звуків і букв (укр. х, щ – англ. kh, shch), наявністю в рідної та іноземних мовах однакових по зображенню букв, що передають різні звуки (укр. т, м, р – англ. t, m, r). Також виникають складнощі під час оволодіння орфографічними навичками, пов'язані з невідповідністю, яка наявна між звучанням слова і можливими способами його графічного зображення. Наприклад, процес грамотного письма російською мовою спричиняє в іноземців великі труднощі, оскільки в мові наявні такі фонетичні явища, як редукція голосних (окно – [а]кно, восемь – вос[и]мь), оглушення та одзвінчення приголосних (хлеб – хле[п], вокзал – в[аг]зал), невимовні приголосні (здра*в*стуйте, со*л*нце). Подолати ці труднощі можна тільки шляхом багаторазового повторення і закріплення навичок графічно і орфографічно правильного письма.

При навчанні української та російської мов як іноземних письму відводять роль сполучної ланки між говорінням, читанням і аудіюванням. Такий комплексний розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності на початковому етапі навчання створює передумови для формування усного та писемного мовлення на наступних рівнях, де студентів навчають написання конспектів, анотацій, рефератів, проектних і курсових робіт в контексті майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що письмова мова, зберігаючи мовні і фактичні знання, служить надійним інструментом мислення, стимулює говоріння, слухання і читання на іноземній мові, виступає незамінним засобом контролю і закріплення отриманих знань. У виші письмо, безумовно, не є метою навчання іноземних мов, проте його вживання як засобу навчання є потрібним для розвитку продуктивних і перцептивних мовленнєвих навичок, оскільки письмова фіксація мовних одиниць допомагає формувати у студентів механізм породження та сприйняття іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Білан Н.М. Роль письма на заняттях з іноземної мови / Н.М. Білан // Матеріали III Міжнародної наукової інтернет-конференції «Сучасний соціокультурний простір 2016». – http://int-konf.org

2. Лурия А.Р. Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 328 с.

3. Косогова В. Роль обучения письму в полноценном психическом, умственном и личностном развитии [Электронный ресурс] / В. Косогова, И. Гольдберг. – Режим доступа: psyfactor.org/lib/graphology10.htm

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

5. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 316 с.

6. Сорокина И. Г. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку / И.Г. Сорокина, Т.К. Цветкова // Вопросы филологии. – 2010. – № 1 (34). – С. 82–90.

7. Трунов Д.Г. От письма – к клавишам: анализ потерь / Д.Г. Трунов // Обсерватория культуры. – 2011. – № 2. – С. 124–127.

8. Усачев В.А. Обучение письму как одно из средств овладения иностранным языком [Электронный ресурс] / В.А. Усачев. – Режим доступа: http://rusnauka.com/4_SND_2009/Pedagogica/40319doc.htm

References

1. Bilan, N.M. *Rol pysma na zaniattiakh z inozemnoi movy* [The role of writing in foreign language lessons]. *Internet-konferentsiia "Suchasnyi sotsiokulturnyi prostir 2016"* [Internet conference "Contemporary socio-cultural space in 2016"]. Available at: http://int-konf.org (In Ukrainian).

2. Luria, A.R. (2002). *Neirolinhvisticheskie issledovaniia* [Neurolinguistic research]. Moscow, Akademiia Publ., 328 p. (In Russian).

3. Kosohova, V. & Holdberh, I. *Rol obucheniia pismu v polnotsennom psikhicheskom, umstvennom i lichnostnom razvitii* [The role of learning to write in the full mental, intellectual and personal development]. Available at: psyfactor.org/lib/graphology10.htm (In Russian).

4. Passov, E.I. (1989). *Osnovy komunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 276 p. (In Russian).

5. Rumiantseva, I.M. (2004). *Psikholohiia rechi i linhvopedahohicheskaia psikholohiia* [Psychology of language and linguistic educational psychology]. Moscow, PER SE Publ., 316 p. (In Russian).

6. Sorokina, I.H. & Tsvetkova, T.K. (2010). *Obuchenie pismu kak component podhotovki po inostrannomu yazyku* [eaching writing as a training component in a foreign language]. *Voprosy filolohii* [Philology Questions], no. 1 (34), pp. 82-90 (In Russian).

7. Trunov, D.H. (2011). *Ot pisma – k klavisham: analiz poter* [From the letter – the keys: loss analysis]. *Observatoriia kultury* [Cultural observatory], no. 2, pp. 124-127 (In Russian).

8. Usachev, V.A. *Obuchenie pismu kak odno iz sredstv ovladeniia inostrannym yazykom* [Teaching writing as a means of mastering a foreign language]. Available at: http://rusnauka.com/4_SND_2009/Pedagogica/40319.doc.htm

В статье рассматриваются принципы и методы обучения письму, которые используются в современной методике преподавания иностранных языков, определяется роль письма в формировании адекватного психофизиологического и интеллектуального развития личности вообще и продуктивной иноязычной речи в частности, указываются проблемы, возникающие у иностранных граждан при овладении навыками письма на начальном этапе обучения украинскому и русскому языкам.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, графические и орфографические навыки письма, аналитический и синтетический методы, цель и средство обучения иностранным языкам.

This article discusses the principles and methods of teaching writing used in modern methods of teaching foreign languages. It determines the role of writing in the formation of adequate psychophysiological and intellectual development of an individual in general and productive foreign speech in particular, indicates problems encountered by foreigners in mastering writing skills at an early stage of learning the Ukrainian and Russian languages.

Key words: writing, written speech, graphics and spelling writing skills, analytical and synthetic methods, the purpose and means of teaching foreign languages.

Одержано 25.10.2016.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.147

С.П. ДЕРКАЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри англійської мови та методики її викладання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

За останнє десятиріччя посилився інтерес до аналізу та вивчення питання щодо впровадження активних методів навчання, зокрема кооперативного навчання як ефективного методу для підвищення активності навчальної діяльності учнів та студентів. Саме впровадження кооперативного навчання засвідчує позитивну мотивацію, продуктивність та результативність навчальної діяльності учнів та студентів. У статті розглянуто методологічні засади кооперативного навчання, які є підґрунтям для формування практичних умінь та навичок, здатності до гнучкого мислення, швидкого реагування, адаптації до неочікуваних змін, бути активним у вирішенні будь-якого питання та комунікабельним, бути здатним до рефлексії своєї діяльності.

Ключові слова: кооперативне навчання, активне навчання, інтерактивне навчання.

Постановка проблеми. Відомі реалії та виклики нашого часу вимагають кардинальних змін в освіті та ефективного управління нею. Освіта, відображаючи соціально-економічні запити, стає потужним ресурсом у конкурентоспроможності ринкових суспільств. Отже, сучасній Україні особливо необхідні люди, які в молодому та зрілому віці здатні працювати активно, мобільно, креативно і критично мислячи, зацікавлено, більш мотивовані до самонавчання та саморозвитку, з високою професійною майстерністю та новаторським підходом, новим мисленням, прагненням до самоаналізу, самокритики результатів власної та колективної праці. Адже, одне із головних завдань освіти України – це формування активних особистостей, здатних до змін, активного пошуку, нових парадигм мислення, нетрадиційного підходу до вирішення поставлених завдань, і які будуть не лише пасивними споживачами навчального матеріалу.

За останнє десятиріччя посилився інтерес українських науковців до аналізу та вивчення питання щодо впровадження активних методів навчання студентів, зокрема кооперативного навчання як ефективний метод для підвищення активності навчальної діяльності студентів. Оскільки навчання студентів за допомогою традиційних форм та методів сприяє формуванню та розвитку у них в основному виконавчих функцій, збагаченню теоретичних знань, вихованню трудової дисципліни, то акценти методів навчання нетрадиційного характеру поставлені на формування та розвиток практичних умінь та навичок, здатність до гнучкого мислення, швидкого реагування, адаптації до неочікуваних змін, бути активним у вирішенні будь-якого питання та комунікабельним, бути здатним до рефлексії своєї діяльності.

Таким чином, виникли протиріччя між глибокою теоретичною підготовкою студентів у вищих навчальних закладах України та недостатньою практичною підготовкою студентів у ВНЗ до професійної діяльності згідно з викликами сучасного ринку праці; між застарілими традиційними формами, методами навчання та нагальною потребою у застосуванні аль-

© *С.П. Деркач, 2016*

тернативних та активних форм і методів навчання студентів з метою підвищення мотивації до навчання та його ж результатів.

Підтвердженням тому, що саме впровадження останніх форм і методів навчання студентів засвідчує позитивну мотивацію, продуктивність та результативність навчальної діяльності студентів, знаходимо у наукових теоретичних та практичних дослідженнях провідних учених.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Глибокий інтерес до кооперативного навчання як засобу навчального та виховного впливу на особистість учня простежується широко у дослідженнях американських учених. Так, значний внесок у розвиток ідей та технологій кооперативного навчання зробили відомі теоретики та практики навчання у співпраці [5] Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, які почали першими застосовувати кооперативне навчання з метою підвищення активності навчальної діяльності студентів та їх мотивації, в основу якого були покладені ідеї Дж. Дьюї. Здебільшого ці ідеї висвітлювали соціальний характер навчання і були орієнтовані на дослідження групової динаміки. У Великій Британії цією проблемою займаються Й. Шаран та В. Шаран, в Китаї – К.В. Чан, в Росії – Н.А. Копілова, Т.С. Паніна та інші. В Україні ж кооперативне навчання як ефективна технологія навчання учнів в школах є предметом дослідження досвідчених педагогів та науковців (О.І. Пометун, М.Д. Касьяненко, Т.С. Кошманова, Л.В. Пироженко), які проводять цікаві дослідження щодо використання технологій кооперативного навчання. Поглиблене осмислення проблеми кооперативного навчання учнів переконує нас у тому, що додержання принципів демократизації та гуманізації потребує докорінного вивчення американського досвіду застосування кооперативного навчання учнів у середній освіті. Вважаємо, що єдність історичних підходів та сучасних стратегій до реалізації кооперативного навчання забезпечить оптимально вищий рівень знань, умінь та навичок учнів, а також сприятиме їхньому всебічному розвитку, самовихованню, навчанню та здатністю змінюватися, співпрацювати один з одним.

Мета статті – розглянути методологічні засади кооперативного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кооперативне навчання, на думку В.Ф. Калошина, як альтернативний спосіб розв'язання конфліктів є способом співпраці, тому що під час кооперації виграють обидві сторони конфлікту. Автор стверджує, що саме даний спосіб співпраці розвиває не суперництво, а кооперацію. Аналіз переваг способу співпраці у розв'язанні педагогічного конфлікту надасть учителям змогу переконатися, що отриманий результат вартий додаткових зусиль і витрат часу, яких цей спосіб потребує порівняно з іншими. Доречно в зв'язку з цим навести переваги способу співпраці, які визначає В.Ф. Калошин:

– відсутність підстав для формування опору: внаслідок співпраці не буває переможців та переможених; у ситуації спільної праці над вирішенням проблеми взаєморозуміння людей поглиблюється;

– виникнення прагнення реалізувати прийняті рішення, адже учням значно більше подобається реалізувати власні рішення, ніж підпорядковуватися волі інших;

– підвищення якості прийнятих рішень: педагоги, які практикують співпрацю, незабаром починають розуміти, що їхня позиція «Я знаю краще» є нічим іншим, як черговим міфом. Якість спільно прийнятих вчителем і учнями рішень є значно вищою, ніж прийнятих лише одним з них, оскільки учням не вистачає життєвого досвіду, а вчителям – бачення проблеми із середини;

– відсутність примусу, зумовлена задоволеністю спільним рішенням як педагога, так і учня;

– відсутність необхідності застосування влади, що є найбільшою перевагою. За такої ситуації покращується психологічний клімат, весь час педагогічного спілкування учасники присвячують тому, заради чого вони зібралися – навчально-виховному процесу;

– формується усталене задоволення сторін одна одною: учням подобаються педагоги, педагогам – учні. Це один із найпривабливіших наслідків застосування способу співпраці [2, с. 6].

Для ефективної реалізації переваг навчальної роботи в умовах кооперації за гендерними ознаками, С.М. Гришак сформулювано й охарактеризовано психолого-педагогічні вимоги їхнього функціонування [1].

Перша вимога – це створення партнерської егалітарної моделі відносин між статями у групі, що визначається гнучким варіантом розподілу обов'язків у групі, які не поділяються на суто «жіночі» або суто «чоловічі»; у міжстатевій взаємодії студенти і студентки орієнтуються на схожі моделі поведінки; вирішення приймаються узгоджено, ніхто у групі не займає домінуючу позицію, не пригнічує іншого та не нав'язує власну точку зору. Кожному члену групи, чи то студент, чи студентка, надається право бути повноправним учасником у навчальному діалозі. Кожний член групи повинен визнавати унікальність як себе, так і інших, та унікальний внесок, який він/вона робить у спільні зусилля всієї групи завдяки її/його можливостям для досягнення спільного успіху.

Друга вимога – це оволодіння комунікативними вміннями, здатністю працювати в команді. Розвиток спільної діяльності учасників відбувається в процесі діалогу, що сприяє переводу індивідуальних видів діяльності у діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. Роль діалогічного спілкування у соціальному розвитку особистості полягає в тому, що розвивається не особистість, а єдність особистості з найближчим мікросоціумом, тобто оточенням [4, с. 185]. Спільна діяльність сприяє розвитку соціально-психологічної компетенції у студентів, які на власному досвіді знайомляться з ефективними засобами комунікації і набувають необхідних комунікаційних та організаторських вмінь, навичок керівництва, прийняття рішень і розв'язання конфліктів, бо від координованої взаємодії в групі та розуміння кожним своєї ролі та ролі іншого залежить ефективність спільної діяльності. Конфлікти повинні вирішуватися конструктивно, за допомогою таких тактик, як співпраця та компроміс.

Третя вимога полягає у спрямованості групи на взаємодопомогу та спільні зусилля після досягнення загальної мети з урахуванням індивідуального внеску в спільну діяльність кожної особи в групі. Кожен у подібній спільній діяльності працює на досягнення спільного успіху, допомагаючи один одному, підтримуючи та сприяючи навчанню інших. Особистісна взаємна підтримка в процесі навчальної діяльності сприяє виникненню зобов'язань стосовно один одного, взаємної відповідальності у вирішенні загальних проблем, що, у свою чергу, не виключає внеску індивідуальних зусиль і активності кожного/кожної в процесі роботи, і, в кінцевому результаті, реалізації кожного члена групи як повноправної особистості. За словами О. Пометун, студенти «навчаються спільно для того, щоб згодом змогли придбати велику індивідуальну компетентність» [4, с. 29].

Четверта вимога – це включення особистісного досвіду студентів у розв'язання навчальних завдань, що залучає кожного члена групи до процесу аналізу глибинних механізмів «конструювання гендеру» і відображення власного досвіду, сприяє осмисленню індивідуальних гендерних установок і уявлень, ступінь своєї залежності від гендерних стереотипів, активізує процеси самопізнання, що призводять до змін у свідомості, веде до розуміння проблем гендерної нерівності і виникнення на цій основі конфліктів, допомагає набути досвід вирішення проблем гендерних відносин. Включення особистісного досвіду у навчальний процес передбачає наявність значущих цінностей, соціально цінної та значущої діяльності, що означає можливість для кожного/кожної поділитися своїми знаннями та досвідом з іншими та спільно знайти рішення, що веде до продуктивності спільної діяльності.

П'ята вимога – активне включення у набуття знань щодо навколишнього світу і себе. Студенти тоді мають успішні результати у навчанні, якщо вони одночасно стають активними учасниками й учасницями навчального процесу. Активність кожного з членів групи автор розглядає як обов'язкову вимогу ефективного навчання у процесі кооперації. Активне включення у навчальну діяльність кожного/кожної з членів групи сприяє усвідомленню ними їх потенціалу і можливості реалізувати їхні власні таланти; змінює ставлення до оцінки егалітарних цінностей; робить їх соціально більш відповідальними. В процесі активного навчання майбутні спеціалісти вчаться навчатися, самостійно набувати соціального досвіду, соціальних знань, відкрито обмінюватися ними [1].

Дотримання цих вимог потребує створення належних умов, серед яких доцільно вказати такі:

1. При застосуванні нетрадиційних форм навчальної діяльності в процесі професійної підготовки студентів провідна роль має належати викладачеві, оскільки педагогічний процес, маючи об'єктивні внутрішні закономірності, водночас є продуктом свідомої конструктивної діяльності викладача та його творчої взаємодії зі студентами.

2. Педагогічний процес, у якому переплітається та взаємодіє безліч чинників, потребує чіткого усвідомлення тих форм навчальної діяльності, які максимально забезпечать потреби студентів у самореалізації, сприятимуть розвиткові їхніх особистісних якостей.

3. Застосування нових форм діяльності навчання студентів в умовах професійної підготовки потребує високого рівня самостійності, свідомості й активності самих студентів. Це, у свою чергу, потребує адаптації педагогічного керівництва, яка передбачає наявність духовної єдності, довіри, спільної навчальної мети викладачів і тих, хто навчається. Адміністрування, навчання, авторитаризм, дріб'язкова опіка у взаєминах не можуть, звичайно, сприяти розвиткові в студентів ініціативності, винахідливості, самостійності та інших якостей, які за певних умов інтегруються в систему професійних умінь.

4. За організації нетрадиційних форм навчання студентів необхідно, щоб педагогічне керівництво зважало на індивідуальний підхід у відносинах зі студентами. Для цього педагогові слід бачити в кожному студентові унікальну особистість, яка усвідомлює як власну неповторність, так і причетність до соціального цілого. У такий спосіб викладач допомагає студентові розуміти та зберігати себе як особистість, одночасно поважаючи особистості інших людей.

5. Професійна підготовка в умовах університету повинна сприяти розвитку здібностей студентів і спонукати їх до задоволення об'єктивних потреб як в ідентифікації з групою ровесників, так і персоніфіковано до себе.

6. Необхідно поєднувати колективні та індивідуальні форми роботи, управління та самоуправління, ураховувати процеси самоорганізації в студентських групах [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі пошуку нових форм та методів професійної підготовки студентів слід намагатися поставити того, хто навчається, у позицію активного суб'єкта навчально-виховного процесу. Саме тоді буде створено умови для цілеспрямованого впливу викладача на формування та розвиток визначених професійних якостей студента, які б допомогли йому в майбутній практичній діяльності. Тому вважаємо, що технології кооперативного навчання є актуальними для подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Гришак С.М. Організація навчання студентів в умовах кооперації як фактор набуття ними досвіду егалітарної гендерної взаємодії [Електронний ресурс] / С.М. Гришак. – Режим доступу: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10gsmegv.pdf

2. Калошин В.Ф. Педагогічний конфлікт: причини, способи розв'язання / В.Ф. Калошин // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С. 5–8.

3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання [Електронний ресурс] / Г.О. Ковальчук. – Режим доступу: http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/_book-760.htm

4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пирожченко; за ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

5. Robert E. Slavin. Research on Cooperative Learning: an International Perspective. – Johns Hopkins University, 1989.

References

1. Hryshak, S.M. *Orhanizacia navchannia studentiv v umovah kooperacii yak faktor nabuttia nymy dosvidu ehalitarnoi vzaemodii* [Organization of training students in cooperation as a factor in the acquisition of experience egalitarian gender interaction]. Available at: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10gsmegv.pdf (In Ukrainian).

2. Kaloshyn, V.F. (1999). *Pedahohichnyi konflikt: prychyny, sposoby rozviazannia* [Teaching conflict: causes, methods of solution]. Pochatkova shkola [Elementary School], no. 5, pp. 5-8 (In Ukrainian).

3. Kovalchuk, G.O. *Aktyvizacia navchannia* [Enhancing learning]. Available at: http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/_book-760.htm (In Ukrainian).

4. Pometun, O.I. & Pyrozhchenko, L.V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tehnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv, A.S.K., 192 p (In Ukrainian).

5. Robert E. Slavin, (1989). *Research on Cooperative Learning: an International Perspective*. Johns Hopkins University.

За последнее десятилетие усилился интерес к анализу и изучению вопроса по внедрению активных методов обучения, в частности кооперативного обучения как эффективного метода для повышения активности учебной деятельности учащихся и студентов. В статье рассмотрены методологические основы кооперативного обучения, которые являются почвой для формирования практических умений студентов, способности к гибкому мышлению, быстрому реагированию, адаптации к неожиданным изменениям, быть активным в решении любого вопроса и коммуникабельным, быть способным к рефлексии своей деятельности.

Ключевые слова: кооперативное обучение, активное обучение, интерактивное обучение.

Over the last decade the implementation of active learning methods has become rather popular especially cooperative learning as an effective method to enhance learning activities of students. It has been proved that cooperative learning gives positive motivation, productivity and effectiveness of learning activities of students. The article considers methodological principles of cooperative learning, which is the foundation for the formation of students' practical skills and abilities, the capacity for flexible thinking, rapid response and adaptation to unexpected changes, be active in resolving any issues and sociable, be capable of reflection of the activity.

Key words: cooperative learning, active learning, interactive learning.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1:81'243

О.В. ПОПЕЛЬ,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов
Одеської національної академії харчових технологій

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВИШАХ

Стаття присвячена питанню формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ- спеціалістів засобом інтерактивних технологій. Проаналізовано сучасний стан проблеми, подано характеристику сучасних інтерактивних технологій навчання, які відіграють неабияку роль у процесі ефективного навчання іноземної мови у немовних вишах, допомагають у досягненні рівня вільної іншомовної комунікації у процесі професійної діяльності. Запропоновано прийоми роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ-спеціалістів засобом інтерактивних технологій: кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Ключові слова: інтерактивні технології, навчання іноземної мови, іншомовна комунікація, немовні виші.

Актуальність проблеми. Соціально-економічні й політичні зміни в сучасному українському суспільстві охоплюють усі сфери життєдіяльності, включаючи й вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження до освітнього і наукового простору Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу. Визначальними критеріями освіти в рамках цього процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на етапі підготовки у вищому навчальному закладі та після його закінчення; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти [2].

З огляду на це потребує оновлення і професійна підготовка студентів за спеціальністю «Комп'ютерні науки та інформаційні технології». Студенти цієї спеціальності можуть працювати в підрозділах організацій та підприємств, пов'язаних з проектною діяльністю. Це може бути: розробка і супровід програмного забезпечення, проектування комп'ютерних інформаційних систем, розробка конструкторської та технологічної документації, розробка тривимірних моделей для виробництва і використання в мультимедійних програмах (візуалізація, анімація, створення реклами), розробка дизайн-проектів, Web-сайтів та презентація готової продукції. Така підготовка передбачає оволодіння не тільки фаховими знаннями, а й досягнення безперешкодного рівня іншомовної комунікації у процесі професійної діяльності, бо сфера діяльності ІТ-спеціалістів орієнтована не тільки на український, а й головним чином на міжнародний ринок. Усе це актуалізує необхідність вирішення проблеми оптимізації процесу навчання іноземної мови майбутніх ІТ-спеціалістів засобом застосування сучасних інтерактивних технологій, що створюють безконфліктний й гармонійний освітній простір та інноваційну комунікативну мережу занять.

Формулювання мети. *Метою* нашого дослідження виступає формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ-спеціалістів засобом інтерактивних технологій. *Об'єктом* дослідження є інтерактивні технології як засіб формування іншомовних усних ко-

© *О.В. Попель, 2016*

мунікативних вмінь майбутніх ІТ- спеціалістів. А *предметом* – організація роботи, спрямована на формування усної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ- спеціалістів засобом інтерактивних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Перш за все, розглянемо поняття «інтерактивне навчання» та «інтерактивні технології навчання».

Поняття **«інтеракція»** (від англ. *interaction* – взаємодія) було введене в науковий обіг вперше у соціології й соціальній психології. Для теорії символічного інтеракціонізму (засновник – американський філософ Дж. Мід) характерним є розгляд розвитку і життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми. У психології інтеракція – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, з комп'ютером, навчальним засобом тощо) або з ким-небудь (людиною). Таким чином, інтерактивний – це здатний до взаємодії, діалогу.

Під інтерактивним навчанням розуміється ідея взаємодії, взаємообміну ідеями тих, хто навчається, один з одним та з викладачем. Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, постійна активна взаємодія всіх його учасників з використанням моделей комунікацій, стосунків, ролей тощо. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент має можливість відчути свою успішність, виявити інтелектуальну спроможність [1].

Дослідженню технологій інтерактивного навчання присвячено чимало праць українських (О. Близнюк, Н. Бориско, Л. Галіцина, Л. Горбач, А. Завалевська, І. Зимня, С. Кашлева, Л. Корнеєва, Є. Коротаєва, Т. Михайленко, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, А. Ніязова Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, О. Стребня, Н. Суворова, О. Ткачук, Т. Хлебникова, В. Шарко) та зарубіжних (D. Caspari, B. Hanke, C. Kessler, H. Krumm, D. Oller, E. Rabenstein, D. Raufelder, S. Reh, L. Schiffler, C. Schnelle, R. Tausch та ін.) вчених. Інтерактивна технологія навчання, наголошує А. Ітель, – це така організація навчального процесу, яка передбачає безпосередню участь студента у колективному, взаємодоповнюючому, базованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: коли кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед підгрупою (командою) та перед усією академічною групою завдання [5].

Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що вони створюють атмосферу співробітництва, взаємодії всіх студентів, встановлюють ефективний зворотний зв'язок між студентом і навчальною інформацією. Інтерактивні технології передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем групою студентів на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку, що забезпечує внутрішню мотивацію навчання і сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає зацікавленість процесом навчання [4].

Таким чином, можна визначити, що інтерактивні технології – це дидактичні форми спільної інтерактивно-комунікативної діяльності, які передбачають взаємовплив один на одного учасників процесу, вербальний і невербальний обмін знаннями, наявність загальних цілей, вміння спілкуватися і домовлятися і ґрунтуються на когнітивному розумінні змісту і значення колективної співпраці.

Інтерактивні технології, за О. Пометун, Л. Пироженко, С. Гончаровим, поділяються залежно від мети навчального заняття та форм організації навчальної діяльності студентів [3]:

– інтерактивні технології кооперативного навчання;

– інтерактивні технології колективно-групового навчання;

– інтерактивні технології ситуативного моделювання;

– інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань.

Існує чимало інших класифікацій інтерактивних технологій, в основі яких лежать різні принципи (С. Кашлєв (принцип педагогічної взаємодії), М. Кларін, (принцип активності), Т. Кошманова (принцип соціальної взаємодії), О. Киричук (принцип каналу сприйняття (ві-

зуал, аудіал, кінестетік), Е. Федорчук (принцип особистісно-орієнтованої спрямованості організації навчального процесу). Однак вищезазначена класифікація вважається найбільш розповсюдженою і загальновизнаною в Україні. І ми беремо її за основу.

Виклад основного матеріалу. Навівши класифікацію інтерактивних технологій, вважаємо за потрібне розглянути їх більш детально з урахуванням специфіки нашої роботи. Проаналізуємо особливості кожної вищезазначеної технології.

По-перше, розглянемо інтерактивні технології кооперативного навчання. Ці технології можна застосовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети при навчанні іноземної мови: для закріплення лексичного чи граматичного матеріалу, для розширення словникового запасу студентів, для перевірки знань з певної теми, що вивчається на заняттях, для розвитку монологічних чи діалогічних іншомовних вмінь. Технології кооперативного навчання дають можливість тривалий час опрацьовувати матеріал без підручника. Для підказки нової лексики чи граматичної конструкції, для моделювання комунікативної ситуації викладач може використовувати комп'ютер, діапроектор чи мультимедійну дошку. Такі технології сприяють розвитку критичного мислення, навичок спілкування, вміння висловлюватись спонтанно іноземною мовою, вміння аргументовано відстоювати власну точку зору, переконувати співбесідника та вести дискусію. Робота в парах надає студентам час обміркувати відповідь, обмінятися ідеями з партнером по спілкуванню і після обговорення теми представити оформлену іноземною мовою думку для всіх студентів групи.

Під час впровадження інтерактивних технологій кооперативного навчання на заняттях з англійської мови на факультеті інформаційних технологій та кібербезпеки можна рекомендувати до виконання такі завдання: 1) визначення професії людини за допомогою навідних запитань, наприклад, «Is this work connected with dealing with people or machines?», «Do people of this profession have analytical or humanitarian way of thinking?»; прослуховування підготовлених іншими студентами презентаційних текстів (про роботу певної людини: спеціаліст в галузі кібербезпеки / системний адміністратор) і ставлення до кожного з них уточнюючих запитань; 2) встановлення особи студента із розповіді про його риси / звички, наприклад, «This person is punctual, organized, reliable. He is good at computer programming and computer graphics designing. He is respected by other students and praised by teachers for being a hard-working student»; 3) інтерв'ювання студента для визначення його ставлення до проблеми, наприклад, «How important is it for you to keep up with cutting-edge IT technologies?» або «Do you agree that lately the Internet has become the most convenient means of information exchange?»; 4) аналіз ситуації / проблеми, наприклад, «The media covers too much bad news and not enough good news», «The media manipulation of the people's ideas»; 5) підготовка інформаційної брошури про певну модель комп'ютера: напишіть текст рекламного оголошення, усно наведіть його зміст потенційним клієнтам таким чином, щоб вони зацікавилися новим комп'ютерним обладнанням.

До інтерактивних технологій колективно-групового навчання відносять технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї академічної групи. Залежно від змісту та мети навчання рекомендуємо виконання таких завдань:

1) «гра-симпатія» – її метою є прояснення певних положень, привертання уваги студентів до складання питань, мотивація пізнавальної діяльності, закріплення знань. Для виконання цього завдання група розташовує стільці по колу і ставить запитання студенту за вибором, він чи вона відповідає і, у свою чергу, запитує те саме в іншого студента. Гра стає наближеною до реальності, якщо запитання проблемне і потребує кінцевого вирішення, наприклад, «What are the key qualities of a successful IT specialist?», «Why do young specialists have problems with the first place of employment?», «What points can be included into the notion «cybersecurity»«?

2) «незакінчені речення» – цей вид завдання може поєднуватися з першим пунктом, така робота дає присутнім змогу подолати стереотипи, відпрацювати вміння висловлюватися лаконічно, але по суті й переконливо. Викладач, визначивши зі студентами тему, за якою вони спілкуватимуться, формулює відкрите речення, яке повинен продовжити студент. Наступний студент повторює наведене речення іноземною мовою і додає власний варіант, наприклад, «I will become a successful and well-paid IT specialist if …». Якщо група велика, її можна поділити на дві команди, або виконувати завдання письмово;

3) «вирішення проблем» – ця технологія покликана навчити студентів самостійно вирішувати ситуативні проблеми, приймати колективні (командні) рішення. Наведемо приклад ситуативної проблеми, яка пропонується студентам для вирішення на заняттях з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». В одній ІТ-компанії, у зв'язку із зменшенням замовлень, керівником приймається рішення звільнити одного із ІТ-спеціалістів, однак потрібно вирішити, кого саме. На вибір пропонується троє працівників, кожному з яких надається відповідна характеристика. Час обговорення для студентів чітко визначено, після чого потрібно проголосувати. Наприкінці кожний студент повинен обґрунтувати власне рішення. Можна працювати за такою схемою:

– з'ясуйте суть проблеми, її важливість;

– обміркуйте всі можливі варіанти вирішення;

– проаналізуйте можливі наслідки кожного варіанта;

– оберіть можливий варіант вирішення, який здається вам оптимальним;

– якщо перший варіант рішення виявився неефективним, спробуйте інший і розпочніть все спочатку.

Наведемо ще один приклад ситуативної проблеми: «You are a manager of a small company. The members of your staff are using too much paper. It is a high cost and much of it is wasted. How can you encourage your employees to use less paper? Brainstorm as many ideas as you can and make a list. Then evaluate the ideas and decide which one(s) would work best».

Наступна технологія, що потребує розгляду, – це технологія ситуативного моделювання, яка передбачає побудову начального процесу за допомогою включення студентів до змодельованої події, явища, виконання ними певних ролей. Ігрова модель навчання покликана реалізувати, окрім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей, таких як: забезпечення контролю емоцій; надання студенту можливості самовизначення; допомога в розвитку творчої уяви; створення ситуацій для кращого розвитку навичок співробітництва; сприяння висловлюванню власних думок.

Учасникам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується тільки правилами гри. Студенти самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення щодо ймовірного розвитку подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач виступає як: інструктор (знайомить з правилами гри, консультує під час її проведення); організатор обговорення (підказки студентам для прискорення проведення гри); суддя (вносить корективи і дає поради з розподілу ролей). Наприклад, «You are in the studio on a Talk Show. The topic of the discussion is «Start-ups or how to build the successful future». There are the representatives of different international companies, journalists and young IT specialists who are presenting their start-up projects. The representatives of well-known companies share their experience of success, journalists ask questions and young IT specialists try to persuade the perspective sponsors to invest money into their start-ups».

Технологія опрацювання дискусійних питань являє собою широке публічне обговорення певного проблемного питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювання власної думки, поглиблює професійні знання з проблеми, що обговорюється. Дискусії вчать глибокому розумінню проблеми, виробленню самостійної позиції, оперуванню аргументами, привчають зважати на думку інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти співбесідника, сприяють формуванню власного погляду на проблему і світ.

Суттєвим елементом у дискусії є вступна частина, оскільки саме в ній створюється емоційний та інтелектуальний настрій наступної частини комунікації. Вона може бути у вигляді викладу проблеми, невеликої рольової гри, демонстрації фрагмента відеофільму або ілюстративного матеріалу, використання останніх новин, стимулювання серією запитань на зразок: «Що б сталося, якщо..?». Запорукою успішності є чітка організація, яка досягається завдяки: ретельному плануванню дискусії, складанню плану; чіткому дотриманню правил ведення дискусії всіма її учасниками та часу, відведеному на проведення дискусії; ретельно обміркованому й ефективно підготовленому керівництву ходом дискусії з боку викладача. Наприклад, 1) Discuss the sources of information for better finding necessary materials: encyclopedias, books, journals, Internet professional websites, specialized in certain areas,

blogs, podcasts, Mass Media (TV, Radio, Newspapers, Magazines), etc. What are their advantages and disadvantages? 2) Discuss the problem of women's employment. One group is convinced that women and men are equal at work and that women can be even better IT specialists than men. The other group supports a traditional view that women should take female jobs such as a teacher, a nurse or stay at home and be a housewife.

Ефективність запропонованих методичних дій щодо навчання студентів за спеціальністю «Комп'ютерні науки та інформаційні технології» усного іншомовного мовлення засобом інтерактивних технологій перевірялася в процесі формувального експерименту, який проходив на базі Одеської національної академії харчових технологій зі студентами ІІ курсу факультету інформаційних технологій та кібербезпеки. Дані, отримані в результаті цієї перевірки, показали, що по закінченні експериментального навчання відбулися суттєві зміни в розвитку вмінь студентів володіння усним іншомовним мовленням. Так, студенти ЕГ, які навчалися усному іншомовному мовленню з постійним запровадженням інтерактивних технологій у процес навчання, значно підвищили рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Кількість студентів з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності становила 71,4%, із середнім рівнем – 24,6%. На низькому рівні залишилося 4% студентів. В КГ високий рівень мало 34,5% студентів, середній – 21, низький – 44,5%. Таким чином, отримані результати дають підстави вважати запропоновані шляхи оптимізації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ-спеціалістів засобом інтерактивних технологій раціональними, а організацію процесу навчання, що сприяє створенню педагогічного діалогу між викладачем та студентами або студентами і студентами, детермінує активну позицію студента в колективному процесі пізнання, який ґрунтується на постійній взаємодії всіх його учасників, містить чітко спланований очікуваний результат навчання, творчу міжсуб'єктну діяльності учасників та сукупність інтерактивних методів і прийомів, успішною та ефективною.

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що інтерактивні методи навчання відіграють неабияку роль у процесі ефективного навчання іноземної мови у немовних вишах. Ці технології засновані на тісній взаємодії викладача та студентів, їх плідній кооперації, активній творчій діяльності, колективному співробітництву, участі в командній роботі, вирішенні проблемних завдань та дискусійних питань разом. Застосування інтерактивних технологій підвищує успішність навчальної діяльності та встановлює ефективний зворотний зв'язок між студентом і навчальною інформацією. Водночас зауважимо, що неможливо побудувати весь процес навчання іноземної мови виключно на інтерактивних технологіях. Це лише один з багатьох варіантів навчання, які допомагають досягнути мети і приносять результат тільки в поєднанні з іншими методами та прийомами.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному дослідженні і практичній розробці цілісної методики навчання усного іншомовного мовлення майбутніх ІТ-спеціалістів засобом інтерактивних технологій.

Список використаних джерел

1. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі / С.М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2006. – 172 с.

2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України http://uadocs.exdat.com/docs/index-1807.html

3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.

4. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Відкритий урок. – 2002. – № 5. – С. 4–6.

5. Ittel A. Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann / A. Ittel, D. Raufeld. – Vandenhoeck.: Hubert&Co, Göttingen, 2009. – 200 s.

6. Schnelle C. Unterricht als interaktion / C. Schnelle, C. Rabenstein, S Reh. – Bad HeilBrunn: Klinkhardt, 2010. – 168 s.

References

1. Goncharov, S.M. (2006). *Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya v kredytno-modul'niy systemi* [Interactive learning technologies in the credit system]. Rivne, NUVHP (In Ukrainian).

2. *Polozhennya pro orhanizatsiyu navchal'noho protsesu u vyshchykh navchal'nykh zakladakh MVS Ukrayiny* [Regulations on the organization of educational process in higher educational establishments of Ukraine]. Available at: http://uadocs.exdat.com/docs/index-1807.html (In Ukrainian).

3. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: teoriya, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: Theory and Practice*]. K: A.P.N [in Ukrainian].

4. Suvorova, N. (2002). Ynteraktyvnoe obuchenye: novye podkhody [Interactive Learning: New approaches]. *Vidkrytyy urok* [*Open lesson*], no. 5, pp. 4-6 (In Russian).

5. Ittel, A. (2009). Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann. Vandenhoeck.: Hubert&Co, Göttingen (In German).

6. Schnelle, C. (2010). Unterricht als interaktion. Bad HeilBrunn: Klinkhardt (In German).

Статья посвящена вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих IT-специалистов посредством интерактивных технологий. Проанализировано современное состояние проблемы, дана характеристика современных интерактивных технологий обучения, которые играют немаловажную роль в процессе эффективного обучения иностранному языку в неязыковых вузах, помогают в достижении уровня свободной иноязычной коммуникации в процессе профессиональной деятельности. Предложены приемы работы по формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих IT-специалистов посредством интерактивных технологий кооперативного обучения, коллективно-группового обучения, ситуационного моделирования, работы над дискуссионными вопросами.

Ключевые слова: интерактивные технологии, обучение иностранному языку, иноязычная коммуникация, неязыковые вузы.

The article deals with the issue of formation of foreign language communicative competence of future IT-specialists by means of interactive technologies. The current state of the problem has been analyzed. The characteristics of modern interactive teaching technologies, which play an important role in the process of effective learning a foreign language in non-linguistic universities, helping to achieve a high level of foreign language interaction in the process of professional activities have been described. The techniques of work on the formation of foreign language communicative competence of the future IT-specialists by means of interactive technologies such as: cooperative learning, collective group training, situational modeling, debating techniques have been introduced into the teaching process.

Key words: interactive technology, foreign language teaching, foreign language communication, non-linguistic universities.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:34

В.А. СВІДОВСЬКА,
аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Старобільськ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх юристів у сучасних умовах модернізації освітнього процесу. У роботі визначено, що сучасна освітня парадигма потребує створення нових умов для підвищення якості освіти. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, компетентністний підхід, професійна компетентність, майбутні юристи.

Постановка проблеми. Освітня парадигма сьогодення потребує створення умов для докорінних змін у сфері професійної підготовки фахівців. Загальноєвропейська і світова тенденція інтеграції та стандартизації освіти відповідно до засад Болонської угоди передбачає висунення нових вимог до якості освіти, яка розуміється як рівень сформованості компетенцій спеціаліста. Підвищення якості підготовки майбутніх юристів, гнучкості освітнього процесу та інформатизація знань стають можливими у разі впровадження певних педагогічних умов, і метою цього процесу є гармонійне поєднання засобів дистанційного та традиційного навчання, базованих на компетентнісному підході.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реалізації компетентністного підходу були розглянуті у працях таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як О. Бандурка, С. Бондар, Ф. Вайнерт (F. Weinert), А. Вербицький, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, І. Родигіна, О. Томілін, А. Хуторской, Н. Шматко та ін.

Актуальність упровадження дистанційного навчання в систему вищої освіти України знаходить відображення в таких державних документах, як: Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про Національну програму інформатизації» (1998 р.), Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.), Концепція розвитку дистанційного навчання у державах – учасницях СНД (2007 р.) тощо.

Суттєвий внесок у висвітлення широкого кола питань щодо розвитку дистанційної освіти здійснили Ч. Ведемайер (C.A. Wedemeyer), Н. Жевакіна, Дж. Мур (J.L. Moore), О. Олійник, Є. Полат, Б. Холмберг (B. Holmberg), Б. Шуневич тощо.

Авторами, що присвятили свої праці юридичній освіті в Україні, є: О. Бандурка, Д. Демченко, О. Денищик, Л. Зеліско, А. Кучерявий, Н. Матвіїшин, О. Михайленко, О. Федорчук, Б. Чупринський тощо.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Прогресивний розвиток українського суспільства зумовлює необхідність реформування усіх напрямів соціально-економічного життя, в тому числі й системи правової освіти в Україні. Реалізація конституційного принципу верховенства права, політичні, правові та економічні реформи, що відбуваються на сучасному етапі роз-

© *В.А. Свідовська, 2016*

витку українського суспільства, потребують модернізації й оптимізації системи професійної підготовки юридичних кадрів, тому що якість юридичної освіти є запорукою існування і розвитку правової держави.

На нашу думку, одним з провідних напрямів модернізації юридичної освіти в Україні є впровадження компетентністного підходу до викладання юридичних дисциплін.

В останні десятиліття знаннєва парадигма поступово переорієнтовується на компетентнісну, що передбачає відповідний до суспільних вимог рівень науково-предметної, методичної, інформаційної, комунікативної, психологічної готовності фахівців до виконання своїх службових обов'язків, володіння здатностями до нестандартного вирішення виробничих завдань, самовдосконалення, самоосвіти, постійного особистісного й професійного саморозвитку, соціальної й професійної мобільності.

Компетентнісна парадигма в сучасних освітніх мегасистемах потребує нового розуміння поняття якості освіти. Згідно з визначенням Закону України «Про вищу освіту» якість освіти – це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [1]. Отже, саме формування професійної компетентності є метою сучасної вищої освіти.

Проблеми, пов'язані з визначенням та розробкою теоретичних засад компетентності, вивчають такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Компетентність визначається у звітах організації OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку) як здатність успішно вирішувати складні проблеми в умовах особливих обставин завдяки мобілізації психосоціальних (когнітивних або не когнітивних) ресурсів [2, p. 43]. А. Хуторський вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності [3]. Ф. Вайнерт (F. Weinert) визначає компетентність як когнітивні навички та здібності (уже набуті або ті, що вивчаються), необхідні для вирішення конкретних завдань, а також пов'язані з ними мотиваційну, вольову і соціальну готовність успішно і відповідально їх використовувати в змінних ситуаціях [4, p. 27].

На думку Н. Шматко, актуальність введення компетентністного підходу диктується: радикальним змінами на ринку праці, зумовленими технологічним прогресом; зростаючими потоками різнорідної інформації; формуванням глобального ринку освітніх послуг та наукових розробок [5, с. 33].

Отже, компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування певних компетентностей і значне посилення тим самим практичної спрямованості освіти.

Оптимізація процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів в Україні потребує пошуку й використання перспективних інноваційних технологій навчання. Згідно з досвідом багатьох країн світу, у тому числі й України, ефективним засобом підвищення якості освіти є впровадження в освітній процес вищої школи засобів дистанційного навчання.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.) є таке визначення поняття: «Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання» [6].

Отже, дистанційне навчання в Україні може бути реалізоване і як окрема форма навчання, і як доповнення до традиційних форм.

Існує безліч визначень поняття «дистанційне навчання». Наприклад, Б. Холмберг (B. Holmberg), який у 1953 р. створив свій перший курс для навчання на відстані з англійської мови [7, p. 5], вважає, що дистанційне (відкрите) навчання є видатним методом відкритого навчання, що реалізується за допомогою друкованих та письмових матеріалів, телефонного та комп'ютерного зв'язку [7, p. 10]. Н. Жевакіна дає таке визначення поняттю «дистанційне навчання»: це цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії викладача та студента, що ґрунтується на використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, які дозволяють здійснювати навчання на відстані [8, p. 6].

Отже, дистанційне навчання дозволяє студентам незалежно від часу й місця знаходження отримувати доступ до інформаційних ресурсів, підтримувати індивідуальний

зв'язок з викладачами, освоювати матеріал за допомогою інтерактивних форм і методів тощо та створює тим самим сприятливі умови для гуманізації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, посилення пізнавальної мотивації й інтенсифікації самостійної діяльності тих, хто навчається.

Результати проведеного дослідження доводять, що процес формування професійної компетентності майбутніх юристів у ВНЗ буде більш ефективним за певних педагогічних умов.

Так, важливою, на наш погляд, педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання є створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища шляхом поєднання традиційних і дистанційних форм і методів навчання, активного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як технологічної основи процесу дистанційного навчання.

Необхідність гармонійного поєднання традиційних і дистанційних форм і методів навчання зумовлена новими вимогами до організації навчання студентів юридичних спеціальностей в сучасних умовах. З одного боку, використання дистанційних форм і методів навчання сприятиме індивідуалізації навчання за рахунок можливостей вибору індивідуального темпу навчання студентів; підвищенню мотивації й активності майбутніх фахівців, розвитку в них дослідницьких умінь і навичок за рахунок збільшення часу на самостійну роботу та активізацію їх творчого потенціалу. Окрім того, це надасть студентам можливість виконувати завдання у зручний час.

З іншого боку, збереження традиційних форм і методів навчання забезпечує можливість безпосереднього зв'язку між студентом і викладачем, що сприяє вирішенню однієї з основних проблем дистанційного навчання – проблеми контролю та об'єктивної оцінки знань студентів.

Ефективним інструментом для створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища у вищих навчальних закладах можуть слугувати різні платформи, наприклад система дистанційного навчання Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище дистанційного навчання.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що підвищенню ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів може сприяти підвищення рівня самостійності й пізнавальної активності студентів за допомогою використання практико-орієнтованих форм і методів навчальної роботи, комплексу інтерактивних мультимедійних навчальних матеріалів (демонстраційних, тренувальних і контролюючих).

Дослідженням практико-орієнтованого підходу до навчання займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені: Р. Аджимуллаева, С. Бобраков, О. Мичко, І. Калугіна, А. Ніколаєв, І. Пальшкова, В. Сєвєров, Т. Стріченко та інші.

Практико-орієнтований підхід є методологічно обґрунтованим концептом поєднання різних дидактичних моделей і технологій навчання, відбору й інтеграції змісту професійно-педагогічної підготовки, її пізнавальної спрямованості на основі визнання студентів як суб'єктів професійного становлення і самовизначення у просторі професійно-педагогічної культури [9, с. 6].

Ефективним допоміжним засобом підвищення рівня самостійності й пізнавальної активності майбутніх юристів в умовах дистанційного навчання можуть бути інтерактивні мультимедійні навчальні матеріали різних за викладом матеріалу типів: демонстраційних, тренажерних, довідково-інформаційних, контролюючих, імітаційних моделюючих тощо [10, с. 120].

Наступною важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання є посилення індивідуалізації й диференціації освітнього процесу, забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії його суб'єктів за допомогою використання засобів дистанційного навчання.

Згідно з визначенням Г. Колджаспірової та А. Колджаспірова, індивідуалізація навчання – це організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [11, с. 99]. Індивідуалізація навчання може мати дві форми – зовнішню та внутрішню диференціації. Зовнішня диференціація передбачає створення окремих груп або класів, у

яких навчаються студенти з дібраними за певними критеріями характеристиками (зазвичай за рівнями навченості та здібностями). За умов внутрішньої диференціації особистісний підхід застосовується до студентів з різними характеристиками, що навчаються в межах однієї групи [12, с. 55].

Важливим елементом забезпечення якісного засвоєння теоретичних знань та практичних навичок в умовах дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія його суб'єктів.

О. Пометун зазначає, що інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв'язку; постійні активності учня [13, с.7].

В системі дистанційного навчання можливе створення індивідуального освітнього простору, що сприятиме інтерактивній взаємодії його суб'єктів.

В системі Moodle функціонує індивідуальний освітній простір (PLE). Його часто ототожнюють із системами управління навчанням (LMS). Однак між ними є суттєва різниця: розвиток PLE спрямовується, насамперед, на студентів, а LMS – на навчальний курс. Формування PLE сприяє розвитку самостійному, аналітичному й креативному мисленню учнів. Роль студента у просторі PLE активна, він є творцем свого контенту, організовує своє навчання, розвиває інформаційні компетенції [14, с. 106].

Отже, посилення індивідуалізації й диференціації освітнього процесу, забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії його суб'єктів за допомогою використання засобів дистанційного навчання потребує врахування індивідуальних особливостей студентів; використання диференційованого підходу у навчанні; використання методів інтерактивного навчання та створення індивідуального освітнього простору (PLE) в системі управління навчанням (LMS).

Висновки. Отже, як свідчать результати проведеного дослідження, формування професійної компетентності майбутніх юристів у ВНЗ буде більш ефективним за таких педагогічних умов:

– створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища шляхом поєднання традиційних і дистанційних форм і методів навчання, активного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як технологічної основи процесу дистанційного навчання;

– підвищення рівня самостійності й пізнавальної активності студентів через використання практико-орієнтованих форм і методів навчальної роботи, комплексу інтерактивних мультимедійних навчальних матеріалів (демонстраційних, тренувальних і контролюючих);

– посилення індивідуалізації й диференціації освітнього процесу, забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії його суб'єктів за допомогою використання засобів дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту [Електронний ресурс]: Закон України [прийнято Верхов. Радою 1 червня 2014 р. № 1556-VII]. – 2011 р. – № 3166-VI]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society / D.S. Rychen, L.H. Salganik. – Toronto: Hogrefe & Huber, 2003. – 224 p.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

4. Weinert F.E. Definitionand Selection of Competencies: Concepts of Competence / F.E. Weinert ; Max Planck Institute for Psychological Research. – Munich, 1999. – 36 p.

5. Шматко Н.А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС / Н.А. Шматко // Форсайт. – М., 2012. – Т. 6, № 4. – С. 32–47.

6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://khntusg.com.ua/files/2014/conc.pdf>

7. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol. II / B. Holmberg. – Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat. − 2005. − 173 p.

8. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Наталія Валентинівна Жевакіна. – Луганськ, 2009. – 14 с.

9. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / І.О. Пальшкова; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2009. – 44 с.

10. Максименко Н.В. Мультимедійне супроводження викладання географії у школі / Н.В. Максименко, С.П. Махота // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. – 2010. – Вип. 12. – С. 118–122.

11. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

12. Павловська Ю.В. Психологічні передумови індивідуалізації навчання англійської мови майбутніх аналітиків систем / Ю.В. Павловська // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – Дніпропетровськ, 2013. – № 1 (5). – С. 54–58.

13. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К.: А. С. К., 2007. – 144 с.

14. Карасюк В.В. Формирование индивидуального образовательного пространства студента в условиях дистанционного обучения / В.В. Карасюк, С.Н. Иванов // Вестник НТУ «ХПИ». – 2014. – № 35 (1078). – С. 105–112.

References

1. *Pro vyshchu osvitu* [About the Higher Education]. (2014). Zakon Ukrainy [Law of Ukraine]. Available at: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (In Ukrainian).

2. Rychen, D. S. & Salganik, L.H. (2003). Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society. Toronto, Hogrefe & Hube, 224 p.

3. Khutorskoi, A. (2002). *Kliuchevye kompetentsii I obrazovatelnye standarty* [Key competencies and education standards]. *Internet-zhurnal «Eidos»* [Internet magazine «Eidos»]. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (In Russian).

4. Weinert, F.E. (1999). Definitionand Selection of Competencies: Concepts of Competence. Max Planck Institute for Psychological Research. Munich, 36 p.

5. Shmatko, N. (2012). *Kompetentsii inzhenernykh kadrov: opyt sravnitelnoho issledovaniia v Rossii i stranakh ES* [Competence engineering staff: experience of comparative research in Russia and countries of the European Union]. *Forsait* [Forsyth]. Moscow, vol. 6, no. 4, pp. 32–47 (In Russian).

6. Kontseptsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini vad 20.12.2000 r. (2000). [The concept of distance education in Ukraine]. Available at: http://khntusg.com.ua/files/2014/conc.pdf (In Ukrainian).

7. Holmberg, B. (2005). The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol. II. Oldenburgh, B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat, 173 p.

8. Zhevakina, N.V. (2009). *Pedahohichni umovy orhanizatsii dystantsiinoho navchannia studentiv humanitarnykh spetsialnostei u pedahohichnomu universyteti. Dys. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of the organization of the distance education for the humanity students of the pedagogical university. Cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 14 p. (In Ukrainian).

9. Palshkova, I.O. (2009). *Formufannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly: praktyko-orientovanyi pidkhid. Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Forming of vocational-pedagogical culture of future teacher of primary school: practical-oriented approach. Avtoref. dok. ped. sci. diss.]. Odessa, 44 p. (In Ukrainian).

10. Maksymenko, N.V. & Makhota, S.P. (2010). *Multymediine suprovodzhennia vykladannia heohrafii u shkoli* [Multimedia support of teaching geography in school]. *Problemy bezperervnoi*

heohrafichnoi osvity i kartohrafii [The problems of continuous education and geographical mapping], vol. 12, pp. 118-122 (In Ukrainian).

11. Kodzhaspirova, H.M. & Kodzhaspirov, A.Yu. (2005). *Slovar po pedahohike* [Pedagogical dictionary]. Moscow, MarT Publ., Rostov-na-Donu, MarT Publ., 448 p. (In Russian).

12. Pavlovska, Yu.V. (2013). *Psykholohichni peredumovy indyvidualizatsii navchannia anhliiskoi movy maibutnikh analitykiv system* [Psychological preconditions of individualization of English teaching for future systems analysts]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Journal of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology], no. 1 (5), pp. 54-58 (In Ukrainian).

13. Pometun, O.I. (2007). *Entsiklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv, A.S.K. Publ., 144 p. (In Ukrainian).

14. Karasiuk, V.V. & Ivanov, S.N. (2014). *Formirovanie individualnoho prostranstva studenta v usloviiakh distantsionnoho obucheniia* [Formation of individual student's educational space in the conditions of distance training]. *Vestnik NTU "KhPI"* [Journal of National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"], no. 35 (1078), pp. 105-112 (In Russian).

Статья посвящена проблеме подготовки будущих юристов в современных условиях модернизации образовательного процесса. Выяснено, что современная образовательная парадигма требует создания новых условий для повышения качества образования. В работе теоретически обоснованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих юристов средствами дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, компетентностный подход, профессиональная компетентность, будущие юристы.

The article is devoted to the training of future lawyers in the conditions of modernization of the educational process. It was found that the modern educational paradigm requires the creation of new conditions for improving the quality of education. The author substantiated the pedagogical conditions of formation of professional competence of future lawyers through distance learning tools.

Key words: distance learning, distance education, competence approach, professional competence, future lawyers.

Одержано 25.10.2016.

УДК 371.13:81’243

С.Д. СТОРОЖУК,
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ПИСЬМА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: СУТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито сутність і зміст поняття «проектні технології». Автор звертає увагу на особливості використання проектних технологій у навчальному процесі, а саме: вимоги до їх використання, послідовність діяльності викладача і студента у процесі реалізації проектної технології навчання та системи дій викладача і студентів на різних етапах роботи над проектом. Зазначається, що технологія проектування вимагає від студентів застосовувати нові знання, виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно, передбачає проживання студентом конкретних ситуацій, подолання труднощів, розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку, формує бажання і здатність самостійно вчитися.

Ключові слова: проект, метод проекту, проектна діяльність, проектні технології, навчання письма студентів-філологів.

Актуальність. Пошук і впровадження інноваційних технологій навчання письма студентів філологів, які б відповідали сучасним потребам особистості й суспільства, є дуже важливим питанням у сучасній педагогіці. Освіта України на сьогодні ставить безліч запитань щодо змісту й організації навчання, у тому числі навчання майбутніх фахівців писемної комунікації, оскільки суспільство потребує якісно нових характеристик освітніх систем, спрямованих на розвиток умінь і навичок самостійної діяльності, необхідних для постійної освіти та самоосвіти, конструктивного мислення, умінь і навичок ефективної взаємодії та комунікації, формування позитивного ставлення до себе та навколишнього світу.

Традиційні методи навчання письма як рідною, так і іноземною мовою у вищій школі, на жаль, не дають високих результатів. Альтернативою для студентів та викладачів є проектні технології, які ґрунтуються на ідеї спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів на результат, який можна отримати завдяки вирішенню тієї чи іншої теоретично чи практично значущої проблеми для того, хто навчається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання студентів засобами проектних технологій не можна назвати принципово новим. Ідея включення проектної діяльності в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Дж. Дьюї більше століття тому. Головна ідея – побудова навчання на активній основі, через діяльність та у співвідношенні з інтересами студентів. Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов’язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення добутої інформації здійснюється через особисте ставлення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті.

Проблемі використання проектних технологій в освітньому процесі присвячували свої праці К. Баханов, О. Пехота, І. Єрмаков, В. Гузеев, Г. Селевко, Є. Полат та інші.

© *С.Д. Сторожук, 2016*

Особливий інтерес становлять дослідницькі роботи останніх років О. Коберник, І. Ковальчук, Т. Подобедової, в яких відображено суть процесу проектної діяльності, відповідну технологію та умови її впровадження в навчений процес.

Метою статті є розкриття сутності і змісту поняття «проектні технології» у процесі навчання письму студентів вищих навчальних закладів.

Результати теоретичного дослідження. Для того, щоб зрозуміти сутність проектної технології, слід розібратися в таких поняттях, як проект, метод проектів, проектна діяльність.

Слово «проект» у перекладі з латинської мови означає «кинутий уперед». Воно розглядалось як процес та результат діяльності людей.

Саме поняття «проект» вперше з'явилося у XVII–XVIII століттях. Традиції, характерні для проекту, виходять ще із педагогічного досвіду Академій мистецтв, коли йшлося про проекти у формі будівель, які отримували студенти архітектурного факультету.

Ідея навчатися в рамках проекту згодом розповсюдилася у вищих технічних закладах освіти у Європі та США. Для отримання диплому студенти виконували дипломний проект.

На думку Б. Вульфсона, проект – це процес вивчення певного матеріалу із набуттям знань та навичок, а потім конструювання на основі здобутих знань проектів [1, с.12]. В. Гузєєв вважає, що проект – це спеціально організований учителем і самостійно виконаний учнями комплекс дій, де вони можуть бути самостійними для прийняття рішень та відповідальними за свій вибір, результат праці створення творчого продукту [2, с. 79].

О. Пометун наголошує, що проект – це задум, план, прообраз певного об'єкта [4, с. 99].

Синтезуючи погляди дослідників, які визначають проект як самостійно виконаний студентами комплекс дій, можемо узагальнити, що це обґрунтована спланована і усвідомлена діяльність, процес, який дає початок змінам, ідеальний образ, задум, план, прообраз об'єкта, цільовий акт діяльності тощо. Ми зупинимося на такому визначенні поняття проект: процес творчої пошуково-дослідницької діяльності студентів для досягнення бажаного результату, який би задовольняв інтереси та вирішував проблеми навчання.

Крім поняття «проект», в сучасній літературі ми зустрічаємо поняття «метод проектів». Термін «метод проектів» (від грецької – шлях, способ дослідження) розглядають як систему навчання, за якої студенти здобувають знання та вміння у процесі планування і виконання проектів.

Як зазначено у «Педагогічному словнику», метод проектів є системою навчання учнів, у процесі якого вони набувають знань та вмінь планування й виконання певних завдань-проектів [7].

Визначення методу проекту дає О. Коберник: «Це система навчання, де учні здобувають знання в процесі планування і виконання завдань, які поступово ускладнюються» [5, с. 42]. У Є. Полат метод проектів це – сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів [10, с. 3]. Метод проектів для С. Пилюгиної – це особистісно-орієнтований метод навчання, базований на самостійній діяльності учнів з розробки проблеми і оформлення практичного результату розробки [8, с. 172]. А І. Чечель акцентує увагу на тому, що метод проектів це – педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування для набуття нових (інколи шляхом самоосвіти) [12, с. 4].

Як бачимо, метод проектів розглядається дослідниками у різноманітних аспектах: це технологія, метод, сукупність прийомів, система навчання тощо. Але загальним для всіх визначень є розуміння мети методу проектів: розв'язання проблем, здобуття нових знань, отримання продукту діяльності та інше.

У нашій статті ми використовуємо таке визначення методу проекту – це особистісно-орієнтований метод навчання та виховання, спрямований на організацію навчально-пізнавальних дій студентів, які дозволяють вирішити їх пізнавальні та соціальні життєві проблеми та набути нових умінь, знань й навичок.

Сутність методу проекту перш за все полягає у стимулюванні інтересу студентів до здобуття нових знань, умінь і навичок, через участь у проектній діяльності, тому цей метод використовується для розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності студентів.

Саме метод проектів, що впроваджується в організацію позанавчальної роботи, сприяє розвитку багатьох якостей особистості, в тому числі і якостей особистості викладачів, які на-

вчаються основам організації проектної діяльності зі студентами. Переваги проектного методу та вплив його використання на розвиток якостей особистостей розглядаються у праці М. Елькіна [3].

Проектні технології спрямовані на те, щоб стимулювати у того, хто навчається, особисту зацікавленість у здобутті знань та продемонструвати йому практичну доцільність вивченого. В основі проекту лежить конкретна життєва проблема, яку потрібно вирішити найефективнішими методами, щоб у результаті застосувати набутий досвід у конкретній життєвій ситуації. Робота над проектом – практика особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента на основі вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості студента це має такий вигляд: усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно і де я можу ці знання застосувати. Для викладача – це прагнення знайти розумний баланс між академічними й прагматичними знаннями, уміннями й навичками.

Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову, яку студенти виконують упродовж визначеного відрізка часу.

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка включає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, підтримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Отже, поняття «проект» – «метод проектів» – «проектна технологія» є пов'язаними між собою визначеннями. Спільним є у всіх поняттях той аспект, що результатом пошукової праці студентів стають принципово нові творчі продукти діяльності, які спрямовані на задоволення потреб та вирішення проблем дітей, але проектування і проектна діяльність мають власні, якісні особливості, які обумовлені її видовими якостями як певного типу навчальної діяльності.

Розглянемо основні вимоги до використання проектних технологій навчання. На основі запропонованого визначення методу проектів як педагогічної технології Е. Полат формулює такі основні вимоги до їх використання:

1. Наявність вагомої в дослідницькому, творчому плані проблеми/завдання, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення;

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь, випуск газети та ін.);

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

4. Структуризація змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних результатів);

5. Використання дослідницьких методів; визначення проблеми, висування гіпотези її вирішення, обговорення методів дослідження і шляхів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація і аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; коригування, висновки (використання у ході спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого стола», статистичних методів та ін.) [10].

А. Новіков виділяє такі вимоги до проектної діяльності:

1. Суспільно-корисна значущість проекту, ринкова вартість і наявність певних споживачів.

2. Проекти повинні бути під силу студентам, але відрізнятися високим рівнем складності, отриманий продукт (матеріальний чи духовний) повинен бути високої якості, ступеня досконалості.

3. Формулювання проекту в найзагальнішому вигляді: активне застосування теоретичних знань з боку студентів, а також додаткове залучення наукової, додаткової та іншої літератури; економічних розрахунків, самостійної розробки проекту продукту, технології його отримання, плану дій з реалізації з врахуванням можливостей.

4. Наявність можливості колективної виробничої діяльності, а також включення їх у виробничі та наукові колективи [6, с. 231].

Порівняння цих двох груп вимог до технології проектного навчання показує, що вони не протирічать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють. Так, А. Новіков акцентує увагу на таких вимогах, як ринкова цінність проекту, наявність реальних споживачів, а також посильність для студентів і можливість здійснення колективної виробничої діяльності в складі трудових (виробничих, наукових та ін.) колективів. Ці вимоги важливі, оскільки таким чином можна створити необхідні умови для того, щоб студенти могли набути, по-перше, досвіду діяльності, по-друге – навичок поведінки в процесі вирішення важливих завдань і проблем.

Щодо послідовності діяльності викладача і студентів у процесі реалізації проектної технології навчання, більшість дослідників виділяють такі етапи проектного навчання: розробка проектного завдання; реалізація проекту; оформлення результатів; презентація і захист проекту; рефлексія.

Робота починається з того, що викладач разом зі студентом (або невеликою групою студентів) розглядає завдання проекту – ставиться мета, завдання і проблема, яку необхідно вирішити студенту. Вибір теми проектів у різних ситуаціях може бути різним. В одних випадках ця тематика може формуватися навчальним планом з певної дисципліни, висуватись викладачами з урахуванням навчальної ситуації з дисципліни і професійних інтересів, інтересів і здібностей студентів. Тематика проектів може бути запропонована і самими студентами, з урахуванням власних інтересів.

Отримавши проект, студент підходить до етапу реалізації, який включає: проектування, на якому вивчається суть питання, аналізуються теоретичні положення та емпіричні факти, розробляється гіпотеза дослідження. Потім йде етап моделювання: побудова моделі процесу навчання, окремого заняття, при необхідності схематично моделюються психічні або особистнісні якості студентів. Наступний етап конструювання: розробка цілей, відбір і структурування педагогічних засобів (зміст навчального матеріалу, форм і методів навчання та ін.). Закінчується виконання проекту етапом емпіричного дослідження: здійснюється розробка експерименту та інших дослідницьких форм, отриманням емпіричних даних з оцінкою і інтерпретацією результатів дослідження.

На етапі оформлення результатів, залежно від характеру проекту, можуть бути такі форми: реферат, звіт про виконання проекту за раніше розробленою схемою; методичний чи навчальний посібник; рекомендації; курсова робота, дипломна робота та ін.

Етап захисту проекту може проходити у різних формах, але обов'язковою є вимога щодо підготовки презентаційних матеріалів, які дозволяють наочно продемонструвати аудиторії основні результати та хід роботи над проектом.

Останній етап – рефлексія, передбачає, що студенти, які працюють над проектом, повинні провести аналіз власної діяльності (самоаналіз) над проектом з метою виявлення допущенних помилок, їх причин і пошуку шляхів подальшого удосконалення дослідницької діяльності.

При цьому змінюється роль викладача: він перестає бути одноосібним хранителем істини та знань, виконує роль керівника проекту та колеги. На зміну авторитарної педагогіки приходить педагогіка співробітництва: основний акцент робиться на організації активних видів навчальної діяльності; викладач виступає у ролі педагога-менеджера і режисера навчання, який готовий запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не тільки передає навчальну інформацію; навчальна інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як мета навчання; студент виступає як суб'єкт діяльності поруч з викладачем, а розвиток його індивідуальності виступає як одна з головних освітніх цілей.

Таким чином технологія проектування завжди пропонує вирішення будь-якої проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконаних проектів повинні бути конкретно відчутними: якщо це теоретична проблема, то конкретно вирішена, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження на практиці.

Нами використовувалися проектні технології, спрямовані на навчання писемного спілкування рідною та іноземною мовами студентів-філологів I, II та III курсів. Робота організовувалась у чотири етапи:

1. Вибиралася міні-група студентів (з 2-3 осіб), яка отримувала завдання підготувати на заняття матеріал про написання того або іншого виду академічного письма рідною або іноземною мовою. Їм потрібно було презентувати інформацію стосовно структури того чи іншого виду письма, стилю написання, розібрати приклади письмових робіт та запропонувати тему письма. Наприклад, якщо на занятті з англійської мови студентам міні-груп потрібно презентувати інформацію про те, як правильно писати agree \disagree essay, то вони можуть запропонувати тему: «To what extend do you agree that students have to choose subjects at university themselves?» та одразу ж провести опитування, пов'язане з цією темою. Мінігрупа також пропонує лексику для написання цього виду письма на задану тему.

2. Виконувалася сама письмова частина завдання на обрану тему всіма студентами академічної групи відповідно до вимог написання письмової роботи того чи іншого виду, яка була проаналізована на попередньому етапі.

3. Готові письмові роботи перевірялися студентами, які презентували інформацію раніше на предмет відповідності їх тому чи іншому стилю письма.

4. На кінцевому етапі роботи перевірялися викладачем та виставлялися на блогу без імен авторів. Студенти мали можливість обрати найкращу письмову роботу шляхом голосування. Переможець у конкурсі мав змогу отримати додаткові бали.

Більш детально технологія організації проектної діяльності студентів описаного виду буде обговорена нами у наступній публікації. Але великою перевагою проектної діяльності, на нашу думку, є вміння, які набувають студенти в процесі навчання, а саме:

– планувати свою роботу, прораховуючи кінцевий результат;
– можливість використовувати багато джерел інформації;
– самостійно збирати та аналізувати матеріал;
– приймати рішення та аргументувати власну думку;
– створювати кінцевий продукт та представляти створене перед аудиторією;
– оцінювати себе та інших.

Результати виконання таких проектів дозволили зробити висновок, що використання активних засобів навчання, безперечно, мають багато переваг. Вони відкидають одноманітність, посилюють інтерес до предмета та до навчання, розвивають творче, продуктивне мислення, виховують культуру спілкування, поліпшують міжособистісні взаємини, виховують та розвивають студентів. За допомогою проектних технологій викладач має змогу сприяти розвитку ініціативи, самостійності та організаторських здібностей студентів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, метод проектів є однією з інноваційних педагогічних технологій, що відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти щодо переходу до нового типу її гуманістичної парадигми, коли увага переноситься на процес набуття студентами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції.

За своєю сутністю робота над проектом має інноваційний характер: вимагає від студентів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти; шукати, компонувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формує бажання і здатність самостійно вчитися.

А сучасному викладачу застосування методу проектів дозволяє сформулювати спеціальні інноваційні вміння, які необхідні в умовах оновлення організації виховного процесу сучасної вищої школи. До таких вмінь ми відносимо: вміння, пов'язані із розвитком інтересу, вміння, що розвиваються в різних видах діяльності, вміння вибирати вид діяльності, що приносить користь особистості, вміння підготуватися до практичних дій, здійснювати діяльність на практиці, дослідити умови практичної діяльності, встановити особисте ставлення до практичної діяльності та суспільно-корисну цінність від практичної проектної діяльності, оцінити рівень зростання особистісних якостей від практичної діяльності для розвитку особистості. Перспективою подальшого дослідження є розвиток розробленої технології використання проектних завдань для навчання письмової комунікації студентів-філологів у процесі оволодіння ними різними дисциплінами вузівського циклу.

Список використаних джерел

1. Вульфсон Б. Педагогика прагматизма / Б. Вульфсон, Джон Дьюи // Лидеры образования. – 2004. – № 3. – С. 12–16.

2. Гузеев В.В. Метод проектов как развитие блока уроков / Гузеев В.В. // Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 79–86.

3. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – захищена 30.03.2005; затв. 30.06.2005. – К., 2005. – С. 177–197.

4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002.

5. Коберник О.М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні. навчально-методичний посібник / О.М. Коберник – Тернопіль-Умань, 2007. – С. 208.

6. Новіков А.М. Методологія / А.М. Новіков, Д.А. Новіков. – М.: Синтег, 2007. – С. 668.

7. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 514.

8. Педагогічні технології: наука – практиці / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер; за ред. С.О. Сисоєвої. – Вип. 1. – К.: ВШОЛ, 2002. – 280 с.

9. Пєхота О.М. Освітні технології: навчально-метод. посіб. / О.М. Пєхота– К., «А.С.К.», 2001. – 254 с.

10. Полат Е.С. Что такое проект / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, Моисеева. – М.: Открытый урок. – 2004. – № 5–6. – С. 10–17.

11. Полат Е.С. Метод проектов на занятиях иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10

12. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-–16.

References

1. Vulfson, B. & Diui, D. (2004). *Pedahohika prahmatizma* [Pedagogy pragmatism], no. 3, pp. 12–16 (In Russian).

2. Huzeev, V.V. (1996). *Metod proektov kak razvitie bloka urokov* [Method of projects as the development of lesson unit]. *Obrazovatelnaia tekhnolohiia: ot priema do filosofii* [Educational technology: from reception to philosophy Method of projects as the development of lesson unit]. Moscow, Sentiabr Publ., pp. 79-86 (In Russian).

3. Elkin, M.V. (2005). *Formufannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii zasobamy proektnoi diialnosti. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of professional competence of future teachers of geography means of project activities. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, pp. 177-197 (In Ukrainian).

4. Pometun, O. & Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid* [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv, APN Publ. (In Ukrainian).

5. Kobernik, O.M. (2007). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni* [Innovative educational technology in teaching labor]. Ternopil, Uman, 208 p. (In Ukrainian).

6. Novikov, A.M. & Novikov, D.A. (2007). *Metodolohiia* [Methodology]. Moscow, Sinteh Publ., 668 p. (In Ukrainian).

7. M.D. Yarmachenko (Ed.). (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Teaching Dictionary]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 514 p. (In Ukrainian).

8. Kulchtska, S.O., Sysoeva, S.O., Tsekhmister, Ya.V. (2002). *Pedahohichni tekhnolohii: nauka – praktytsi* [Teaching technology: science – practice]. Kyiv, VShOL Publ., vol. 1, 280 p. (In Ukrainian).

9. Pekhota, O.M. (2001). *Osvitni tekhnolohii* [Educational technology]. Kyiv, A.S.K. Publ., 254 p. (In Ukrainian).

10. Polat, E., Petrov, A., Bukharkina-Moiseeva, M. (2004). *Chto takoe proekt* [What is a project]. Moscow, Otkrytyi urok Publ., no. 5-6, pp. 10-17 (In Russian).

11. Polat, E.S. (2000). *Metod proektov na zaniatiiakh inostrannoho yazyka* [Project-based learning in the classroom of a foreign language]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 2, pp. 3-10 (In Russian).

12. Chechel, I. (1998). *Metod proektov I popytka izbavit uchitelia ot obiazanostei vseznaiushcheho orakula* [Project-based learning, or attempt to relieve the teacher from his duties as an omniscient oracle]. *Direktor shkoly* [Principal], no. 3, pp. 11-16 (In Russian).

В статье раскрывается суть и содержание понятия «проектные технологии». Автор обращает внимание на особенности использования проектных технологий в учебном процессе, а именно: требования к их использованию, последовательность действий преподавателя и студента на разных этапах работы над проектом. Отмечается, что технология проектирования требует от студентов использования новых знаний, вырабатывает умение действовать и принимать решения самостоятельно, предполагает проживание студентами конкретных ситуаций, преодоление трудностей, развивает критическое мышление, стремление к творчеству и саморазвитию, формирует желание и способность учиться самостоятельно.

Ключевые слова: проект, метод проекта, проектная деятельность, проектные технологии, обучение письму студентов-филологов.

The article reveals the essence and content of the concept of project techniques. The author pays particular attention to using project techniques in the learning process, the requirements for their use, the sequence of activities of teachers and students in the process of implementation of project techniques, the system of actions of the teacher and students at different stages of the project. It is noted that project techniques require students to apply new knowledge, produce the ability to act and make decisions on their own, develop critical thinking and commitment to creativity and self-development, create the desire and ability to learn independently.

Key words: project, project method, project activities, project techniques.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1:004

А.В. ТОКАРЄВА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інтенсивного навчання іноземним мовам Придніпровської державної академії будівництва та архітектури (м. Дніпро)

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ВІДЕОІГОР У СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовано навчальний потенціал комп'ютерних відеоігор. На основі теоретичного аналізу дано визначення поняттям «комп'ютерні відеоігри», «серйозні відеоігри», наведено їх істотні характеристики. Окреслено переваги, проблемні питання й перспективи впровадження комп'ютерних відеоігор у сучасний навчальний процес.

Ключові слова: комп'ютерні відеоігри, едьютейнмент, серйозні відеоігри, гра, навчання дією, симуляція.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна молодь – учні старших класів, студенти вищих навчальних закладів є представниками покоління студентів, що виросло разом з «новітніми технологіями». Комп'ютери, відеоігри, мобільні телефони, Інтернет та інший інструментарій цифрової епохи були і залишаються невід'ємною частиною їхнього життя. Сьогодні середньостатистичний випускник школи, на момент випуску, витрачає менш ніж 5 000 годин на читання книжок, понад 10 000 годин на відеоігри і понад 20 000 годин на телебачення [8].

Невипадково про нове покоління молоді говорять, як про «Н» (нет) покоління, або «Ц» (цифрове) покоління, N-gen та D-gen. Марк Пренскі, відомий американський педагог і письменник, називає сучасних студентів «цифровими аборигенами» (Digital Natives), що вільно володіють мовою комп'ютерів, відеоігор, Інтернету. Як корінні мешканці цифрового середовища, вони звикли до швидкого отримання інформації, мережевого навчання на основі системи миттєвих винагород і «премій», вони уміють виконувати декілька завдань одночасно, добре сприймають графічні зображення і легко працюють з гіпертекстами [8].

Потрібно зазначити, що починаючи з 1980 року, інформаційно-комунікаційні технології вводять у заклади дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. Відеоігри й едьютейнмент з'являються в класних кімнатах на початку 1990-х. З упровадженням в навчально-виховний процес кожного нового технічного засобу, розробники навчальних програм вирішують питання, як саме він може його оптимізувати. З недавнього часу фокусом таких досліджень виступають комп'ютерні відеоігри [15].

Метою статті є дати визначення комп'ютерним відеоіграм, розглянути істотні характеристики досліджуваного феномену, виокремити особливості серйозних відеоігор, проаналізувати переваги, проблеми й перспективи використання відеоігор у сучасному навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу почнемо з констатації того факту, що комп'ютерні ігри надзвичайно популярні серед молоді XXI сторіччя, а ринок відеоігор є найбільш прибутковим та різко зростаючим. Так, у 2016 році частка доходів на світовому ринку від відеоігор склала US$ 43,591 млн. За прогнозами, у 2021 році цей показник буде на рівні US$ 60,130 млн, а кількість людей, що регулярно використовуватимуть комп'ютерні ігри у 2021, році складе 1,553,5 млн по всьому світу [10].

© *А.В. Токарєва, 2016*

Незважаючи на переконливу статистику, громадськість ще й досі проявляє занепокоєння стосовно потенційної небезпеки використання відеоігор, спираючись на дослідження 1980–1990-х років [15].

Проте за останнє десятиріччя, науковці планомірно поширюють ідею необхідності використання комп'ютерних ігор з метою навчання та викладання – так звані серйозні ігри, або навчання за допомогою ЕОМ (електронних обчислювальних машин). Зокрема бразильські дослідники Дж.М. Юпанкі та Н.Е. Чарбель вбачають потенціал відеоігор у засвоєнні учасниками гри концептуального, поведінкового й операційного змісту навчання. За словами авторів, саме відеоігри спроможні відтворювати певний історичний період (як Друга світова війна в іграх серії «Почуття обов'язку» Call of Duty), продукувати ситуації, що допомагають засвоювати точні науки (наприклад, біологію або хімію в грі «Квімгейм» Quimgame), організовувати поле для пошуку нових можливостей й альтернатив (наприклад, іншого кінця історії Римської Імперії). Саме така можливість на основі симуляції досліджувати феномени, стикатися з проблемами, переносити здобутий досвід у інші сфери діяльності має велику педагогічну цінність [14].

Вважаємо за доцільне в контексті даного дослідження розглянути питання, що ж таке «гра»? Так, Х. Еллінгтон та його колеги визначають гру через дві істотні характеристики: наявність правил і наявність змагання між гравцями, або між індивідуальним гравцем та самою грою [4]. Р. Кейллоіс розрізняє чотири типи ігор: ігри, що містять змагання, такі, як спорт; ігри, що побудовані на випадковості, наприклад, азартні ігри; ігри, що включають елементи моделювання, наприклад, дитячі рольові ігри; ігри з «запамороченням», наприклад, катання на каруселі [1]. З чотирьох наведених типів ігор тільки одному належить така характеристика, як змагання, а правила можна знайти тільки у перших двох. Узагальнюючи різні погляди, власне розуміння гри запропонував Дж. Клабберс, визначення якого й досі є найбільш поширеним серед педагогів, що активно використовують традиційні ігри у навчанні. За його словами, гра є діяльністю (або спортом), в якій необхідно слідувати установленим правилам, щоб розв'язати завдання і виграти в опонента, тому потребує навичок, знання або вдачі [6, с. 6].

Переходячи до аналізу відеоігор, зазначимо, що традиційно, теоретичні дослідження в галузі комп'ютерних ігор пов'язують з двома напрямами – наратологією (narratology) та лудологією (ludology).

Так, представники наратології розглядають відеоігри як своєрідну розповідь-наратив (опис послідовності дій, які необхідно виконати для досягнення певного результату гри), у якій є свій цікавий сюжет та привабливі герої. Одна з найвпливовіших дослідниць в руслі наратології Б. Лаурел впевнена, що відеоігри є продовженням художніх фільмів які, у свою чергу, є продовженням романів. Інша представниця цієї ж школи Дж. Муррей визначає відеоігри як кіберп'єси, нелінійне оповідання, що ґрунтується на вже існуючих у грі наративах [11].

Навпаки, прихильники лудології аналізують відеоігри виключно як систему правил. За їх поглядами, гра не відображає реальність, не є чимось продуктивним, але контролюється правилами. Я. Джуул виділяє чотири основні елементи відеоігор – правила, варіативні та кількісно визначені результати, зусилля гравців, зворотні наслідки (або результати) [11].

Додамо, що поряд з теоретиками питаннями відеоігор займаються і дослідники галузі цифрового ігрового навчання. Саме їм належить таке узагальнююче визначення досліджуваного нами феномену: відеоігри є діяльністю, що включає одного або більше гравців, має певні цілі, обмеження, винагороди та наслідки. Ця діяльність управляється правилами, є штучною і має елемент змагання [2].

При цьому серйозними відеоіграми дослідники називають ті, що побудовані на принципах гри, але використовуються не заради розваги, а заради навчання або тренування [15].Серйозні ігри поєднують в собі характерні елементи відеоігор – мультимодальність, інтерактивність, специфічну організацію ігрової ситуації, нарратив та соціальні цілі. Окрім цього, вони забезпечують постійний зворотний зв'язок у вигляді балів, або зміни сценарію гри, за допомогою чого гравці відстежують свій рух у напрямі поставленої мети [8].

На сьогодні серйозні відеоігри успішно застосовуються в таких секторах, як урядові установи та НУО (неурядові організації), оборонні організації, заклади охорони здоров'я,

маркетинг і засоби зв'язку, освіта, корпорації, промисловість [5]. Науковці єдині в тому, що формальна й інформальна освіта є однією з найбільш перспективних сфер активного використання серйозних відеоігор.

В чому ж саме сучасні науковці убачають переваги навчання з використанням серйозних відеоігор? Теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що існує два основних напрями впливу таких ігор на навчальний процес. Перший – це здатність серйозних ігор змінювати когнітивні процеси і другий – їхній вплив на мотиваційну сферу.

Ідея про зміни у когнітивному процесі підтримується теорією «навчання дією», а також конструктивізмом, які вказують на те, що найбільш результативним виявляється навчання, здобуте через особистий досвід завдяки вживанню певних заходів (виконанню певних дій) на основі отримання безпосередніх результатів. В контексті даної теорії, навчання відбувається через розв'язання проблем за допомогою обраного учнем способу її розв'язання. Здобутий при цьому досвід збагачується рефлексією, становячись глибшим. Дійсно, серйозні відеоігри як випробування забезпечують студентів комплексними актуальними проблемами або проектами, які вони можуть сприйняти, чи відхилити. Навчальне середовище пропонує учасникам інструменти та ресурси, що необхідні для розуміння проблеми і для її вирішення, а також дозволяють гравцям досліджувати, експериментувати, конструювати, спілкуватися й міркувати над тим, що вони роблять – тобто навчатися на особистому досвіді [5].

Ще однією перевагою використання серйозних відеоігор у навчанні науковці вбачають в тому, що студенти засвоюють нові когнітивні навички. Наприклад, розвивають логічне мислення та просторове відчуття, вчяться співпрацювати, що готує їх до подальшого навчання та розв'язання інших проблемних ситуацій.

Якщо казати про здатність серйозних відеоігор впливати на мотиваційну сферу, то Т. Малон та М. Лепер описують такі чотири мотиваційні фактори, які можна віднести і до серйозних відеоігор – це інтерес, контроль і фантазія, проблемне завдання [7].Так, переносячись у сферу гри, можна побачити елемент здивування, чіткі й досяжні цілі, ряд виборів, які ведуть до значущих наслідків і зв'язок між наративом гри та тими навичками, яких набуває гравець у процесії симуляції. Б. Ворм та С. Буч додають змагання як ще один важливий елемент навчання на основі комп'ютерних ігор, присутність якого, за висновками дослідників, підвищує їх мотиваційний потенціал [12].

Інші аргументи на підтримку серйозних відеоігор пов'язані з результатами експериментальних досліджень, які вказують на те, що навчання з використанням серйозних ігор є більш ефективним порівняно з традиційними формами. Засвоєний за допомогою відеоігор матеріал зберігається у пам'яті студентів довше і є більш структурованим, що служить міцним підґрунтям для побудови подальшого знання [13].

Окрім цього, учні, що беруть участь у грі, можуть поділитися своїм знанням з іншими гравцями, які дуже часто мають різне соціокультурне походження. Це дозволяє утворювати співтовариства, що досліджують взаємозв'язки в інформаційно насиченому середовищі, а не вивчають точку зору автора підручника, який йде за наміченим планом і висвітлює інформацію під кутом особистого її сприйняття [3].

Таким чином, серйозні відеоігри створюють унікальний навчальний процес, що поглинає його учасників і водночас переслідує конкретні педагогічні цілі та передбачає певні результати.

Якщо ж вказувати на проблемні зони, пов'язані з використанням серйозних відеоігор у навчанні, звернемо увагу на такі:

1. Гра ще й досі сприймається багатьма педагогами як заняття для вільного часу без особливої навчальної цінності.

2. Існує нагальна потреба у розробці чітких передбачуваних результатів навчання з використанням серйозних ігор, які б відповідали стандартам національних навчальних програм.

3. Наразі є необхідність розробки курсів підготовки викладачів для роботи із серйозними іграми, на яких би роз'яснювалися очікувані результати такого навчання, знайомили викладачів з різними ігровими інтерфейсами, забезпечували інформацією стосовно принципів і процесів навчання на основі відеоігор.

4. Актуальним є питання розробки шляхів переносу набутих студентами у процесі гри навичок в різні контексти повсякденного життя. Знову постає питання про роль викладача

і його сприйняття та регулювання подібного навчального процесу, уміння забезпечити студентів рефлексією і контекстуалізацією засвоєних умінь та знань у нових сценаріях.

5. Також існують проблеми, пов'язані з нестачею обладнання, відсутністю необхідної кількості сучасних відеокарт, відповідністю розроблених ігор технологічним обмеженням конкретних навчальних закладів [9].

Підсумовуючи, зазначимо, що комп'ютерні відеоігри як технологічний та культурологічний артефакт мають значний вплив на сучасне суспільство. При цьому серйозні комп'ютерні відеоігри спрямовані на використання розважального компонента для тренування, навчання, лікування, державної політики тощо. Формальна й інформальна освіта є однією з найбільш перспективних сфер активного використання серйозних ігор. Спираючись на принципи навчання дією, серйозні комп'ютерні відеоігри мають потенціал подолання багатьох обмежень традиційного навчання. Вони містять більш складні та різноманітні підходи до навчального процесу, дозволяють використовувати інтерактивність, сприяють співробітництву, підтримують активне навчання, мають вплив на когнітивну і мотиваційну сфери.

Серед векторів подальшої теоретичної розробки убачаємо дослідження використання відеоігор у формуванні громадянської компетентності студентів, використання відеоігор освітніми установами для активного залучення молоді до участі у побудові громадянського суспільства.

Список використаних джерел

1. Caillois R. M. Play and Games / R. M. Caillois. – University of Illinois Press, 2001. – 224 p.

2. Dempsey J.V. Forty Simple Computer Games and What They Can Mean to Educators / J.V. Dempsey, L.L. Haynes, M.S. Casey // Simulation and Gaming, 2002. – № 33 (2), P. 157–168.

3. Duffy T.M. Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction / T.M. Duffy, D.J. Cunningham / Handbook of Research for Educational Communications and Technology. – Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – P. 170–198. – Access mode: http://www.principals.in/uploads/pdf/Instructional_Strategie/ConstructivismImplications.pdf

4. Ellington H. Handbook of Game Design / H. Ellington, E. Addinall, F. Percival. – London: Kogan Page, 1982. – 165 p.

5. Jonassen D.H. Designing Constructivist Learning Environments / Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory. – Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 215–239.

6. Klabbers J.H.G. Three Easy Pieces: A Taxonomy of Gaming / D. Saunders, J. Severn (Eds.), International Simulation and Gaming Research Yearbook,– London: Kogan Page, 1999. – Vol. 7. – P. 6.

7. Malone T.W. Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning / T.W. Malone, M.R. Lepper / R.E. Snow, M.J. Farr (Eds.), Aptitude, Learning and Instruction III: Conative and Affective Process Analyses. – Hilsdale, NJ: Erlbaum, 1987. – P. 223–253.

8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the Horizon.–MCB University Press. – Vol. 9 (5). – October 2001. – P. 1–6. – Access mode: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

9. Šisler V. Designing an Educational Game: Case Study of 'Europe 2045' / V. Šisler, C. Brom // Transactions on Edutainment I, Springer. – Verlag, Berlin Heidelberg. – 310 p.

10. Statista, The Statistics Portal. – Access mode: https://www.statista.com/outlook/203/100/video-games/worldwide#

11. Video Games: History, Technology, Industry, and Research Agendas / Project by Moody College of Communication. – Access mode: https://moody.utexas.edu/sites/communication.utexas.edu/files/images/content/tipi/Video%20Games%20Review%20May2014.pdf

12. Worm B. Does Competition Work as a Motivating Factor in E-Learning? / B. Worm, S. Buch // A Randomized Controlled Trial in January 17, 2014. – Access mode: http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0085434

13. Wouters P. A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games/ P. Wouters, C. Nimwegen, H. Oostendorp, E. Spek // Journal of Educational Psychology, 2013. – Vol 105(2). – pp. 249–265. – Access mode: http://dx.doi.org/10.1037/a0031311

14. Yupanqui J. M. The Student With a Thous and Faces: From the Ethics in Video Games to Becoming a Citizen / J. M. Yupanqui, N. E. Charbel // Cultural Studies of Science Education, 2012. – Vol. 7, issue 4. – P. 909–943. – Access mode: http://link.springer.com/article/10.1007/s11422-012-9444-9

15. Zemliansky P. Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives / P. Zemliansky. – James Madison University, USA, 2007. – 512 p.

References

1. Caillois, R. M. (2001). Play and Games. University of Illinois Press, 224 p.

2. Dempsey, J.V., Haynes, L.L.&Casey, M. . (2002). Forty Simple Computer Games and What They Can Mean to Educators. Simulation and Gaming, no. 33 (2), pp. 157-168.

3. Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. Handbook of Research for Educational Communications and Technology. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 170-198. Available at: http://www.principals.in/uploads/pdf/Instructional_Strategie/ConstructivismImplications.pdf

4. Ellington, H., Addinall, E & Percival, F. (1982). Handbook of Game Design. London:Kogan Page Publ.,165 p.

5. Jonassen, D.H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 215-239.

6. Klabbers, J. H. G. (1999). In D. Saunders& J. Severn (Eds.). Three Easy Pieces: A Taxonomy of Gaming. International Simulation and Gaming Research Yearbook. London, Kogan Page Publ., vol. 7, p. 6.

7. Malone, T. W. &Lepper, M. R. (1987). In R. E. Snow& M. J. Farr (Eds.).Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. Aptitude, Learning and Instruction III: Conative and Affective Process Analyses.Hilsdale, NJ: Erlbaum Publ., pp. 223-253.

8. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. MCB University Press Publ., vol. 9 (5), pp. 1-6. Available at: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

9. Isler, V. & Brom, C. Designing an Educational Game: Case Study of 'Europe 2045'.Transactions on Edutainment I, Springer. Verlag, Berlin Heidelberg, 310 p.

10. Statista, The Statistics Portal. Available at: https://www.statista.com/outlook/203/100/video-games/worldwide#

11. Video Games: History, Technology, Industry, and Research Agendas. Project by Moody College of Communication. Available at: https://moody.utexas.edu/sites/communication.utexas.edu/files/images/content/tipi/Video%20Games%20Review%20May2014.pdf

12. Worm, B.&Buch, S. (2014). Does Competition Work as a Motivating Factor in E-Learning? A Randomized Controlled Trial. – Available at:http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0085434

13. Wouters, P., Nimwegen, C., Oostendorp, H. &Spek, E. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. Journal of Educational Psychology, vol. 105 (2), pp. 249-265. Available at:http://dx.doi.org/10.1037/a0031311

14. Yupanqui, J.M. &Charbel, N.E. (2012). The Student With a Thous and Faces: From the Ethics in Video Games to Becoming a Citizen. Cultural Studies of Science Education, vol. 7, issue 4, pp. 909-943. Available at:http://link.springer.com/article/10.1007/s11422-012-9444-9

15. Zemliansky, P. (2007). Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives. James Madison University, USA, 512 p.

В статье проанализирован учебный потенциал компьютерных видеоигр. Описаны существенные характеристики видеоигр. Очерчены преимущества, проблемные зоны и перспективы внедрения компьютерных видеоигр в современный учебный процесс.

Ключевые слова: компьютерные видеоигры, эдьютейнмент, серьезные игры, игра, обучение действием, симуляция.

The article discusses educational potential of computer videogames. The main characteristics of computer videogames are presented. The advantages, challenges, and vectors for further studies are analyzed.

Key words: computer videogames, edutainment, serious games, game, learning by doing, simulation.

Одержано 25.10.2016.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 378.1.009.12

Т.В. ГРЕБЕНИК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки і управління Конотопського інституту Сумського державного університету

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК СИСТЕМНИЙ ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті зосереджено увагу на актуальності стратегічного управління як системного засобу забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу, розглянуто його сутність та доцільність використання, доводиться необхідність підготовки освітян до організації даної діяльності та відбору необхідної стратегії розвитку вищих навчальних закладів.

Ключові слова: стратегія, управління, стратегічне управління, стратегічне планування, конкурентоспроможність закладу, новації.

Постановка проблеми. Перманентна мінливість суспільства на початку третього тисячоліття характеризується усвідомленням менеджерів освітньої галузі необхідності стратегічного управління як системного засобу забезпечення конкурентоспроможності освітньої установи. «Орієнтація на забезпечення довгострокового успіху навчальних закладів різних рівнів освіти в мінливих умовах зовнішнього середовища обґрунтовує перехід до стратегічного управління як одного з найбільш перспективних управлінських нововведень в освіті» [1, с. 52].

Ситуація, що склалася на ринку освітніх послуг, вимагає від керівництва на всіх рівнях управлінської вертикалі суттєвих змін в підходах до планування власної діяльності та роботи відповідних структурних підрозділів. «Інтегруючись в європейський і світовий освітній простір, Україна прагне враховувати напрацювання, характерні для управління галуззю в інших країнах. Безумовно, таке врахування не передбачає сліпого копіювання зарубіжного досвіду, однак може надати допомогу в розробці національної системи управління освітою, зокрема щодо переходу її на державно-громадський рівень» [2, с. 77]. Трансформації конкурентних переваг на ринку освітніх послуг визначають вектор стратегічного управління навчальним закладом.

Незбалансованість структури освіти в Україні, нестабільна законодавча база, дефіцит бюджету освітніх навчальних закладів, недостатній досвід управління вишом в умовах сильної конкурентної боротьби підтверджують наявність проблемного завдання щодо стратегічного управління вищим навчальним закладом.

Аналіз досліджень і публікацій. Концептуальні засади теорії стратегічного управління є предметом досліджень ряду науковців: Д. Аакера, І. Ансоффа, П. Друкера, Т. Канчавелі, О. Чапрак, М. Шифріна та ін. Даній проблемі присвятили свої праці й вітчизняні науковці, а саме: В. Вознюк, В. Нємцов, Л. Скібіцька, Л. Щоголєва та ін. Використання стратегічного управління або його елементів саме в освіті розглядають Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, Л. Калініна, В. Колпаков, О. Пометун, В. Мельник, О. Рябокінь та ін.

© *Т.В. Гребеник, 2016*

Метою статті є аналіз сутності та змісту стратегічного управління, розкриття його теоретико-методологічних аспектів як системного засобу забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу.

Викладення основного матеріалу дослідження. Орієнтація на забезпечення довгострокової конкуренції навчального закладу в умовах сьогодення обґрунтовує використання стратегічного управління як перспективної новації. «Той, хто сьогодні працює над проблемами завтрашнього дня і таким чином готує себе і свою організацію до нових завдань, в недалекому майбутньому займе лідируючі позиції. Той же, хто відкладає їх вирішення на потім, залишиться позаду і, можливо, ніколи не зможе надолужити згаяне» [3, с. 1]. Відрадно, що П. Друкер акцентує увагу на саме на результативності управлінських дій та їх ефективності. Звісно, реформування освітньої галузі в країні не залишає місця бездіяльності чи навчанню освітніх менеджерів методом проб та помилок. Стратегічне планування розвитку навчального закладу є нагальним завданням сьогодення.

Л. Щоголєва підкреслює, що «основна мета освітніх організацій, на відміну від організацій, які працюють в інших соціальних сферах, полягає у забезпеченні розвитку, виховання та навчання особистості» [4, с. 238]. Ми поділяємо цю точку зору, оскільки впевнені, що досягнення зазначеної мети навчального закладу є не що інше, як інвестування в майбутнє держави.

На жаль, змушені констатувати, що рівень готовності керівників навчальних закладів та їх структурних підрозділів до підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця нового типу здебільшого недостатньо високий. Загальновідомо, що «результати діяльності освітніх організацій відрізняються від результатів роботи організацій, які працюють в інших сферах, оскільки вони пов'язані з перспективними напрямами діяльності та розвитку особистості; відстрочені в часі і не передбачають відчутного, чітко вираженого зворотного зв'язку; не мають чітких матеріалізованих критеріїв оцінювання, показників тощо» [4, с. 238]. Це детермінує нову педагогічну проблему, пов'язану з рівнем готовності освітян до організації стратегічного управління в навчальному закладі та наявністю відповідного організаційно-методичного забезпечення даного процесу. При цьому «орієнтація на забезпечення довгострокового успіху навчальних закладів різних рівнів освіти в мінливих умовах зовнішнього середовища обґрунтовує перехід до стратегічного управління» [1, с. 52].

Доцільним для дослідження є визначення П. Друкера, який зазначає, що «стратегія – це спосіб реалізації теорії бізнесу в практичній діяльності. Мета практичної діяльності – забезпечити організації можливість досягнення бажаних результатів в неконтрольованому середовищі. Бо стратегія дозволяє організації усвідомлено шукати і використовувати собі на благо будь-які сприятливі збіги обставин» [3, с. 26]. На думку Л. Щоголевої і В. Вознюка, стратегія – це «модель досягнення цілі організації» [4, с. 4]. Звісно, реалізація стратегії навчального закладу можлива лише за умови, що колектив є стратегічно орієнтований та мотивований на зміни.

«Глобальна конкуренція повинна стати стратегічною метою всіх установ. Жодна установа, чи то комерційне підприємство, університет або лікарня, не може розраховувати на виживання, не кажучи вже про успіх, якщо не буде відповідати стандартам, які встановлюють лідери індустрії, в якій частині світу вони б не знаходилися» [3, с. 39]. У зв'язку з цим підкреслюємо важливість використання стратегічного управління як комплексу концепцій і процедур та засобів, які покликані допомогти керівникам діяти ефективно. Стратегічна модель завжди повинна фокусуватись навколо мети [5].

Особливу увагу у контексті нашого дослідження привертає підхід Л. Даниленко та Л. Карамушки до організації управління. Фахівці зазначають, що «поточне управління «за відхиленнями» – тип стратегічного управління, що характеризується взаємозв'язком між складанням бюджету і фінансовим контролем, поточним плануванням і адміністративним контролем [6, с. 57]. Даний тип управління полягає в орієнтації на внутрішні можливості закладу: результати діяльності, їх збереження, відсутність радикальних змін тощо. На думку науковців, «другий тип – управління «від досягнутого». Цей тип управління організацією передбачає застосування аналізу й контролю не тільки до внутрішніх факторів впливу, а й до зовнішніх. Зростає роль планування діяльності організації, воно розглядається як інструмент досягнення цілей розвитку і передбачення майбутнього» [6, с. 57].

Спираючись на вищезазначене з огляду на проблему дослідження, слід відзначити, що практично можливе застосування обох типів стратегічного управління залежно від внутрішніх та зовнішніх умов функціонування того чи іншого підрозділу навчального закладу.

І. Ансофф підкреслює, що стратегічне управління є діяльністю, яка пов'язана саме з постановкою цілей організації та її завдань, з підтримкою взаємовідносин між організацією і оточенням, які відповідають її можливостям і забезпечують сприйнятливість до зовнішніх вимог. Автор сформулював такі аксіоми стратегічного управління: універсального алгоритму оптимального управління не існує (гіпотеза випадковості); проблеми, які диктує зовнішнє середовище, визначають оптимальну модель поведінки підприємства (гіпотеза про залежність від зовнішнього середовища); для досягнення успіху рівень агресивності стратегії повинен відповідати рівню турбулентності середовища (гіпотеза про відповідність); діяльність підприємства оптимальна, коли її стратегічна поведінка відповідає рівню турбулентності середовища, а ділові якості відповідають стратегічній поведінці (гіпотеза про стратегію, здатність і діяльність); будь-який один компонент не є пріоритетною умовою успіху (гіпотеза про багатоелементність); для кожного рівня турбулентності середовища можна підібрати комбінацію елементів, яка оптимізує успіх підприємства (гіпотеза про збалансованість) [7].

З огляду на проблему дослідження, ми поділяємо точку зору М. Портера, професора кафедри ділового адміністрування Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School), який розглядає стратегічне планування як розробку довгострокового напряму розвитку соціальної системи. Автор відзначає, що «будь-яка фірма, що функціонує в тій чи іншій галузі, має конкурентну стратегію, сформульовану або стихійну. Ця стратегія може бути розроблена на плановій основі або виникнути стихійно в процесі діяльності різних функціональних підрозділів фірми» [8, с. 23]. Вищі навчальні заклади, які є соціальними системами, не є винятками в рамках даного наукового підходу. Інша справа, що рівень конкуренції регулюватиме масштабність стратегічного планування. Однак спостереження свідчать про те, що слабша конкуренція, то більша вірогідність наявності саме стихійного стратегічного планування освітньої установи.

М. Портер справедливо вказує на те, що «розробка конкурентної стратегії полягає, по суті, в знаходженні чіткого формулювання того, як підприємство буде вести конкуренцію, якими повинні бути його цілі і які засоби й дії знадобляться для досягнення цих цілей» [8, с. 26]. У зв'язку з цим при збільшенні конкуренції менеджмент вишу змушений визначитись з місцем навчального закладу як в регіоні, так і в державі. У разі прийняття високих конкурентних ставок необхідно розпочати стратегічне планування діяльності. Крім того, очевидно, що осмислення працівниками реального рівня конкуренції є вагомим аргументом для власної мотивації інноваційного розвитку закладу, бо перспектива, яка характеризується зменшенням можливостей для задоволення власних потреб, не є бажаною.

«Стратегічне управління базується на низці принципів, які необхідно враховувати у процесі його здійснення. До основних таких принципів належать: науковість і мистецтво (вміння управлінця знаходити індивідуальні підходи до кожної ситуації); цілеспрямованість стратегічного управління (спрямування розвитку на вирішення конкретних проблем); єдність стратегічних планів і програм (консолідація стратегій організаційних компонентів); гнучкість (можливість перегляду стратегічних планів відповідно до мінливості зовнішнього та внутрішнього довкілля організації) тощо» [1, с. 53]. Динамічність змін, які відбуваються в навчальному закладі має гарантувати створення умов, за яких виш матиме найбільші шанси бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. При цьому стратегічне планування слід розглядати як набір специфічних управлінських рішень, які забезпечать результативність у досягненні зазначеної мети.

До внутрішніх факторів, що сприятимуть успішності стратегічного управління вищим навчальним закладом щодо забезпечення його конкурентоспроможності, на нашу думку, належать такі чинники: нормативно-правовий, фінансово-економічний, матеріально-технологічний, соціально-мотиваційний, кадрово-управлінський.

Необхідно підкреслити, що «розвиток окремого навчального закладу може розумітися як здійснення серії взаємопов'язаних інноваційних проектів. Якщо таких проектів стає забагато, закономірно виникає потреба в їхній координації в рамках одного стратегічного до-

кумента – програми розвитку навчального закладу. Окрім актуалізації потреби наявності спеціальної програми розвитку, стратегічне управління передбачає виокремлення інноваційної підсистеми навчального закладу як відносно самостійного об'єкта його внутрішнього управління» [1, с. 56].

«Процес реалізації стратегії організації дуже складний і може закінчитись неуспіхом через масу неврахованих факторів, як-от: непогодженість стратегічних та оперативних планів, неадекватність у визначенні ключових завдань і дій з упровадження стратегії, помилковість у виборі відповідальних за реалізацію стратегії керівників; обмеженість світогляду управлінців на рівні своєї компетенції короткотерміновими завданнями (конфлікти цілей на оперативному рівні); недостатня авторитетність менеджерів вищої та середньої ланок; несумісність національних культурних цінностей з корпоративними нормами організації; неузгодженість систем планування та контролю; суперечливість розподілу потрібних ресурсів. Виключно важливим у ході упровадження є членування всієї стратегії на більш дрібні завдання» [1, с. 58]. Аналіз наведених думок дає змогу стверджувати, що «саме наступність завжди була і буде найважливішим іспитом для вищого керівництва і головною перевіркою на міцність будь-якої установи» [3, с. 19].

Однак слід зазначити, що має бути достатнім рівень готовності колективу до застосування підходів стратегічного управління в межах навчального закладу. Застосування зазначеного типу управління важливе на рівні освітньої установи в цілому та окремого підрозділу зокрема.

Перетворення стратегічного управління на головний системний засіб забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу сприятиме концентрації управлінської праці в цілому та гарантуватиме підвищення якості освіти зокрема.

Висновки. Таким чином, увага працівників освітньої галузі до стратегічного управління навчальним закладом обумовлена суттєвим підвищенням вимог до управлінської діяльності на всіх рівнях управлінської вертикалі, рівня професійних умінь керівника щодо прийняття, організації і контролю за виконанням управлінських рішень. Потребою часу на сучасному етапі розвитку держави є підготовка майбутніх спеціалістів, які систематично оновлюють власний професійний інструментарій та є конкурентоспроможними на ринку праці.

Відповідно до сказаного вважаємо, що успішність стратегічного управління навчальним закладом можлива за таких умов: сформованість мотивації учасників навчально-виховного процесу на стратегічний розвиток закладу; створення внутрішнього середовища, спрямованого на прийняття стратегічних управлінських рішень; активізація усвідомленої управлінської рефлексивної діяльності працівників.

Проведене дослідження дозволило виявити аспекти подальшого дослідження даної педагогічної проблеми, зокрема розробку моделі стратегічного управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу; формування готовності педагогічних і науково-педагогічних працівників до організації даної управлінської діяльності та відбору необхідної стратегії розвитку закладу освітньої галузі.

Список використаних джерел

1. Семенець-Орлова І.А. Стратегічне управління як системний засіб управління освітніми змінами / І.А. Семенець-Орлова // Теорія та практика державного управління. – 2015. – Вип. 3. – С. 52–60.

2. Гаєвська Л.А. Управління освітою: нові пріоритети / Л.А. Гаєвська // Проблеми та перспективи входження України в європейський інтелектуальний простір: освітні аспекти: зб. наук.-експ. мат. – К.: НІСД, 2009. – С. 73–79.

3. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке / П.Ф. Друкер; пер. с англ. О.Л. Пелявський. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 272 с.

4. Щоголєва Л. Стратегічне управління освітнім закладом як соціальною системою / Л. Щоголєва, В. Вознюк // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 237–240.

5. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Х.: ВГ «Основа», 2007. – 448 с.

6. Освітній менеджмент: навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

7. Ансофф И. Стратегическоеуправление / И. Ансофф; сокр. пер. с англ. – М.: Экономика, 1989. – 520 с.

8. Портер Е. Майкл. Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / Майкл Е. Портер; пер. с англ. – М.: АльпинаБизнес Букс, 2005. – 454 с.

References

1. Semenets-Orlova, I.A. (2015). *Stratehichne upravlinnia yak systemnyi zasib upravlinnia osvitnimy zminamy* [Strategic management as a systematic means of managing educational changes]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia* [The theory], issue 3, pp. 52-60 (In Ukrainian).

2. Haevska, L.A. (2009). *Upravlinnia osvitoiu: novi prioritety* [Management education: new priorities]. *Problemy ta perspektyvy vkhodzhennia Ukrainy v evropeiskii intelektualnyi prostir: osvitni aspekty* [Problems and prospects of Ukraine joining the European intellectual space: educational aspects]. Kyiv, NISD Publ, pp. 73-79 (In Ukrainian).

3. Druker, P.F. (2004). *Zadachi menedzhmenta v XXI veke* [Management Challenges in the XXI century]. Moscow, Viliams Publ., 272 p (In Russian).

4. Shchoholeva, L. & Vozniuk, V. (2014). *Stratehichne upravlinnia osvitnim zakladom yak sotsialnoiu systemoiu* [Strategic management of educational institution as a social system]. *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought], no. 2, pp. 237-240 (In Ukrainian).

5. Marmaza, O.I. (2007). *Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka* [Management in education: road map manager]. Kharkiv, OsnovaPubl., 448 p. (In Ukrainian).

6. Danylenko, L. & Karamushka, L. (Ed.). (2003). *Osvitnii menedzhment* [Education management]. Kyiv, Shkilnyisvit Publ., 400 p. (In Ukrainian).

7. Ansoff, I. (1989). *Stratehicheskoe upravlenie* [Strategic management]. Moscow, Ekonomika, 510 p. (In Russian).

8. Porter, E. (2005). *Konkurentnaia stretehiia: metodika analiza otrasleii konkurentov* [Competitive strategy: methodology analyzing industries and competitors]. Moscow, Alpina Bizne sBuks Publ., 454 p. (In Russian).

В статье сконцентрировано внимание на актуальности стратегического управления как системного средства обеспечения конкурентоспособности учебного заведения. Рассмотрены его сущность и целесообразность использования. Доказывается необходимость подготовки педагогов к организации данной деятельности и отбора необходимой стратегии развития высших учебных заведений.

Ключевые слова: стратегия, управление, стратегическое управление, стратегическое планирование, конкурентоспособность заведения, новации.

The article indicates the relevance of strategic management as a systemic means of ensuring the competitiveness of an educational institution; considers its nature and appropriateness of use; proves the necessity of training teachers to organize this activity and selection of the required development strategy of educational institutions.

Key words: strategy, management, strategic management, strategic planning, institution's competitiveness, innovations.

Одержано 25.10.2016.

УДК 378.1

О.В. ЛЕБІДЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри педагогіки і психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

РОЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті розглянуто роль дослідження зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу в системі стратегічного управління; здійснено аналіз наукової літератури щодо визначення сутності поняття «зовнішнє середовище організації» та його основних складових. Наведено авторську класифікацію факторів зовнішнього середовища, що впливають на функціонування загальноосвітнього навчального закладу в системі стратегічного управління.

Ключові слова: стратегічне управління, стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом, середовище організації, зовнішнє середовище організації, зовнішнє середовище загальноосвітнього навчального закладу.

Постановка проблеми. Ще двадцять років тому більшість керівників загальноосвітніх навчальних закладів не приділяли достатньої уваги таким словам, як «стратегічне планування», «стратегія», «місія» і власне «стратегічне управління». А сьогодні ми ведемо розмову про те, чим є стратегічне управління для сучасного українського загальноосвітнього навчального закладу. Сучасний керівник вимушений здійснювати дослідження зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, проводити аналіз мікросередовища закладу, створювати стратегічні плани та програми їхньої реалізації, розробляти стратегії, формулювати місію закладу освіти.

Прискорення змін у зовнішньому середовищі, поява нових потреб і зміна позицій споживача, зростання конкурентної боротьби за ресурси, глобалізація бізнесу, розвиток інформаційних мереж, що роблять можливим блискавичне розповсюдження та одержання інформації, широка доступність сучасних технологій, зміна ролі людських ресурсів, а також ряд інших чинників привели до різкого зростання значення стратегічного управління [5, с. 162].

Звідси випливає, що необхідно постійно проводити моніторинг змін у зовнішньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу і вчасно виявляти причини та фактори, здатні викликати як негативні, так і позитивні зміни конкурентного стану закладу освіти.

Всі ці передумови, умови й фактори свідчать про актуальність і необхідність дослідження проблеми ролі зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу в системі стратегічного управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий внесок у розробку теоретичних і прикладних аспектів проблеми аналізу зовнішнього середовища навчального закладу зробили такі вчені: О. Гуторова, Л. Карамушка, Я. Малихіна, Л. Пан, С. Свіжевська, Є. Хриков, В. Ямковий та інші. Різні аспекти проблеми зовнішнього середовища та його значення щодо здійснення стратегічного управління організацією достатньою мірою досліджені в працях українських та зарубіжних учених: О. Віханський, В. Дикань, Т. Безземельна, В. Зубенко,

© *О.В. Лебідь, 2016*

Т. Кравченко, О. Маковоз, С. Натрошвілі, В. Порохня, А. Стрікленд, І. Токмакова, А. Томпсон, О. Шраменко Р. Фатхутдінов та інші.

Формулювання мети. Мета статті – розкрити значущість проблеми ролі дослідження зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу в системі стратегічного управління.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно швидкі зміни освітнього середовища українських навчальних закладів, пов'язані з розвитком конкуренції, інформаційних технологій і багатьма іншими факторами, що зумовлюють зростання важливості стратегічного управління. Стратегічне управління дозволяє поглянути на загальноосвітній навчальний заклад як на єдине ціле, пояснити, чому деякі заклади розвиваються і процвітають, а інші відчувають труднощі.

Орієнтація на забезпечення довгострокового успіху загальноосвітніх навчальних закладів в мінливих умовах зовнішнього середовища обґрунтовує перехід до стратегічного управління як одного з найбільш перспективних управлінських нововведень в освіті. Це визначає все більшу актуальність теорії стратегічного управління в освіті.

Структура стратегічного управління: 1) аналіз середовища, який містить вивчення макрооточення, безпосереднього оточення організації і її внутрішнього середовища; 2) визначення місії та цілей організації (формулювання місії, яка в концентрованій формі виражає сенс діяльності організації, її призначення; визначення довгострокових і короткострокових цілей); 3) добір стратегії (прийняття рішення щодо того, якими засобами організація досягатиме поставлених цілей); 4) виконання стратегії (організаційний етап проведення стратегічних змін в організації); 5) оцінювання та контроль виконання стратегії [1, с. 17].

Як бачимо, стратегічне управління розглядається як динамічна сукупність взаємозв'язаних управлінських процесів. У його структурі аналіз середовища вважається вихідним процесом, тому що він забезпечує основу для наступного етапу – визначення місії та цілей організації.

Необхідно відзначити, що будь-яка організація існує і функціонує у взаємозв'язку з безліччю чинників, які по-різному впливають на її можливості, перспективу і стратегію. Сукупність чинників взаємодії розглядається в управління як середовище організації. Зважаючи на те, що окремі чинники діють із середини та можуть бути змінені зусиллями організації, а інші впливають ззовні і не залежать від організації, важливе значення для управління має поділ середовища на зовнішнє і внутрішнє [10, с. 60]. Дуже складним в проблемі стратегічного управління організацією є питання про аналіз її зовнішнього середовища, і ця проблема вивчається стратегічним управлінням, в першу чергу, для того, щоб розкрити ті загрози і можливості, які організація повинна враховувати при визначенні своєї стратегії.

Отже, виникають всі передумови для більш детального аналізу поняття «зовнішнє середовище організації» і безпосередньо поняття «зовнішнє середовище загальноосвітнього навчального закладу».

У науковій літературі існує значна кількість визначень поняття «зовнішнє середовище організації». Так, зовнішнє середовище організації – це сукупність чинників та елементів, що знаходяться поза межами організації й на які вона не може впливати взагалі або має незначний вплив, проте суттєво впливають на функціонування та розвиток організації [10, с. 60]; компоненти макросередовища, інфраструктури регіону і мікросередовища організації, які мають прямий або непрямий вплив на стійкість, ефективність і конкурентоспроможність організації [11, с. 409]; сукупність інституцій та процесів, що функціонують поза межами організації [6, с. 47]; неконтрольовані сили, які мають вплив на рішення менеджерів та їх дії і, в кінцевому підсумку, на внутрішню структуру і процеси в організації [3, с. 78].

Отже, виходячи з наведених визначень, під зовнішнім середовищем загальноосвітнього навчального закладу ми будемо розуміти зовнішні чинники й умови, які впливають на ефективність функціонування і конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу.

На думку О. Віханського, зовнішнє середовище є джерелом, що забезпечує організацію ресурсами, необхідними для підтримки її внутрішнього потенціалу на належному рівні. Організація знаходиться в стані постійного обміну з зовнішнім середовищем, за-

безпечуючи тим самим собі можливість виживання. Але ресурси зовнішнього середовища не безмежні. І на них претендують багато інших організацій, що знаходяться в цьому ж середовищі. Тому завжди існує можливість того, що організація не зможе одержати потрібні ресурси із зовнішнього середовища. Це може послабити її потенціал і привести до багатьох негативних для організації наслідків. Завдання стратегічного управління полягає в забезпеченні такої взаємодії організації із зовнішнім середовищем, яке дозволяло б їй підтримувати її потенціал на рівні, необхідному для досягнення її цілей, і тим самим давало б їй можливість виживати в довгостроковій перспективі [1, с. 20].

Таким чином, у сучасних умовах загальноосвітній навальний заклад повинен вміти адаптуватися до зовнішнього середовища, а також активно формувати зовнішні умови своєї діяльності, постійно виявляючи в зовнішньому середовищі загрози та потенційні можливості. Це положення входить в основу стратегічного управління.

Забезпечити ефективне стратегічне управління можливо лише при врахуванні зовнішніх чинників середовища, що потребує їх класифікації. У табл. 1 наведено думки вчених стосовно класифікації зовнішнього середовища організацій різного типу.

Таблиця 1

Класифікації зовнішнього середовища організації

Для комерційних організацій		
Р. Фатхутдинов [11, с. 39]	Макросередовище	Міжнародна інтеграція, політична ситуація в країні, економіка, технічний стан, соціально-демографічні, природно-кліматичні, культурні та інші чинники
	Інфраструктури регіону (мезосередовище)	Ринкова інфраструктура, моніторинг навколишнього середовища, соціальна інфраструктура, промисловість, транспорт, зв'язок тощо
	Мікросередовище	Фактори, що характеризують конкретні зв'язки організації (особи, що приймають рішення) з іншими організаціями, посередниками, конкурентами і т. д.
В. Дикань, В. Зубенко, О. Маковоз, І. Токмакова, О. Шраменко [10, с. 61–62]	Макросередовище (середовище непрямого впливу)	Економічні, політичні, правові, демографічні, природні, соціально-культурні чинники, чинники науково-технічного прогресу; чинники глобального середовища (технологічні і міжнародні)
	Мікросередовище (середовище прямого впливу)	Споживачі, постачальники, конкуренти, посередники та контактні аудиторії
В. Порохня, Т. Безземельна, Т. Кравченко [8, с. 25]	Середовище прямої дії	Постачальники, закони і установи державного регулювання, споживачі і конкуренти
	Середовище непрямої дії	Стан економіки, науково-технічний прогрес, соціокультурні і політичні зміни, події в інших країнах
О. Гуторова [3, с. 77]	Віддалений вплив	Екологічний, економічний, політико-правовий, соціально-культурний, демографічний і технологічний впливи
	Промисловий вплив	Виробнича структура, суперництво між конкурентами, вхідні та вихідні бар'єри, загроза появи товарів-замінників, вплив постачальників та вплив споживачів
	Оперативний вплив	Конкурентна позиція, образ споживача, ринок робочої сили, інтереси посередників, ставлення постачальників і кредиторів
Для закладу освіти		
Є. Хриков [12, с. 154]	Макросередовище	Світові тенденції розвитку освіти; стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу); філософія освіти; особливості соціально-економічного розвитку країни; особливості політичного розвитку країни; особливості культурного розвитку країни; традиції в галузі освітньої діяльності; освітня політика; рівень розвитку психолого-педагогічної науки
	Мікросередовище	Особливості соціально-економічного розвитку регіону; культурний рівень населення регіону; національний склад мешканців; особливості мережі навчальних закладів; інфраструктура організації дозвілля молоді; потреба народного господарства у фахівцях; політика місцевих органів управління освітою; особливості потенційного контингенту учнів; можливості формування контингенту викладачів відповідно до завдань навчального закладу; можливості організації підвищення кваліфікації працівників навчального закладу; фінансові можливості мешканців регіону

Закінчення табл. 1

Для вищого навчального закладу		
С. Натрошвілі [7, с. 47]	Економічне	Умови господарювання, легкість ведення бізнесу, конкуренція, економічна політика
	Зовнішньо-економічне	Міжнародні організації, міжнародна академічна мобільність, гранти, іноземні вищі навчальні заклади, іноземні студенти
	Природно-екологічне	Клімат, природні копалини, доступ до ресурсів, екологічна ситуація
	Духовне	Менталітет населення, звички, моральність, культура, суспільні уявлення, традиції
	Майнове	Якість життя, доходи населення, прибутковість економіки, відносини власності, державне замовлення, роботодавці
	Науково-технічне та інформаційне	Рівень розвитку науки і техніки, національна інноваційна система, впровадження інформаційних технологій, технопарки
	Політичне	Форма державного устрою, політична стабільність, політичні партії, політичний режим, виборчий процес

Як бачимо, зовнішнім середовищем будь-якої організації є і весь світ, і держава. Але ці об'єкти є дуже складними та багатокомпонентними. Тому Є. Хриков пропонує використовувати системний підхід для визначення чинників середовища, які впливають або потенційно можуть впливати на загальноосвітній навчальний заклад. Саме від управління залежить, чи будуть утворювати ці чинники зовнішнього середовища єдину з навчальним закладом систему [12, с. 154].

Хочеться підкреслити, що загальноосвітній навчальний заклад як об'єкт управління перебуває під впливом комплексу зовнішніх факторів, що і утворюють його зовнішнє середовище. Ступінь відповідності цих факторів створює підвалини для престижності закладу освіти. Отже, виникають всі передумови для характеристики факторів зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу. Аналіз наукової літератури [2; 4; 6; 7; 9; 12] дозволив нам класифікувати і розкрити сутність цих факторів:

1. Демографічні: народжуваність, смертність та природній приріст населення, від яких залежить чисельність мешканців певної категорії та майбутній контингент учнів; вікова та шлюбно-сімейна структура населення впливають на кількісні параметри системи освіти, , в тому числі і на відтворення населення в майбутньому; механічний рух та щільність населення, показники дитячої смертності. Якщо не вивчати тенденцій у цій галузі, більшість освітніх закладів та система освіти загалом через деякий час можуть залишитися без контингенту учнів або, навпаки, опинитися в ситуації, коли бракуватиме навчальних місць.

2. Соціокультурні: особливості розвитку суспільства в даний період; соціальний статус системи середньої освіти в суспільстві; особливості діяльності та стилю керівництва органів управління (обласних, міських, районних управлінь (відділів) освіти); соціально-психологічні особливості мікрорайону, на території якого знаходиться освітня установа; батьки та інші представники учнів, різні громадські організації (як молодіжні, так і дорослі), дозвільні центри, пов'язані з організацією вільного часу молоді; соціальний клімат у суспільстві, загальний рівень стабільності або напруженості, стан зайнятості населення; характер національно-етнічних проблем та взаємовідносин; стан культури в державі; рівень духовного здоров'я та культурних запитів населення; рівень розвитку соціальної інфраструктури (забезпеченість бібліотеками, книжковими фондами, культурно-мистецькими закладами, інформаційно-довідниковими центрами, науково-дослідними лабораторіями та інститутами тощо); наявність закладів та установ медичного обслуговування, які надають первинну медичну допомогу суб'єктам навчання безпосередньо у загальноосвітніх навчальних закладах і здійснюють регулярні медичні огляди учасників навчально-виховного процесу з метою запобігання захворюванням.

3. Нормативно-правові: характер чинних законодавчих актів та правових норм, зміни в освітньому законодавстві. Саме вони окреслюють рамки правового поля освіти, встановлюють «правила гри» на ньому.

4. Політичні: політична стабільність у державі, курс внутрішньої та зовнішньої політики держави, оподаткування доходів, встановлення податкових пільг або пільгових торговельних мит, вимоги щодо практики найму робочої сили, законодавство із захисту спожи-

вачів, стандарти на безпеку, на чистоту навколишнього середовища, контроль цін і заробітної плати тощо. Конкретні політичні дії та ситуації утворюють загальне тло освітньої діяльності, для якої вкрай бажана спокійна, конструктивна, творча соціально-політична ситуація в суспільстві.

5. Науково-технологічні: державна підтримка та недержавні витрати на наукові розробки, темпи розробки нових освітніх технологій, визначення державою пріоритетних напрямів інноваційного розвитку. Педагогічною та іншими гуманітарними науками ведуться дослідження, що стосуються освітнього процесу, розробляються підходи та концепції, здатні вирішувати сучасні завдання освіти.

6. Економічні: стан економіки держави, її фінансової системи, наповнюваність державного бюджету (рівень і темпи інфляції; зростання та спад виробництва; коливання курсу національної валюти щодо валют інших країн; оподаткування; умови одержання кредиту і відсоткова банківська ставка; рівень динаміки цін, розподіл прибутків і попит покупців; платоспроможність контрагентів тощо), які через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють більші або менші можливості для фінансування бюджетної, а також освітньої сфери. Високий рівень загального економічного розвитку, високорозвинені ринкові відносини створюють сприятливі умови для наповнення бюджету держави, що позитивно позначається на фінансуванні системи освіти.

7. Природно-екологічні: рельєф, кліматичні та гідрологічні умови території (впливають на особливості освоєння території, конфігурацію забудови населених пунктів, транспортну доступність населення до загальноосвітніх навчальних закладів, розташованих на певній території, кількість та щільність населення тощо), стан довкілля (впливає на здоров'я майбутніх і сучасних суб'єктів освіти, що значно підвищує вимоги до профілактичної та оздоровчої спрямованості діяльності загальноосвітнього навчального закладу).

8. Ресурсні: матеріально-технічне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів (навчальна література, електронні підручники, атласи, навчально-методичні посібники, наочні матеріали, канцелярське приладдя, меблі, мультимедійна, комп'ютерна та оргтехніка, програмне забезпечення тощо), фінансове забезпечення (бюджетне фінансування, спонсорська і благодійна допомога гранти, кошти отримані від здачі майна в оренду) тощо.

Таким чином, проведення аналізу зовнішнього середовища за всіма вищепереліченими факторами є необхідним для успішного функціонування загальноосвітніх навчальних закладів в системі стратегічного управління і дозволить передбачати зміни в освітянському середовищі й суспільстві та своєчасно реагувати на них.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що проведене дослідження дозволило навести авторську класифікацію факторів зовнішнього середовища, що впливають на функціонування загальноосвітнього навчального закладу в системі стратегічного управління.

На сьогодні система управління взаємодією загальноосвітнього навчального закладу із зовнішнім середовищем потребує здійснення перетворень, приведення у відповідність до міжнародних стандартів. Що обумовлює перспективи подальших досліджень, а саме необхідність аналізу зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу і розробку ефективної моделі управління взаємодією загальноосвітнього навчального закладу із зовнішнім середовищем.

Список використаних джерел

1. Виханский О.С. Стратегическое управление: учебник / Олег Самуилович Виханский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Гардарика, 1998. – 296 с.

2. Вірченко П.А. Чинники, які впливають на функціонування системи освіти та їх суспільно-географічна класифікація / П.А. Вірченко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна: Геологія – Географія – Екологія. – Вип. № 1033. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2012. – С. 163–167.

3. Гуторова О.О. Основи менеджменту: навч. посіб. / Олена Олександрівна Гуторова / Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. – Харків: ХНАУ, 2009. – 327 с.

4. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.

5. Касьянова Н.В. Стратегічне управління розвитком підприємств ПЕК / Н.В. Касьянова // Розвиток економічних методів управління національною економікою та економікою підприємства. Економіка. – Т. XIV, вип. 259. – Донецьк: ДонДУУ, 2013. – С. 160–167.

6. Малихіна Я.А. Вплив факторів зовнішнього середовища на діяльність ВНЗ / Я.А. Малихіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39 (3). – С. 221–227.

7. Натрошвілі С.Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика: монографія / Світлана Генадіївна Натрошвілі. – К.: КНУТД, 2015. – 320 с.

8. Порохня В.М. Стратегічне управління: навч. посіб. / В.М. Порохня, Т.О. Безземельна, Т.А. Кравченко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 224 с.

9. Свіжевська С.А. Таксономія якості вищої освіти за первинними чинниками зовнішнього середовища, учасниками та мотиваціями учасників / С.А. Свіжевська, В.А. Ямковий // Управління якістю підготовки кадрів з вищою освітою через удосконалення процедур ліцензування, акредитації та рейтингування: наук.-метод. конференція, 15–16 березня 2012: Збірник тез доповідей, 2012. – С. 87–95.

10. Стратегічне управління: навч. посіб. / В.Л. Дикань, В.О. Зубенко, О.В. Маковоз, І.В. Токмакова, О.В. Шраменко. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 272 с.

11. Фатхутдинов Р.А. Стратегический менеджмент / Раис Ахметович Фатхутдинов. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2000. – 640 с.

12. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

References

1. Vikhanskii, O.S. (1998). *Stratehicheskoe upravlenie* [Strategic management]. 2nd ed. Moscow, Hardarika, 296 p. (In Russian).

2. Virchenko, P.A. (2012). *Chynnyky, yaki vplyvaiut na funktsionuvannia systemy osvity ta ikh suspilno-heohrafichna klasyfikatsiia* [Factors that affect the educational system and their social and geographical classification]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina: Heolohiia – Heohrafiia – Ekolohiia* [Bulletin of Kharkiv Karazin National University: Geology – Geography – Ecology]. Issue 1033, Kharkiv, Kharkivskii natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina, p. 163-167 (In Ukrainian).

3. Hutorova, O.O. (2009). *Osnovy menedzhmentu* [Fundamentals of management]. Kharkiv, KhNAU, 327 pp. (In Ukrainian).

4. Karamushka, L.M. (2003). *Psykholohiia upravlinnia* [Psychology of management]. Kyiv, Milenium, 344 p. (In Ukrainian).

5. Kasianova, N.V. (2013). *Stratehichne upravlinnia rozvytkom pidpryemstv PEK* [Strategic management of development of energy sector companies]. *Rozvytok ekonomichnykh metodiv upravlinnia natsionalnoiu ekonomikoiu ta ekonomikoiu pidpryemstva. Ekonomika* [Development of economic management and national economy enterprise economy. Economy], vol. 14th, issue 259, Donetsk, DonDUU, pp. 160-167 (In Ukrainian).

6. Malykhina, Ya.A. (2013). *Vplyv factoriv zovnishnoho seredovyshcha na diialnist VNZ* [The impact of environmental factors on activity of universities]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psyholohiia* [Problems of modern teacher education. Pedagogy and Psychology], issue 39 (3), pp. 221-227 (In Ukrainian).

7. Natroshvili, S.T. (2015). *Stratehichne upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom: teoriia, metodolohiia, praktyka* [Strategic management of higher education institution: theory, methodology, practice]. Kyiv, KNUTD, 320 p. (In Ukrainian).

8. Porokhnia, V.M., Bezzemelna, T.O. & Kravchenko, T.A. (2012). *Stratehichne upravlinnia* [Strategic management]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury, 224 p. (In Ukrainian).

9. Svizhevska, S.A. & Yamkovyi, V.A. (2012). *Taksonomiia yakosti vyshchoi osvity za pervynnymy chynykamy zovnishnoho seredovyshcha, uchasnykamy ta motyvatsiiamy uchasnykiv* [Taxonomy quality of higher education in the primary environmental factors, participants and motivations of participants]. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky kadriv z vyshchoiu osvitoiu cherez udoskonalennia protsedur litsenzuvahhia, akredytatsii ta reitynhuvannia* [Quality management train-

ing of higher education by improving procedures of licensing, accreditation and rating], pp. 87-95 (In Ukrainian).

10. Dykan, V.L., Zubenko, V.O., Makovoz, O.V., Tokmakova, I.V. & Shramenko, O. V. (2013). *Stratehichne upravlinnia* [Strategic management]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury, 272 p. (In Ukrainian).

11. Fatkhutdinov, R.A. (2000). *Stratehicheskii menedzhment* [Strategic management]. Moscow, ZAO "Biznes-shkola Intel-Sintez", 640 p. (In Russian).

12. Khykov, E.M. (2006). *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Management of the institution]. Kyiv, Znannia, 365 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрена роль исследования внешней среды общеобразовательного учебного учреждения в системе стратегического управления; осуществлен анализ научной литературы по определению сущности понятия «внешняя среда организации» и его основных составляющих. Представлена авторская классификация факторов внешней среды, влияющих на функционирование общеобразовательного учебного учреждения в системе стратегического управления.

Ключевые слова: стратегическое управление, стратегическое управление общеобразовательным учебным учреждением, среда организации, внешняя среда организации, внешняя среда общеобразовательного учебного учреждения.

The article considers the role of studies of general educational institutions' environment in the system of strategic management; the analysis of scientific literature on the definition of the essence of the concept «external environment organization» and its main components is made. The author classifies the environmental factors affecting the operation of general educational institutions in the strategic management system.

Key words: strategic management, strategic management of general educational institutions, organization's environment, external organization's environment, the external environment of general educational institutions.

Одержано 25.10.2016.

ABSTRACTS

UDC 371.59(477) *M.M. Alyokhin*

EVOLUTION OF FUNCTIONS OF STUDENTS' GOVERNMENT AT UKRAINIAN SCHOOLS

The successful organization of students' government in secondary schools is primarily related to the clear division of functional load based on the isolation of specific functions of government – the obligation and the role that it performs at an appropriate institution.

In the Soviet school, students' government functions can be divided into general administrative and specifically self administrative. Soviet educators isolated the hierarchical system of general administrative functions which include target (top), social-pedagogical (middle), and operational (low) functions, with each of the operating functions simultaneously aimed at reaching all functions of middle and higher units.

The practitioners of national pedagogy in the independence period distinguished the following functions: socializing (social adaptation), supporting organizational and practical (instrumental), compensational innovative, self activating, self organizing, and collective self-control functions.

However, we believe that this list does not cover the full extent of the social order that exists today in schools. Thus, the pupils' self leadership acquires new functions. In its object-orientation, they are divided into personal (in the framework of which the formation of the student as an individual is implemented) and social (with the top goal to ensure the practice of students' self-government) functions. The personal functions include socializing, motivational, world-viewing, integrative and communicative functions of students' government; the public functions include instrumental, managerial, financial, economic, mediating, vocational, social, educational, preventive, and public-control functions.

Key words: general education institution, student government, student government function, leadership.

UDC 378.1:004 *S.M. Amelina, R.O. Tarasenko*

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TRANSLATORS BASED ON THE USE OF INTERNATIONAL INFORMATION RESOURCES

The article discusses the possibility of using international information resource in the process of formation of information competence of future translators. The characteristics of corpora and databases of the European Commission Directorates and other international organizations are presented. The attention is paid to the importance of the reviewed information resources in professional activities of translators at the present stage, which is characterized by the extensive use of the latest translation technologies based on computer-assisted translation systems.

It is noted that the multidimensional nature of database application may include the creation of translation memory, extraction of terms from the database, creating special dictionaries to implement the functions of automatic term entry into the translation process. It is stated that translators can compile, depending on their needs, their own bases of bilingual or multilingual resources, linking different language versions of the same document. It is noted that it is appropriate to implement in the curriculum for future translators some courses, such as «Information technologies in translation projects», where the content should be directed at studying these aspects.

Key words: information resources, databases, information competence, translator.

UDC 378.1:371.213 *N.V. Bayurko*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING FUTURE BIOLOGY TEACHERS TO THE DEVELOPMENT OF PUPILS' ECOLOGICAL COMPETENCE

Formation of ecological competence of citizens is one of the main tasks of steady developmental education.

Competence is considered as the personal characteristics which combines the knowledge, acquirements, skills, and attitudes that allow a person to implement those or other functions directed at achieving the purpose in specific activities.

On the basis of analysis of scientific and psychological and pedagogical works, it is established that the efficiency of formation process of students' ecological competence is ensured by the complex of pedagogical conditions: implementing the interdisciplinary principle of integrating the ecological knowledge of disciplines of general scientific, humanitarian, natural and professional cycles; the use of the system of educational and ecological problems and tasks; the application of active methods of implementing the ecological education of students of higher educational establishments; the introduction of special courses into the educational process of higher school.

Besides the pedagogical conditions for formation of the ecological competence of the teacher, the technologies and techniques of forming the specified competence of researchers were also developed.

In the author's opinion, the formation of readiness of future teachers of biology to the development of ecological competence of pupils of the secondary school during vocational training will be more effective if the following organizational and pedagogical conditions are created: stimulation of students' requirements in mastering the techniques of development the ecological competence of schoolchildren by increase of ecological literacy of the future teachers; the use of modeling fragments of professional and pedagogical activities for maintaining the personal inclusion of students into ecological and educational activities at the lessons of vocational disciplines; the motivated use of tasks with ecological direction during different kinds of practices that are included into future biology teachers' training.

Key words: future teacher of biology, environmental competence, commitment to the development of ecological competence of students; pedagogical conditions.

UDC 378.143:336.225

N.B. Benkovska

COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL AND NATIONAL EXPERIENCE IN TRAINING ECONOMISTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article analyzes the main trends in the development of higher economic education in educational institutions of the United States and Western Europe (United Kingdom, France, and Germany). These trends are compared with the leading prospects of development of the educational process in higher educational institutions of Ukraine.

The analysis of scientific research in this field shows that the most successful economic training of youth is achieved in England, Germany, and the USA. It is especially shown in the formation of economic thinking of young people, their attitude to education as a prerequisite for professional success and recognition of their professional prospects.

In the area of formation of the principles of behavior and students' activities, the developed democratic countries reject the authoritarian pedagogy. Higher educational management and administration of universities do not emphasize the concept of «educational measures», they give preference to the means of formation in young people of proper moral principles and desirable canons of individual and collective behavior in a democratic society. Moreover, the National Doctrine of Education of Ukraine in the 21st century provides for the change from collective education to the personal one.

The most significant problems of western higher economic education is quite close to the Ukrainian ones, and it is necessary to find ways of formation in students of knowledge, skills, and professional qualities which help them to realize themselves effectively in economic activities during their professional career, even when changing the nature of their work (e.g. transition from an accountant to a financier, the management of a bigger team, etc.).

Key words: economist, economic education, economic activities, training of economists, higher educational institution.

UDC 81'37=112.2

E.E. Beresten

GRAMMAR IN THE LESSON OF GERMAN

The study of foreign languages is unthinkable without the study of grammar. This is stated by great numbers of researchers in modern methodology. Among domestic scholars who devoted their

works to this range of issues are such researchers as A. B. Strelnikova, M. V. Zhernakova, I. I. Filippovich, E.R. Latypova, L. R. Mybarakshina, and many others.

The analysis of the advanced studies of domestic scientists made by us showed that grammar was in the center of methodical research. In our view, this issue is studied well enough. However, the importance of our research is in suggesting a new approach to teaching grammar on activity basis.

Some exercises are suggested following that approach.

Key words: grammar, exercise, activity approach, communication.

UDC 371.3

S.L. Bobyr

THE MODEL OF PROPAEDEUTIC COURSE «INTRODUCTION INTO SPECIALTY «LANGUAGE AND LITERATURE (ENGLISH)» FOR PROSPECTIVE TEACHERS

Described in the article is the model of the propaedeutic course «Introduction into Specialty «Language and Literature (English)» for prospective teachers. Designing a new course we primarily kept in mind the needs of the trainees and the requirements of the Ministry of Education. Besides, we took into consideration all the significant factors, such as: the relevance of the course to the goal and the objectives; its correlation with other related courses; its transparent structure that resembles the crucial concerns of the course; effective use of the time allotted; students' access to materials, programs, and technologies; the monitoring process which entails a continual and systematic observation of the course implementation; clear-cut tasks and requirements to reporting documents and procedures; criteria of assessment.

The main goal and the objectives of this course is to help first-year students adapt to the university system of education in the shortest possible time thus making their learning process more effective, understand the crucial directions of their professional preparation – what kinds of professional functions they are supposed to perform in future and what subjects they are going to study in the University, when and why, what other activities besides studies they can get involved in, how they can develop their personal gifts and talents, and why it is so important for this profession, what facilities there are at their disposal and how to use them.

The model embraces two content modules – «Overall issues of professional teacher preparation in Pedagogical University» and «Components of the FL and World Literature teacher's professional preparation». Each module has a certain number of class hours, self-study and independent work, which are carefully distributed, planned, monitored and assessed. The table demonstrates the model of the course and the examples illustrate the tasks for self-study and independent work.

Key words: propaedeutic course, Introduction into Specialty, model, prospective FL teacher, content module, credit.

UDC 378.1-057.4

L.G. Boiko

TOPICAL ISSUES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS IN TOURISTIC BUSINESS AT THE MODERN STAGE

The development of economy of the country and the development of society initiate educational development and search for new ways of professional preparation of specialists. Today, tourism in Ukraine is one of major industries in economy. Therefore, professional preparation of future specialists in touristic sphere is important for the economic successes of the country as a whole.

The analysis of international tourist activities testifies to the fact that domestic tourism lags behind the world standards. In particular, there is unsatisfactory quality of educational services, the innovative forms of organization of tourism are little used, and there are questions in what concerns the service culture. It is therefore necessary to change the programs of preparation, to introduce new directions, forms, and methods of work.

The basic problems that need solutions are:

– coordination and competitiveness in the European space of Ukrainian educational programs for training future specialists in tourism;

– search for such models of educational process which would be balanced and harmonious in what concerns teaching theoretical courses and their practical applications;

– implementation of competence approach that will provide orientation of educational process towards solving the problems of society;

– orientation of preparation of specialists towards forming professional world view concept on which professional thinking, psychological readiness for professional activity, an ability to react quickly to changes in the national and world standards of service on the tourist market are based;

– organization of different types of practical preparation, which begins with forming professional primary skills and ends with professional practice with the purpose of reinforcing the acquired knowledge, skills, abilities, and practical experience obtained;

– preparation for intercultural communication;

– forming national consciousness, education through local cultural traditions;

– psychological accompaniment of professional preparation of students in higher educational establishments.

Thus, high-quality preparation of specialists is possible only on the condition of forming a standard of education, educational programs with taking obligatory account of experience, principles and approaches proper to European higher educational establishments, as well as introducing the balanced approach to correlation of theoretical and practical preparation.

Key words: professional preparation, educational program, activity approach, general and professional competence.

UDC 821.161.2

M.M. Chepil

IVAN FRANKO'S VIEWS ON TEACHER'S PERSONALITY THROUGH THE LENS OF TODAY

The research into the pedagogical output of Ivan Franko (1856–1916) is of theoretical value and practical significance for Ukraine's current development in the view of educational reforms and search for a value paradigm.

I. Franko's views on the ideal teacher and his competences from the standpoint of today; the role of the teacher in organizing the educational process and his/her social functions; the teacher's influence on pupils' life, etc. have been highlighted.

The teacher's personality has been stated to be important for the formation of nationally conscious Ukrainian citizens with the help of school subjects and democratic schooling system. In this regard, the function of the teacher undergoes changes as he/she must take part in organizing educational activities on equal terms with the pupils.

I. Franko's requirements for the teacher's personality are as follows: to love children, to have a wide range of knowledge, to ensure pupils' physical and mental development, to teach children to think independently, to instill high moral values in young people, to encourage independence, diligence, active life position, etc.

The teacher's social functions have been analyzed. Pupils' development, formation of views and beliefs, independence, love of learning are thought to depend on teacher's personality, authority, character, erudition, skillful teaching, and the appropriate choice of educational methods.

Key words: teacher, pupils, education, training, school, Ivan Franko.

UDC 373.4:172.15

D.A. Chernenko-Shnurko

DEVELOPING TEENAGERS' PATRIOTISM USING MODERN TECHNOLOGIES OF UPBRINGING

There are many definitions of «educational technology».

Pedagogical technologies are divided into training and upbringing technologies. L. Danilenko suggests the following classification of innovative technologies of upbringing: developmental education, student-centered education, community education, creative education, personality-oriented education, psychological control, adaptive control.

The upbringing technologies can be divided into three components: structural-logical technology, integration technology, and gaming technology.

Mass forms of work (reading conferences, thematic evenings, literary quizzes, meetings with famous people of the region, participation in voluntary organizations), group work (class hours at school, political information classes, releasing wall or school newspapers, radio, television, artistic

performances and educational films), individual forms of work are discussed in the article as means of patriotic upbringing.

Key words: upbringing, technologies, patriotic consciousness, upbringing influence, forms, methods, pedagogical technologies, upbringing technologies.

UDC 371.13:373.66 *N.O. Chernyak*

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS AN INSTRUMENT OF PERSONALITY FORMATION OF FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF SOCIAL WORK

The article deals with the importance of communicative competence of future experts in the field of social work, the development of their social activities, further formation of their cognitive interests. The formation of the wholesome communicative personality by means of successful acquisition of knowledge as well as getting skills to express communicative needs through verbal, non-verbal and Internet means of communication is the highlight of our attention.

The process of experts' upbringing in the field of social work requires particular efforts from lecturers and teachers. Acquisition of verbal, non-verbal and computer means of communication, abilities to vary communicative means play a special role in the upbringing process. To obtain the desirable results, it is required to use much more situations from real life which encourage forming both communicative and professional competences.

Key words: modern education, professional communication, communicative competence, innovative methods

UDC 378.1(478) *O.A. Derbak*

THE SYSTEMIC HISTORICAL ANALYSIS OF MAIN STAGES OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

The present paper overviews the systemic historical analysis of higher education in the Republic of Moldova. The article presents the main stages of higher education in Moldova.

The first historical stage (15^{th}-19^{th} centuries) shows the origin of education in Moldova on examples of monastery schools, collegiums and men's gymnasium in Kishinev.

The second historical stage (1930–1991) presents the higher education development in the Republic of Moldova during Soviet period.

The third historical stage (1991–2005) overviews the higher education in Moldova in the context of European educational space.

The fourth historical stage (2005–2014) shows the higher education in the process of globalization.

Key words: higher education, systemic-historical analysis, establishment of higher education.

UDC 378.147 *S.P. Derkach*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF COOPERATIVE LEARNING

Over the last decade the implementation of active learning methods has become rather popular, especially cooperative learning as an effective method to enhance learning activities of students. It has been proved that cooperative learning gives positive motivation, productivity and effectiveness of learning activities of students. The article considers methodological principles of cooperative learning, which is the foundation for the formation of students' practical skills and abilities; their capacity for flexible thinking, rapid response and adaptation to unexpected changes; their being active in resolving any issues and sociable; their being capable of reflection on one's own activities.

Nowadays, Ukraine needs young people who are more flexible, creative, and active – young people, who can solve problems quickly, make decisions, think critically, communicate ideas effectively and work efficiently within teams and groups. Knowledge only is no longer enough to succeed in the increasingly complex, fluid, and rapidly evolving world in which we live. In order to make better and more effective life-long learning and potential success it is now widely accepted that young

Ukrainian people need to have opportunities to develop personal capabilities and effective thinking skills during their education.

Key words: cooperative learning, active learning, interactive learning.

UDC 37.041:371.13 *V.A. Frytsiuk*

READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR CONTINUING PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

In the context of modernization of higher education, one of the factors in providing the state competitiveness on the global level is to improve specialists' preparation quality, in particular, to form prospective teachers' motivation to continuous professional education and professional self-development. Self-development of personality of prospective teacher is urgent for modern educational process.

Theoretical analysis of the philosophical and psychological research shows that the process of professional self-development of personality is one of the most important but not fully studied issues. In Philosophy the process of self-development of personality is observed as spiritual and practical transformation in order to complete individual self-improvement. In Psychology it is viewed as a necessary condition for self-realization. Psychologists consider self-development as a conscious process of personal development for effective self-realization based on significant aspirations and external influences.

The analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the term «teacher's self-development» has no clear consistent definition due to different methodological approaches to its consideration. The process of professional self-development of future professionals is considered by scientists from the standpoint of different approaches.

Key words: professional self-development, readiness, future teachers, continuous self-improvement, continuous professional self-development, readiness of future teachers for continuing professional self-development.

UDC 159.923.2 *I.V. Garkusha, A.M. Synets*

WORLD VIEW AND PSYCHOLOGICAL PRE-CONDITIONS OF FORMING PROFESSIONAL IDENTITY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS

The problem of forming professional identity of teachers remains topical for a few thousand years already, from pre-science times until today.

World view psychological pre-conditions of forming professional identity of higher school teachers are analyzed in the article. Humanistic and traditional pedagogies are compared. A model of education of K. Rogers is considered and analyzed – the model of concentration on personality. The characteristic features according to A. Maslow are distinguished.

Key words: professional identity, identity of a teacher, humanistic ethics, humanistic pedagogy, humanistic psychology, self-actualization, self-realization.

UDC 371.331 *M.M. Hreb*

PROBLEMS AND PROSPECTS OF USING LECTURES AS AN EFFECTIVE FORM OF TEACHING LEXICOLOGY AND PHRASEOLOGY TO PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The analysis of the literature reveals that statement of the problems and prospects of using lectures (as the effective form of organization for teaching future primary school teachers Lexicology and Phraseology) is modern and topical. After the analysis of the lecture's definition as an effective form of education organization at higher school, after studying scientific works, the author has determined the demands to lectures and ways of teaching (using such methods that will change the student's role from a passive listener to an active participant of the educational process). According to the author's point of view, this will facilitate forming skills of critical thinking, the ability to reproduce the given information critically, to make generalizations and conclusions independently, to state one's own

thought (on the information given during the lecture) on the basis of comparative analysis and synthesis of scientific opinions. The processed material has given the opportunity to determine objective and subjective reasons on which the effectiveness of lectures depends.

The author emphasizes the special significance of using multimedia devices of presentation of the theoretical material during lectures on the discipline «Modern Ukrainian Literary Language.» This leads to the opportunity of complex implementation of students' visual and auditory analyzers. The article analyzes scientific research on problems of implementation of informational-communicative technologies in lectures on linguistic disciplines. The most essential benefits of using multimedia methods of education in the process of lecturing are determined.

As the prospect of further research, the scientific and practical grounding of the system of educational methods is considered – those methods that will enable future primary school teachers to master Lexicology and Phraseology.

Key words: primary school teacher, forms of educational process organization, lecture, types of lectures, requirements to lectures.

UDC 378.1.009.12

T.V. Hrebenyk

STRATEGIC MANAGEMENT AS A SYSTEMIC MEANS OF ENSURING THE COMPETITIVENESS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Unbalanced structure of education in Ukraine, unstable legal framework, budget deficit of educational institutions, lack of experience in managing higher education institutions under the conditions of strong competition, confirm the presence of problematic task for the strategic management of a higher education institution.

We should start by adopting highly competitive rates with strategic planning of an educational institution. In addition, it is clear that employees' understanding of the real level of competition is a strong argument for their own motivation in innovative development of an institution – while the perspective characterized by decrease in capacity to meet personal needs is not desirable.

The dynamics of changes taking place in an educational institution should ensure creation of conditions under which such an institution of higher learning will have the best chance to be competitive in the education market. At this, a strategic plan should be considered as a set of specific management decisions that will ensure efficiency in achieving the objectives.

The internal factors that conduce to the success of strategic management of a higher education institution to ensure its competitiveness, in our view, include the following ones: regulatory – legal, financial – economic, material – technological, socio – motivational, and personnel – management.

However, it should be noted that there must be a sufficient level of team's readiness to use the approaches of strategic management within an educational establishment. The use of the mentioned type of management is important in an education institution in general, and in its every separate unit in particular.

Converting strategic management into the main systemic means of ensuring competitiveness of an education institution will facilitate concentration of administrative work on the main issues and ensure increase the quality of education.

Key words: strategy, management, strategic management, strategic planning, institution's competitiveness, innovations.

UDC 37.011.31

S.M. Khatuntseva

DIDACTIC VALUE OF PEDAGOGICAL BARRIERS IN THE PROCESS OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR SELF-IMPROVEMENT

In the article, the scientific and theoretical basis of the problem of pedagogical barriers in the process of future teachers' professional training has been analyzed; the role of pedagogical barriers in the process of formation of future teachers' readiness for self-improvement has been determined. It has been proved that during the formation of readiness for self-improvement some pedagogical barriers of self-education and self-upbringing may arise.

The author emphasizes the dual nature of a pedagogical barrier, highlights its developmental potential and defines its positive and negative features as well. It has been found that during the formation of future teachers' readiness for self-improvement sometimes different pedagogical barriers of self-education arise: the lack of desire for self-education, motivational and emotional discomfort, and poor self-organization of the process of assimilation of new knowledge.

It has been pointed out that there are some barriers of self-upbringing: insufficient level of formation of the reasons of professional up-bringing, absence of goal-setting, lack of self-control and self-adjustability of professional behavior, lack of desire for self-actualization. Pedagogical barriers of self-education and self-upbringing are colored with individual personality characteristics that determine the nature of future teachers' activities for self-improvement.

The attention has been focused on the fact, that the future teacher himself/herself must be aware of the presence of pedagogical barriers and should try to find effective ways to overcome them; secondly, it is necessary to create favorable conditions for successful overcoming of barriers or preventing them in the process of self-improvement. The source of such a barrier is the existence of an imbalance between the individual and the environment.

Key words: future teacher, self-improvement, readiness for self-improvement, a barrier, a barrier of self-education, a barrier of self-upbringing.

UDC 37.011.31:87'243

M.O. Kniazian

THE SYSTEM OF TASKS TO FORM THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The issue of formation of general cultural competence of future teachers of foreign languages is presented in the article. The general cultural competence displays students' knowledge of the cultural heritage of different peoples, the ability to assimilate this knowledge, to use this information to improve cross-cultural interaction. The major components of this competence are motivational, cognitive, and functional ones.

In order to form the components described above, we have developed the system of tasks (reflexive and critical, analytical and constructive, independent and creative).

The reflexive and critical tasks provide for students' research of scientific literature on the formation of general cultural competence, the analysis of the material, the expression of their own attitude to scientists' ideas, argumentation of educational methods' efficiency.

The analytical and constructive tasks are developed for creating the techniques of designing the content and methods of formation of pupils' general cultural competence.

The independent and creative tasks mean that students suggest original versions in the formation of pupils' general cultural competence (for pedagogical practice) or students' general cultural competence (for assistants' practice).

Key words: general cultural competence, future teachers of foreign languages, system of tasks.

UDC 37.035.91

I.M. Kofan, V.O. Nudel

LEADERSHIP QUALITIES DISPLAY FEATURES IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN YOUTH AGE

The issue of leadership qualities manifestation in interpersonal relationship in the youth age is examined in the article.

The question of understanding the leadership phenomenon based on different approaches of foreign and domestic psychologists, as well as the characteristics of youth interpersonal relationship formation, are considered.

The nature of connection between the styles of leadership, the level of leadership qualities manifestation, and the types of interpersonal relationships has been examined using as research materials the data from 50 boys and girls. The following methods were used: the questionnaires «Leadership skills diagnosis» (E. Zharikov and E. Krushelnytsky), «Leadership styles diagnosis» (L. Rumyantseva), and «Interpersonal relationship diagnosis» (T. Leary).

The article proves the existence of correlation between the characteristics of leadership qualities manifestation and interpersonal relationships in the youth age.

The results may have a very broad application and can be used in applied psychology that deals with the issues of interpersonal relationships and personality development in pre-adult age, in the practice of social and psychological services at higher school, and within individual psychological counseling as background information for coaches.

Key words: leadership, leadership abilities, leadership styles, interpersonal relationships.

UDC 378.1

A.V. Korkishko

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF THE CATEGORY «IMAGE» IN THE FOREIGN SCIENTIFIC SPACE

The attitude of community to the teaching profession has been different in the process of historical development. Therefore, the issue of professional image of the teacher, the educator, the lecturer should be considered in the context of history of educational thought by examining peculiar features at each historical stage.

The aim of the article is the analysis of scientific literature and the study of philosophical, historical, and educational aspects of the category «image» in the foreign scientific space.

A brief analysis of the views of the outstanding foreign thinkers, philosophers, politicians, writers, historians, educators from different countries (Confucius, Socrates, Plato, Democritus, Aristotle, Marcus Fabius Quintilian, Cicero, N. Machiavelli, J. A. Comenius, J. Locke, Jean-Jacques Rousseau, C. A. Helvétius, D. Diderot, J. H. Pestalozzi, F. A. Diesterweg) makes it possible to assert that all of them consciously or subconsciously drew attention to the need and value of the image of the teacher's personality. The analysis of genres of the foreign historical and pedagogical literature allows to note that some components of the image (the teacher's features; the development of the speaker as a personality; appearance as a vivid example; the behavior: honesty, fairness, responsibility, discipline, etc.; social respect and honor; language: bright, figurative, easy to understand, concrete, etc.; grasp of the so-called «Socratic» method of conversation, dialogue culture; creativity, the ability to transform; standard to follow, constant work over himself, professional obligations, etc.) were considered and implemented in the educational process at that time.

Key words: image, imaging, history of foreign pedagogy, philosophical thought, teacher, pedagogue.

UDC 371.13:379.85

S.P. Kozhushko

APPLYING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM BUSINESS FOR THEIR PROFESSIONAL INTERACTION

According to official data distributed by world leading statistic agencies, tourism industry is among those that have the fastest tempo of development. Thus, the demand for specialists operating in this branch of industry is demonstrating its positive dynamics. As the result, higher educational institutions have to revise their systems of training to provide the branch under consideration with managers of new generation possessing the set of competences that meet the requirements of the day.

Among the competences that are of crucial importance for successful work of tourism managers special place belongs to dialogue-communicative ones as without productive communication (in all its manifestations) the work of tourism manager can not be considered effective.

To stimulate the formation of communicative competences the following variants of classes were tested and proved to be effective in the course of training future specialists in tourism business: lecture-dialogue (discussion, dispute, and talk), lecture-situation, lecture-conference, lecture-consultation. Emphasis is made on the dialogue that transforms learning into the sphere of inter-subjectivity when knowledge acquisition becomes a phenomenon of social value and assists in peer teaching (team learning), while teachers and students become equal participants of the process of learning and cooperate in the atmosphere of mutual understanding, confidence, self- and mutual exactingness.

Implementation of dialogue-oriented learning as a manifestation of interactive learning has demonstrated its total efficiency and positive contribution to the development of student interactive skills, tolerance, critical thinking and decision-taking.

Key words: dialogue-communicative competences, specialists of tourism business, professional interaction, interactive technologies of learning.

UDC 371.3

I.I. Kozinets

FEATURES OF VIRTUAL COMMUNICATION

The special area of virtual space – the Internet is considered in the article, where new opportunities and specific features for communication and communication barriers have appeared. The features of self-presentation and self-communication through computer networks are analysed. Communication skills to communicate in the Internet are mentioned, such as the ability to: express one's own thoughts, understand and receive information, build virtual relationships, develop tactics and strategy of individual behavior. The characteristics of communication that takes place via computer networks are also considered: simultaneous communication of a large number of people located in different parts of the world; inability to use most of the non-verbal means of communication and self-presentation; depletion of emotional component of communication; anonymity and reduction of psychological risk in the communication process; simple change of formal attributes. The author focused on the specific style features of virtual communication (dominant, controversial, spectacular dramatical, attentive, friendly, open, inspirational, calming). The means of expressing emotional reactions were considered: the use of template graphics; the use of specific words, characters, greetings called «caps». Attention is paid to the appearance of a peculiar culture of communication – the network etiquette. The rules that arise during communication on the Internet are described.

Key words: communication, virtual environment, style, communication.

UDC 371.13:81'243

R.A. Kravets

PROVIDING THE MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE AGRARIANS BY MEANS OF THE COMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

On the basis of the study it has been established that an important role in implementing the communicative approach in the context of multicultural education of future agrarians in foreign language classes belongs to ensuring awareness, openness, partnership, objectivity, impartiality, optimal use of communication opportunities, mutual responsibility, and apportionment of duties. They determine the nature of communication which may be cognitive, evaluative, altruistic, friendly, affective, romantic, conflicting, and hostile. Cognitive communication pursues a goal of obtaining knowledge about people, their relationships, and the environment; evaluative communication is connected with the need to gain social approval; altruistic – aims at supporting and helping other people; friendly – depends on mutual affection, friendship, goodwill; affective – conveys emotions; romantic is revealed in aspiration for the unusual, bright, exciting; conflicting – reveals itself in obvious confrontation; hostile – appears in unfriendly prejudices towards other participants of the communication. Communicants' emotional states affect the nature of communication.

It has been proved, that the communicative approach's maximum efficiency is achieved when it is implemented by using personalization and differentiation in teaching, finding ways of widely attracting personal abilities of future agrarians in the conditions of individual and collective work of a group. Ignoring personal individualization leads to losing the ability of using student's rich internal reserves.

Having conducted a thorough analysis of pedagogical and methodological literature, we can conclude that implementing the communicative approach is closely correlated not only with the development of a future agrarian's skills to behave (verbally) as a representative of a particular language (within the requirements applied to a specific phase of training and higher educational institution's type), but also plays the key role in developing adequate capacity for interaction with different cultures and societies. Moreover, the communicative focus of teaching is to stimulate high personal motivation of students in business foreign language communication.

Key words: multicultural education, communicative approach, foreign language, agrarian industry, individualization, differentiation, competence.

UDC 371.213

S.L. Kucher

THE CONCEPTUAL BASIS OF CONTINUOUS DESIGN TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

In the modern Ukrainian education system «Technology» as the educational sector has become more comprehensive since it is a component at all levels from preschool to professional.

The fundamental basis of technical education is changing from design technology to the art and design paradigm. Under these conditions, students receives the competencies required from a modern professional (mobility, creative approach to solving problems, integrity of vision, etc.).

The result of design-training of teachers of technology at universities should be a person with a wide range of competencies that allow to demonstrate the unity of theoretical and practical training in the field of design, as well as a person who is ready for «learning for life».

Conceptual provisions, on which a system of continuous design training of future teachers of technologies is based, include: 1) implementation of competence-based, activity-based, subject-oriented and practice-oriented approaches; 2) the continuity of design training for all levels of pre-vocational, vocational and after-professional education; 3) development of educational programs taking into account the trends of development of Ukrainian national and world design.

Further searches in the study are associated with the formation of a substantial component of design training of teachers of technology in connection with the content of labor training and technological profile at school.

Key words: design-preparation of future teachers of technology; long-life learning; continuity and multi-level education.

UDC 37.013:81'243 *O.V. Kyiashko*

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING ON-LINE EXERCISES FOR LEARNING LANGUAGES

A key reason for the use of technology within a learning situation is to enhance the quality of learning and teaching. Computer-based on-line exercises and tests have been used in a wide range of setting to provide more favorable conditions for getting information and practicing.

Though the technology that makes on-line exercises and tests possible is a great thing, it can also cause problems. If you do on-line testing, you should have a back-up plan for students who have technical difficulties and be ready to receive some frantic emails from students who have poor internet connections or faulty computers; unlike collaborative, project-based assessments, on-line exercises or tests can feel more impersonal than they do in the classroom which may contribute to an online student's sense of isolation.

Advantages of on-line exercises and tests are also meaningful: they can be more accessible to students with disabilities who have assistive technologies built into their computers than handwritten tests are; they can be a lot more interactive than traditional papers; once an exercise or a test are developed, it is relatively easy to transfer and repeat them.

Key words: Internet, on-line exercises and tests, advantages and disadvantages, skills.

UDC 378.1 *O.V. Lebid*

THE ROLE OF RESEARCHING THE ENVIRONMENT IN EDUCATION INSTITUTIONS STRATEGIC MANAGEMENT

Focusing on providing long-term success of secondary schools in the changing environmental conditions justifies transition to strategic management as one of the most promising innovations in management education. This defines the increasing relevance of the theory of strategic management in education.

The strategic management of a comprehensive educational institution includes a very difficult problem of analyzing the external environment, primarily in order to reveal the threats and opportunities that an educational institution should consider when defining its strategy.

In modern conditions, a secondary school must be able to adapt to the environment and to actively shape the external conditions of its activities, constantly revealing potential threats in the environment. On this provision strategic management is based.

I want to emphasize that general education as an object of management and is influenced by complex external factors that make up its environment. Measuring the appropriateness of these factors creates the foundations for the prestige of an educational institution. That creates pre-conditions for

characterization of environmental factors of an educational institution: demographic, socio-cultural, legal, political, scientific, technological, economic, natural, and environmental resources.

The analysis of the environment in all the above-mentioned factors is necessary for successful operation of secondary schools in the system of strategic management and will anticipate changes in the educational environment and society, so as to respond to them.

Key words: strategic management, strategic management of general educational institutions, organization's environment, external organization's environment, the external environment of general educational institutions.

UDC 81'42

L.Yu. Lichman

CRISIS OF COMPETENCE: SOME ASPECTS OF LANGUAGE EDUCATION IN META-HISTORICAL ENVIRONMENT

To study the issues of building linguistic competence becomes increasingly topical every year due to the growing social, religious, cultural and civilizational conflicts identifying the society's development at meta-historical stage. The demographic and linguistic space of the planet is transformed in response to the socio-economic and environmental disasters: peoples disappear and languages die reaching disaster proportions. At that, the intensive introduction of innovative technologies must be stepped up for building linguistic / foreign linguistic competence. In particular, cognitive linguistics and language education open a promising possibility in the matter of increasing language proficiency. The productive aspect of cognitive-oriented linguistics involves studying the idea of a personality authenticity associated with the frame theory. Investigating the individual's linguistic and cognitive characteristics makes it possible to project a student's cognitive map with the view of improving the process of building foreign linguistic competence. Therefore, while arranging the language education activities one should take into account the characteristics of the individual's mental development. Comprehending the in-depth mind foundations leads to designing and simulating the activities, to mounting communication between teacher and students. Developing the methods and mechanisms for improving language proficiency within the framework of extending a personality's authentic potential requires applying appropriate evaluation methods. The formula determining the level of linguistic competence consists in the following: the productivity index of training activity equals the coefficient of training material correspondence to the individual's psycholinguistic nature. The effective implementation of cognitive linguistics concept in the language education sector of Ukraine boosts the development of cognitive-oriented education, it enables the development of innovative strategies for building the foreign linguistic communicative competence of students.

Key words: authenticity, foreign linguistic competence, frame, epistemophilia, cognitive map, meta-historical environment.

UDC 378-057.87

Y.O. Lysenko

VALUE ORIENTATIONS AS INDEX OF THE QUALITY OF LIFE OF STUDENTS OF THE ACADEMY OF MUSIC

The article analyzes the scientific approaches to researching the category of value orientation in philosophical and psychological aspects. The meaning of the category of quality of life in the value representation of personality is considered. The place and role of the theory of values is discussed, its meaning for the development of complex of sciences about a man and society; the prospects of its development are marked in the unity of gnosiological, psychological and pedagogical aspects. Further development was obtained for the category and notions including such concepts as «significance», «value relations», «estimation», «value orientations». The connections of the value orientations and the quality of life of personality are investigated using as examples value orientations and the quality of life of modern young people-students.

Valued orientations as a higher level in the personality system fully depend on the values of social association with which self is identified. The levels of that system also differ according to educational regulations. The value orientations determine the vital aims of a person and express the most essential things for personality. This aspect requires further empiric research.

Key words: philosophical, psychological approaches of research of category quality of life, life, valued orientations, personality.

UDC 371.13:379.85

S.I. Medynska

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE TOURIST INDUSTRY

Foreign language competence is considered to be an important constituent of professional training of would-be experts in the tourist industry since the foreign language is applied as a tool for successful communication at the different levels of the professional activity which is a crucial factor under conditions of the current globalization processes.

Analyzing the components of the portfolio of a successful manager engaged in the tourist industry it is possible to draw the conclusion that foreign language competence is apparently a constituent of communication competence but it is also crucial for the sound development of professional, cognitive and outcome competence as a way of self-development, self-realization and a direction of systematic improvement of the manager's competence because of its ubiquitous nature.

The intended learning outcome of forming foreign language competence is creating a language personality who is a universal individual characterized by such qualities as creativity, self-sufficiency, fluency, ability to establish rapport and trust with interlocutors as well as a personality with the definite viewpoints and a firm life position.

The structure and content of the foreign language course has to take into account the pedagogical conditions of forming the competence of would-be experts in the field of tourism and apply a complex approach to teaching the foreign language, namely English, including general and business aspects (GE and BE) as well as the tourism direction (ESP) for optimal organization of training.

Key words: foreign language competence, specialist in the field of tourism, professional training, professionally oriented communicative competence.

UDC 371.1:004

G.I. Miasoid, T.I. Iusypiva

EXPERIENCE OF USING COMPUTER NETWORKS IN K-12 SCHOOLING IN THE USA

This paper addresses the problem of reforming the system of education and meeting the needs of today's learners and the technological advances, which offer wider opportunities to increase the learning results. The paper also examines the place of computer network in the system of learning environment. It views the computer networks as an educational medium to transfer textual information in a two-sided way between the teachers and learners, and between learners, notwithstanding their location or time of online connection. The study aims at analyzing the experience of using the computer networks in the K-12 system in the USA. It examines the major forms of learning activities and research projects to get students involved. The advantages of the networks to increase higher learning results are discussed. The findings show that computer networks are an efficient educational medium that facilitates collaborative learning and makes learners get involved in the research projects. This educational medium has no time or location barriers unlike a traditional classroom environment. As well as this, students approach global scientific problems and get in contact with real experts online. Besides, by way of participating in a group research via the computer network, students acquire writing skills, skills of expressing their thoughts clearly, as well as get more responsible and aware of the research outcomes. The paper offers practical implications as to introducing the computer networks in the system of secondary and higher education of Ukraine by way of increasing the technical capacity of educational establishments and developing the methodological approach to organizing and controlling distance learning via computer networks.

Key words: computer-based learning technologies, computer network, two-way system of information exchange, learning environment, educational medium.

UDC 81.25

O.A. Mikhlik

ACTIVIZATION OF INDEPENDENT FOREIGN LANGUAGE SPEAKING AT THE BEGINNING OF STUDY

Today it is possible to perform foreign-language speaking only by stimulating motivational needs following creative approach in the selection of language means. The work with modern information

technologies opens new possibilities in the use of didactic sources that can significantly improve the training of future specialists.

The organization of inner demand in foreign language speaking is directly dependent on the effective organization of students' independent work. Creating a model of quality management of the independent foreign language speaking is a topical scientific problem and, of course, it is the foundation for speaking as a part of speech activity and the related training material, including the words, grammatical structures and the facts of reality. At the initial stage of speech activity all types of speech skills are founded, but the lack of language base formed at this stage is a difficulty for foreign language self-expression.

The factors of success of self-activation of foreign language expression in the initial phase of training can be attributed to motivational needs and psychological preparation. Their successful implementation depends on the creativity of both communicants in the learning process. Building a systematic friendly relationship and common vision of the goals, the formation of a number of skills (listening skills, mnemonics, control mechanisms of speech) as well as self-criticism in the evaluation of the results will create a solid foundation for further mastery of foreign language.

Key words: foreign language speaking, motive, communicative needs, speech support.

UDC 371.13

S.H. Mishchenko

METHODOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL TEACHER'S GROWTH

The article outlines the issue of methodological support of teacher's professional development as a condition for raising his/her professional competence. The etymological analysis of the concepts of «support» and «support» in terms of educational interaction has been made.

The algorithm of methodological support of teacher's professional development has been presented. It is implemented through the diagnosis of his/her individual characteristics and professional needs, through developing individual programs of professional self-help in self-improvement, and correction of deviations from normative modern professional requirements to teachers. Attention is focused on positivity of mutual help in the process of self-improvement, which may involve as facilitators both experienced teachers and young professionals.

The expediency of methodological support for professional development of teachers is substantiated. It is to address the issue of individual introspection and the introspection of all professional activities. The enhancement of professional competence of teachers in general as a result of implementing an integrated program of development of human capacity is emphasized.

It is determined that the forms of methodological support organized within the framework of scientific and methodological divisions of colleges promote the development of professional competence of teachers.

Key words: professional competence, methodological support, facilitator, college teacher.

UDC 37.013((09)

O.V. Nevmerzhytska

IDEOLOGY AS A SOURCE OF FORMATION OF AXIOLOGICAL IDEAS IN THE DOMESTIC EDUCATIONAL SPACE IN THE 19TH – THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY

The article is devoted to the analysis of the development of axiological ideas in the domestic educational space of ideology. A multiple interpretation of the term «ideology» is indicated as: 1) the science of the products of human mind; 2) systematic collection of views that theoretically represent the interests of the designated social groups, classes or statuses; 3) absolutization of certain ideas or values as «the only way» of solving certain human problems.

It is noted that during the 19th – the first third of the 20th century domestic schooling was influenced by the ideology of conservatism, liberalism, socialism and nationalism.

Conservatism has brought the religious and moral values, an appeal to the preservation and sustainability of educational traditions, the idea of inequality of men and, therefore, of the education to be received, inclusion of loyalty to the Government as to the God-given authority into the curriculum of education. The liberal ideology brought the reassessment of educational values, ensured the

construction of the educational process on the basis of the ideas of freedom, the free development of its subjects, equality in obtaining education regardless of origin, status or gender, democratization and humanization of school life and management of educational institutions, etc. Socialism largely indoctrinated the educational values, making them dependent on the needs of the socialist society. The ideology of nationalism provided for the development of national values (the national idea, native language, love of the native land, its culture, traditions and willingness to fight for the freedom of Ukraine, etc.) that served as a means of preserving national spirit, spreading aspirations to obtain political, social, cultural independence, etc.

Key words: ideology, axiological ideas, national educational space.

UDC 371.13

L.M. Nikolenko

THE ROLE OF EMPATHY IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF CORRECTIONAL TEACHERS

In the article the results of research process of formation and development of empathy in future correctional teachers throughout their studies at a higher educational institution are presented. The importance of the problem of formation of empathy in future correctional teachers is proved. By way of practical research the interrelation of propensity to empathy and professional self-determination of a person is demonstrated. It is established that the level of empathy of future correctional teachers is higher than in those people who have not chosen for themselves a pedagogical profession.

It is found that in the course of studies the level of empathy of future correctional teachers decreases under the influence of certain factors.According to the author, such factors include accumulation of professional knowledge, experience of interaction with children having various infringements of psychophysical development, the development of ability to restrain themselves in difficult situations of pedagogical dialogue.

The necessity to form empathy as stable professional requirement to assist specific children in development and socialisation is indicated.

Key words: empathy, correctional teacher, professional self-determination, personal qualities, students, formation.

UDC 378.1:378.124

I.V. Oliynik

COMPONENT ELEMENTS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EXPERTISE OF HIGHER SCHOOL TEACHER

Professionalism of a teacher is a leading factor which determines the quality of preparation of specialists in any field that is why forming pedagogical expertise is an important pedagogical issue.

The analysis of scientific pedagogical sources in which teachers-classics and modern research workers investigated the phenomenon of pedagogical expertise in theoretical and practical aspects is done in the article. Approaches to understanding the category of «pedagogical expertise» have been defined. The target structure of personalization of educational process at higher school, in our view, should consist of three mutually related components: development of value-sense orientation of personality for the achievement of subjectively meaningful professional «Ego»; expansion of the sphere of Ego-competence of the student; development of internal responsibility for one's own knowledge and actions.

The basic component elements of professional pedagogical expertise of a teacher of higher school are considered: the humanistic orientation of professional activities, thorough professional knowledge, developed pedagogical capabilities, pedagogical techniques.

When doing the detailed analysis of scientific research, leading capabilities have been selected that a personality should have for performing pedagogical activities: communicativeness, perception, personal dynamism, organizational capabilities, emotional flexibility, optimistic prognostication, psychological stability, creativity

Key words: higher education, teaching activities, teaching skills, teaching techniques, nstructor.

UDC 37.037

M.M. Oliynik

THE ISSUE OF DEVELOPING STUDENTS' MOTIVATION TO GET ENGAGED IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

In the article, the analysis of scholarly and psychological sources is made on the issue of forming students' motivation to get engaged in physical culture. The approaches to understanding the essence of this construct, the functions and structure of motivation have been explored. The principal motives that encourage a person to engage in sporting activities have been determined.

The main factors that stimulate students' interest and motivation to be engaged in physical culture are considered. They are: the improvement of quality and content of physical culture classes; the pedagogical actions in relation to the rapprochement of subjective desires of students to the objective tasks of physical education; the improvement of equipment used in physical culture classes; meeting prominent sportsmen living in the city; popular lectures, etc.

Classes in physical culture are considered as a polymotivated activity with a hierarchy of school student's reasons to be engaged in them.

It was discovered that following the criterion of origin reasons can be divided into three groups: biogenic reasons which arise as a result of awareness of requirements in cognition and self-realization; sociogenic reasons which are formed in the process of expansion of experience; stimulating reasons that appear as the result of the pedagogical influence.

Key words: physical education, motive, need, motivation.

UDC 37.041=134.2

M.Y. Onishchenko, A.A. Pliushchai, G.A. Onishchenko

PECULIARITIES OF INDEPENDENT WORK ORGANIZATION OF PHILOLOGISTS LEARNING SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

At the present stage, the expansion of international cooperation, Ukraine's integration into the world community and its entry into the European educational space make the Ukrainian higher education seek to prepare highly competent specialists capable of continuous professional self-improvement having necessary information and cognitive competencies which allow them to be fully involved in the cognitive activities not only in higher education processes but also in the following practice with the purpose of progressive and creative self-development.

Teaching Spanish as the second foreign language at universities of Ukraine has been growing steadily due to many objective reasons. However, due to the shortage of time allocated to teaching the second foreign language at most universities, there is a low level of language competency of students, the factor that does not provide profound preparation and training for future specialists, ready not only to perform professional activities, but also to stimulate self-development and problem-solving skills, including self-education and maintaining the language at a good level.

Primarily this happens due to the significant weaknesses of the theoretical components of self-training for students-interpreters, secondly, the lack of practical manuals is a problem as well. The importance of independent work in teaching interpreters requires an appropriate restructuring of the educational process as a whole, modernization of teaching materials of the core disciplines, the creation of new didactic approaches for self-development and offering training materials, which requires the introduction of new forms of control and self-control as such. That is why there is a necessity to develop an effective method to give not only specific knowledge, but also elaborate ways to quickly absorb it and master all the material taught by means of self-training and independent work.

Key words: independent work of students, second foreign language, the learning process, language competency.

UDC 37.014

O.V. Ovcharuk

THE MODERN EXPERIENCE OF EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS EDUCATION IMPLEMENTATION IN THE EASTERN PARTNERSHIP COUNTRIES

The analysis of literature in the sphere of Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education has demonstrated that this is the mainstream of education policies in the countries members of the Eastern Partnership and the Council of Europe.

The article deals with the general approaches and peculiarities of the Education for Democratic Citizenship and Human Rights education implementation in the Eastern Partnership countries. The main state documents aimed at EDC\HRE implementation are described; the state education programs, curricula, projects are analyzed in the scope of developing the young generation able to act in democratic society in the Council of Europe countries.

Key words: Council of Europe, education, human rights, Eastern Partnership Countries, EDC/HRE.

UDC 378.22:339.5

O.O. Pavlenko, O.O. Triakina, N.S. Timchenko-Mikhailidi, V.B. Pugach

ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTERS IN CUSTOMS SERVICE

The paper emphasizes the necessity of better quality education of professionals, whose sphere of activities is connected with representing Ukraine in the world and influences its perception as a democratic person-oriented society, taking care, meanwhile, of its economic, political, environmental, military, travel safety and other interests. This process includes gaps recognition and designing a comprehensive and effective system of professional training of future Customs officers by means of different training methods and instruments, including international experience adaptation.

To meet the purpose of the study the authors have made an assessment of the current level of professional competence of university students studying for Master's degree in the field of Customs. This evaluation was divided into two stages: testing the level of professional knowledge and skills and estimating the level of professionally significant personal qualities by means of various diagnostic instruments (tests, surveys, monitoring students' activities during fulfillment of professional tasks, expert observation, self-observation). The results of the assessment showed that both professional knowledge and skills and professionally significant personal qualities of masters in Customs service turned out to be at a low level and needed revising.

Therefore, the authors suggested certain methods and instruments of developing and improving professional competence, in particular, by means of various professional tasks, modeling Customs environment challenges, discussions and interaction as well as a combination of e-learning techniques.

Key words: assessment, development, professional competence, professional knowledge and skills, professionally significant personal qualities, masters in Customs affairs.

UDC 371.13

E.L. Pinskaya

THE DEVELOPMENT OF NON-VERBAL BEHAVIOR IN FUTURE TEACHERS DURING THE LEARNING PROCESS

The efficiency of the educational activity of a teacher is largely determined by the level of proficiency of his or her own behaviour arrangement techniques. Non-verbal means of expression (facial gestures, hand and arm gestures, eyes, pantomime, posture, manner of walking) constitute a component of that behaviour. The significance of non-verbal means is that they convey not so much what people think, but what and how they feel.

The socially and biologically conditioned way of organizing non-verbal means manifests itself in an individual, particularly sensuous form of human actions, and is defined by the term «non-verbal behaviour».

The efficiency of teacher's non-verbal behaviour is conditioned by his/her skills to flexibly use his/her own non-verbal repertoire, and to adequately perceive mimic and pantomimic expressiveness of students.

A typical deficiency of students' non-verbal behaviour is the inability to convey through external means of expression the feelings the students experience, and to relate, in an unbiased manner, their own vision of their non-verbal repertoire to be seen by others.

The development of non-verbal behaviour in our study proceeded in stages: 1) a theoretical stage – the creation of informational and motivational basis of the non-verbal behaviour; 2) a training stage – the development of specific mechanisms of the non-verbal repertoire through an exercise

system; 3) a correction and implementation stage – the development of the non-verbal repertoire under the conditions of group interaction.

The implementation of the technique developed involved psycho-pedagogical conditions: the realization of an individual approach and the provision of feedback which created the possibility of timely adjustments to the process of mastering the skills of the non-verbal behaviour.

The work done resulted in changes in non-verbal behaviour of the students which manifested themselves in the rise of frequency of the non-verbal repertoire coordination with the situational context of the interaction.

Key words: communicative competence, non-verbal communication, non-verbal behaviour, expressive mime, expressive pantomime, subjective value field.

UDC 378.1:81'243 *O.V. Popel*

ROLE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article analyzes the problem of future IT-specialists foreign language communicative competency development by means of interactive technologies. The key notions «interactive teaching» and «interactive technologies» «are under consideration. The current state of the issue under study has been analyzed. The characteristics of modern interactive teaching technologies, which play an important role in the process of effective learning a foreign language in non-linguistic universities, helping to achieve a high level of foreign language interaction in the process of professional activities have been described. On the basis of conducted analysis, the essence of the phenomenon «interactive technologies» has been defined. The kinds of interactive technologies depending on the aim of the lesson and forms of students' educational activities have been highlighted.

The techniques of work on developing foreign language communicative competence of future IT-specialists by means of interactive technologies such as: cooperative learning, collective group training, situational modeling, debating techniques have been introduced into the teaching process. The illustrations of tasks according to each technology have been offered. The obtained results as for the formation of foreign language communicative competency development by means of interactive technologies have been highlighted.

Key words: interactive technology, foreign language teaching, foreign language communication, non-linguistic universities.

UDC 81'243 *N.N. Primina*

THE CRITERIA APPARATUS FOR THE EVALUATION OF FUTURE NAVIGATORS' LINGUISTIC KNOWLEDGE AND SPEECH SKILLS

The article is devoted to the issue of defining the criteria apparatus of the evaluation of future navigators' linguistic knowledge and speech skills.

This apparatus is based on the developed eight-step didactic model of teaching future navigators how to read authentic English sailing directions.

The criteria (linguistic, pre-speech, speech, occupational), evaluative indicators and the levels (high, sufficient, average, low) of evaluation of future navigators' linguistic knowledge and speech skills have been defined.

The linguistic criterion has the following evaluative indicators: receptive understanding of separate lexical units and the reproduction of these lexical units in English with the native language support. *The pre-speech criterion* has the following evaluative indicators: understanding the sense of the text that was read; reproduction of the sense of the text that was read; application of the sense of the text that was read in educational-and-professional activities. *The speech criterion* has the following evaluative indicators: speed of silent reading a complete educational sailing direction which includes from 900 up to 1000 words; adequacy of the perception of the read text; adequacy of the application of the material that was read in educational-and-professional activities. *The occupational criterion* has the following evaluative indicators: reading the authentic navigational information containing

900-1000 words; readiness of the occupational reaction to the information usually given in the authentic sailing directions; adequacy of the occupational activities to the real navigational conditions.

Key words: criteria apparatus, linguistic knowledge, speech skills, levels of evaluation, future navigators.

UDC 373.5

A.P. Samodryn

AXIOLOGICAL AND NOTIONAL GUIDELINES OF MODERN GYMNASIUM DEVELOPMENT

The development with participation of humans becomes of more targeted nature – noospheric and educational, global one. And this means that the views of Academician V.I. Vernadsky are very topical for educators.

In the new light, a modern comprehensive educational institution is required to look for more sophisticated approaches to produce personality, to become a social institution promoting an innovative person – the carrier of new values. There is a problem of understanding the time and acting correspondingly regardless of the language of communication. Biosocial uniqueness of every personality involved in planning his/her own future, is the leading factor in the creation and implementation of complex social and economic systems. The profile activity of a person is personified and differentiated during the term of earthly existence – the spirit or functioning artifact is the personality, and to a large extent the support on the part of school determines the condition of stability of the system «man – nature» in the process of life. Training a professional (to be added: in the conditions of profiled professional education), which has a natural knowledge is a task for the global community, formulated in the Program of Action 'Agenda for the 21st century'. Natural knowledge and integrative education is a fundamental platform of spirituality. Nowadays, psychology from the science of soul has to be transformed into the science of mind, pedagogics – into psychopedagogics. For this purpose, the school needs a teacher-synthesizer of cultural and ethical structural-functional paradigm of science. The industry of education in the noospheric epoch has already begun on the planet. The value of personality in the noospheric epoch has begun first of all. With the construction of civilization, the individual spirit 'flows' into the social dimension of the spirit, creating a new consciousness.Noosphere will be constructed with the consciousness of synergizing individual spirituality – the spirit of creative productive forces of the planet, the spirit of creative united personality of the planet. Society's state of mind must be configured to act towards its spirituality, otherwise it will be degrading. Correlation between social and morphological organization of humans should not be beyond the problem of profile education that provides (through personality) the improvement of the bio-social dimension of humanity – humanization. Consciousness is the result of evolution, its origins are of geological origin, personal implementation and collective application: direct, indirect. The world of humans largely begins in a human him/herself, is constructed by a human, and 'settled' in him/her at the final stage, and therefore it is necessary to speak about the education profile, in the first instance, as about the length, endowed with the condition of isolation, self-identity (DNA helix – psychophysiology – pedagogics – creative life – DNA), via which the life energy is moving through.

Key words: spirituality, preprofessional education, education system, integrative education, region, personality.

UDC 378.1

S.V. Sapozhnikov

ANALYSIS OF CONCEPTUAL PRINCIPLES OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE COUNTRIES OF THE BLACK SEA REGION

In the article, the conceptual principles of development of higher pedagogical education are analyzed in the countries-members of the Organization of Black Sea Economic Collaboration (Azerbaijan, Albania, Bulgaria, Armenia, Greece, Georgia, Moldova, Russia, Romania, Turkey and Ukraine); basic directions of reforms of the systems of higher pedagogical education are illuminated and basic progress trends come to light.

The comparative analysis of state documents that contain conceptual principles of development of the systems of pedagogical education in the countries of the Black Sea region gave grounds for distinguishing features and strategic priorities which are general for all the countries of that region:

development of the new and improvement of the operating legislative and normative legal base; providing equal access to higher pedagogical education on all its levels, which helps in the development of citizens' competence necessary for their employment, effective work and subsequent studies; integration of higher education of the country into the European educational space; regulating the system of higher education in the country in accordance with the requirements of market of educational resources and labor; improvement of the quality of education and providing its competitiveness on local and international labor-markets following the requirements of today in what concerns training of pedagogical personnel; the improvement of mechanisms of higher educational establishments' management by developing their autonomy; reformation of the system of research and innovations through demonopolizing its financing with the use of proper rules directed at supporting cutting-edge experience in the field of education and science; modernization of material and technical base of higher educational establishments in the country; comprehensive support of students' mobility.

Key words: higher pedagogical education, system of higher education, strategic directions.

UDC 371.212:81'243 *S.F. Sharkova*

QUESTIONNAIRE RESULTS OF A RESEARCH STUDY CONCERNING THE LEVEL OF SATISFACTION WITH FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN TERMS OF MULTICULTURAL EDUCATION

The article presents the theoretical and experimental research on how the activity approach which refers to intercultural-sensitivity training affects the efficiency of foreign language course. The retrospective view of various programs concerning foreign language learning in educational institutions are analyzed. The feasibility of implementation of the main requirements outlined in the author's PhD study in the process of foreign language teaching management has been considered.

The main principles underlying psychologically safe and pedagogically grounded conditions of foreign language teaching and learning are set, substantiated and tested. It has been suggested to accept multicultural student group as a linguistic environment for foreign language acquisition when communication is achieved through personal interaction by means of the language which is being learned.

It has been pointed out that students in experimental groups estimated classes more positively insofar as the material has been better to understand. This helped to sustain motivation for both Ukrainian and foreign students.

Key words: culture-oriented approach in foreign language mastering, multicultural student groups, recreation of foreign language environment, level of satisfaction with foreign language course.

UDC 378.1:371.13 *T.L. Shepelenko*

HUMANIZATION OF EDUCATION AS A BASIC PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL INNOVATION THEORY

The topicality of the issue related to humanization of education is determined by the contradiction arisen at the present stage of higher school development between students' focus on acquisition of knowledge and skills as the basis of professional training and their personal development.

Resolving this conflict requires a renewal of education by transforming the traditional educational process into an innovational one. Educational innovation theory, promoting the development of students' needs and the opportunities to be the subjects of teaching and learning activities is based on certain conceptual provisions, the main one of which is humanization of the educational system, which is impossible without humanization of pedagogical activities.

Generalization of scientists' positions regarding the definition of «humanization of pedagogical activities» makes it possible to define it as a component of a new pedagogical thinking and involves the recognition by a teacher of the value of personality, its right to liberty, social protection, creating of conditions for talent development and stimulation of self-development.

Humanization of pedagogical activities changes the nature of the educational system. Humane education is a personality-oriented education that is realized in the innovative technology of personality-orientated training.

The implemented analysis of the nature and content of personality-oriented education enabled revealing its features (the students recognition as a key player of the educational process; shifting the emphasis from a didactic purpose to development of student's personality; attraction to self-dependent selection of the methods of cognitive activities; maximum realization of commitment and independence), which characterize it as an innovative teaching technique. The above mentioned demonstrates that the principle of humanization of education is the most important educational phenomenon.

Key words: humanization of education, educational innovation theory, humanistic pedagogical activity, innovative educational technology, personality-oriented education.

UDC 81'243

O.V. Shkurko

THE ROLE OF WRITING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

In recent years the number of trainers and teachers-practitioners who understand the importance of writing in foreign language teaching has significantly increased. The methodology of teaching foreign language writing is the process of mastering graphics and spelling to fix spoken language and speech material. The process of learning to write in a foreign language is in need of different principles and methods.

The role of writing for adequate psycho-physiological and intellectual development of the individual is very important. Psychologists say that writing by hand synchronizes the work of hemispheres of the brain, promotes concentration and rate of speech and is a central element in the development of intelligence.

At Ukraine's higher educational establishments, teaching foreigners Ukrainian and Russian writing skills is organized at preparatory departments. In mastering such skills at the early stage there are usually a number of difficulties that arise from differences in graphic and phonetic system of the native and foreign languages. Overcoming these difficulties is possible only through frequent repetition and consolidation of skills and graphically correct spelling and writing.

In higher educational establishments writing it is not the purpose of teaching foreign languages, but its use as a medium of instruction is necessary for the development of productive speech and perceptual skills.

Key words: writing, written speech, graphics and spelling writing skills, analytical and synthetic methods, the purpose and means of teaching foreign languages.

UDC 37.014.5

V.V. Shust

CONCEPTUAL MODEL OF POLITICAL VALUES OF YOUTH

In the article the conceptual model of political values of youth is presented. It focuses on building a consistent system of socio-political values, priorities for the entire Ukrainian society embodied in political ideology, as well as on integrating the civil society in the movement to the future. The relevant concept is concentrated on promoting the emergence young people's humanistic qualities that can not only survive in the «hard» conditions of social environment, but also live and grow spiritually.

The proposed model outlines the ways of achieving the goal of the study and includes the target, content, organization and activity, analysis and result components.

The conceptual approaches to the research issues were implemented in the following interrelated areas: building knowledge about the specifics of political struggle; developing motivation of actively participating in political life; transforming knowledge about politics into political values and settings. The methodological basis of the above mentioned developments in the conceptual model is the behavioral and value-oriented approach.

The psycho-pedagogical conditions of formation of political values are:

1. The focus of the content of humanitarian subjects' social and cognitive component on the formation of political values.

2. Creating a personal and meaningful motivation to master the fundamentals of politics, perception of objects, processes and phenomena of interest in social and political life.

3. Orientation of emotional and sensual sphere of personality on the development of political values through the development of activities with political and axiological potential.

The proposed conceptual model helps to change the system of political communication in society.

Key words: political values; conceptual model; political communication.

UDC 371.13:37.03 *O.S. Sirotin, O.O. Myshak*

EDUCATIONAL EXTRACURRICULAR WORK IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS AN INSTRUMENT OF FORMING PERSONALITY OF FUTURE SPECIALISTS IN AGRARIAN INDUSTRY

The article analyzes the use of the educational potential of extracurricular work in foreign language while developing personality and professional skills of students at higher agricultural educational establishments.

Extracurricular educational work is particularly important in the formation of identity because it is different from the general educational process and has a great variety of forms of conducting it. The efficiency and effectiveness of extracurricular work depends on the following conditions: involvement in the work of all students, regardless of their level of knowledge; a combination of initiative of students with the role of the teacher; interest and novelty of content, forms and methods of work; aesthetics of all the events; clear organization and careful preparation of planned activities; availability of targets and prospects of activities; widespread use of teaching methods to stimulate the activities of students. All the above mentioned conditions together provide focused, consistent, systematic and, at the same time, versatile influence on personality development.

In extracurricular work, in terms of formation of students' individualities, we find particularly effective a foreign language week – a complex form, which is designed to facilitate purposeful organization and systematization of all the extracurricular work in a foreign language, the revitalization of scientific groups' work, for which this week is kind of a report forming creative relationships between students and teachers.

Extracurricular work in a foreign language gives wide opportunities for educating future professional's individuality because it creates a socio-cultural environment, the conditions for self-realization of students' creative abilities, as well as their socio-cultural identities and self-determination.

Key words: extracurricular work, educational potential, formation, personality, forms of extracurricular work.

UDC 37.011.31 *Y.V. Smakovsky*

PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER AS A SCIENTIFIC ISSUE

Socio-cultural changes occurring in the Ukrainian society due to the European trends necessitate continuous improvement of the system of training and practice of education. The issues of improving the quality of teaching and level of students have become dominant in modern teaching methods. In public life an educator with a system of universal and professional values actualizes the value of pedagogical culture.

Pedagogical culture as an integrated part of professional culture depends on the qualitative aspect of problem-solving in pedagogically-cultural interaction, on plotting the trajectory of professional growth and on the effectiveness of education of younger generation.

Culture embodies the values that were created by people in the past and that exist today. This culture it is classified into the material (equipment, production experience, the material values created in the production process) and the spiritual (creation, distribution and consumption of values of science, art and literature, education, philosophy, and the like) ones. Supporters of another approach consider culture as historically determined level of development of society and person expressed in types and forms of organization of life and activities of people and in material and spiritual values created by them.

Given the characteristics of the functions of culture, which are always manifested in two aspects – the social and psychological ones, – we can conclude about the relevance of the activity approach to development of the culture of the teacher. The culture of the teacher, and, accordingly,

pedagogical culture synonymous with it, describes the process of assimilation of social values, status, personality, as well as the process of creating, in the course of teaching activities, new social values.

Effective means of training teachers to master the ways of socially relevant cultural activities, their internalization, and the development of relevant personal qualities and professional skills is an art. It plays an important role in the development of culture, has a powerful multifunctional cultural impact on man. It is known that art only then fulfills its high purpose when artworks focus on the holistic and harmonious education of an individual, when they are the real force that gives a person awareness of the need to improve his or her internal life.

Thus, it is determined that the pedagogical culture is a system of norms and value orientations practically realized in the process of cultivation of a person that provides the conditions for self-development and self-realization in the education system and in self-education.

Key words: pedagogical culture, spiritual culture, the future teacher of music.

UDC 371.3

T.Ye. Snitsa

METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR THE TEACHERS AS TO THE FORMATION OF POLYCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS

Nowadays, when countries and nations become closer, develop their cooperation and partnership in cultural, economic and military spheres a social necessity appears to form a polycultural personality focused on ethnic cultural values, tolerance and the ability for intercultural communication. The tendency of tolerance formation in international relations can be solved by forming polycultural competence – an integral personal and professional quality of a modern specialist in any field of activities.

Professional activities of a border guard officer requires a high-level of responsibility, the developed system of values, the ability for self-control and constructive interaction with people of different nationalities, religions and social groups. To meet such requirements, we have to prepare a specialist possessing polycultural knowledge. To implement all this, we see the necessity to formulate the key methodological recommendations for teaching the staff of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine to develop polycultural competence of future border guard officers.

It's important to begin the development of polycultural competence as a personal and professional quality from the very first days of studying. The most effective method at this period is a lecture. During seminars, we advise not just to question the cadets but to organize a discussion with the purpose of developing their cognitive activities, the ability to build the logic of statements, arguments, to draw conclusions, to involve classmates into the discussions, to listen to others.

In the process of professional training, besides lectures and seminars, it's helpful to use educational discussions, brain storming, and didactic games.

At the lessons, it's important to create friendly atmosphere with positive, tolerant attitude towards the others. In such atmosphere there is no place for arrogance, intolerance to other people's opinions, indifference or aggression.

Foreign language studies have special polycultural potential, as language is the interpreter not only of thoughts and ideas, but also of cultural values of nations.

The suggested methodological recommendations for teachers who work on polycultural competence formation require further development. These recommendations are designed to promote the professional development of personality of a future officer as a representative of the Ukrainian Border Guard Service on the polycultural arena of the world and outline the prospects for further studying the above mentioned issues.

Key words: polycultural competence, professional training, border guard officer, method, methodological recommendations, personal and professional quality, educational process.

UDC 371.13

O.V. Soroka

ART-THERAPEUTICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE

In the article such concepts as «competency» and «competence» are differentiated. They are complementary and interdependent. Professional competency of a specialist in social sphere is an in-

tegrative quality that is made of key competency and competence. We distinguish art-therapeutical, diagnostic and constructive and creative competences. The art-therapeutical competence is represented by the complex of art-therapeutical knowledge, abilities and skills. Also it includes the practical experience of art-therapeutical activities and positive attitude to them. It predetermines the willingness and ability of specialists in social sphere to successfully influence the needs of different population categories.

Key words: competency, competence, professional competency, art-therapeutical competence, specialist in social sphere.

UDC 371.13:004 *S.V. Sorokvashin*

COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SKILLED WORKERS IN THE BUILDING INDUSTRY

The level of informative and communicative competence (ICC) of students is considered to be one of the major factors in the development of the education system at the modern stage of professional mobility of skilled workers on the basis of the competence approach.

Taking into consideration the necessity and importance of assessing informative and communicative competence for the successful professional formation the projects and institutions that assess the IC are highly valued in many European countries

The elements of organizing the ICC of future skilled workers of the building industry must reflect in full the main aspects of their professional competence. The analytical reviews of psychological and pedagogical literature, the theoretical and experimental studies of the problem have led us to the conclusion that there are the following components in ICC: motivational, cognitive and activity-creative that pre-suppose command of certain knowledge and skills, as well as proper attitude experience.

The clarification of the essence of ICC of future skilled workers of the construction industry, as well as characteristics of its structural components has allowed distinguishing the criteria for diagnosing personal and professional qualities: the axiological, epistemological, and praxiological ones.

Key words: informative and communicative competence, criteria, indicators, components, skilled worker.

UDC 371.13:81’243 *S.D. Storozhuk*

PROJECT TECHNIQUES: ESSENCE AND FEATURES OF USING PROJECTS IN THE EDUCATION PROCESS OF TEACHING WRITING TO STUDENTS-PHILOLOGISTS

The article reveals the essence and content of the concept of project techniques. The author pays particular attention to using project techniques in the learning process, the requirements for its use, the sequence of activities of teachers and students in the process of implementation of project techniques, the system of actions of the teacher and students at different stages of the project. It is noted that project techniques require students to apply new knowledge, produce the ability to act and make decisions on their own, develop critical thinking and commitment to creativity and self-development, create the desire and ability to learn independently.

The project method is one of the innovative pedagogical techniques, it answers the requirements of the National Doctrine of Education Development for transition to a new type of humanistic and innovative education. The essence of project techniques is stimulating students’ interest in the wealth of new knowledge and skills, participation in project activities, so this method is used for the development of student’s creativity, cognitive activities, and independence. Project techniques involve using aggregate research, exploratory and creative methods, techniques and tools.

The basic requirements for using project techniques are the presence of a significant problem that requires research to find solutions; practical, theoretical, cognitive significance of the expected results; self-(individual, pair, group) activities of students; structuring a substantial part of the project; using research methods, definition of the problem, hypotheses of its solution, the discussion of research methods and ways to design outcomes, collecting, organizing and analyzing data, summarizing findings, presentation of results, adjustments of conclusions.

The work on a project has an innovative character, requires students to apply new knowledge, based on previously digested material; develops the ability to act and make decisions and resolve conflicts; forms the desire and ability to learn independently.

Key words: project, project method, project activities, project techniques.

UDC 371.13:34

V.A. Svidovskaya

PEDAGOGICAL COMDITIONS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS BY USING TECHNOLOGIES OF DISTANCE EDUCATION

After the scientific sources analysis, generalization of domestic and foreign experience of the organization of distance education and using competence approach to teaching at higher educational establishments, pedagogical conditions of forming professional competence of future lawyers by using technologies of distance education were defined.

Formation of professional competence of future lawyers at universities becomes more effective if the following pedagogical conditions are implemented:

1. Creation of integrated information and learning environment. It can be created by combining traditional and distance learning forms and methods, extensive use of modern information and communication technologies as a technological basis of the process of distance education.

2. Increased autonomy and cognitive activities of students. This is possible through using practice-oriented forms and methods of educational work, complex interactive multimedia learning materials. Demonstration, training, and controlling materials may be used.

3. Increasing differentiation and individualization of the educational process, as well as ensuring multi-level interactivity in the educational process by using distance learning technologies.

Key words: distance learning, distance education, competence approach, professional competence, future lawyers.

UDC 378.1=811.111

O.B. Tarnopolsky

DIVERSIFICATION OF THE CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article discusses different variants of the constructivist approach to teaching English for professional purposes at a non-linguistic higher educational institution (diversification of the approach depending on the students' major and their stage of learning). Those variants are analyzed by way of describing the gradual development of the method of constructivist English language teaching for professional communication. Three principal variants of the developed method have been elaborated. The first two variants are: the one for teaching English to 2nd year students majoring in Economics and Business as distinct from the one for teaching that language to 2nd year students with some humanitarian major. The third variant is for teaching 1st year students as distinct from teaching 2nd year students.

Experiential and interactive learning, content-based instruction and limited out-of-class use of language-form-focused learning activities are considered as proper to all the three variants (except the latest modification of the second variant where language-form-focused learning activities are practically not used at all). Continuous simulations characterize the first variant and, to a more limited extent, the above-mentioned latest modification of the second variant. Blended learning with its organic combination of traditional in-class work and online learning is a distinctive feature of the second and third variants and, finally, the aspectization of the learning process in accordance with the components of the foreign language professional communicative competence to be acquired distinguishes only the third variant from the first two.

Key words: teaching English for professional purposes at a non-linguistic higher educational institution, constructivist approach, variants of the method of constructivist learning, blended learning, experiential learning, continuous simulation, aspectization.

UDC 38.1:004

A.V. Tokarieva

APPLICATION OF COMPUTER VIDEOGAMES TO CONTEMPORARY EDUCATIONAL CONTEXT

Contemporary students belong to the generation that has grown up with «new technology». They can work with multi-tasks, prefer graphics before the text, function best when networked and get instant gratification or frequent rewards. This relying on technology has a promising pedagogical perspective. In this article, the use of computer videogames for the purpose of learning and instruction is discussed. First, the author provides a brief overview of two main theoretical schools connected with computer videogames – narratology and ludology. Then, the theories of learning relevant to educational games are highlighted with the focus on videogames' capability to influence cognitive and motivation spheres. Multimodality, interactivity, narrative, and social use are listed among the characteristic elements of videogames. A comprehensive typology of serious games designed by Ben Sawyer and Peter Smith is discussed with the purpose to indicate that formal and informal education is one of the most active fields of serious games' development. Later, different arguments in favor of serious videogames are presented. Along with the advantages, the challenges of implementing computer videogames in the educational process are discussed. Finally, the application of computer videogames to foster civic engagement among young people is suggested as a vector for further investigation.

Key words: computer videogames, edutainment, serious games, game, learning by doing, simulation.

UDC 371.13:81'243

O.M. Tur

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATION ACTIVITIES: THE LINGUA-COMMUNICATIVE COMPONENT

In the article the concepts of «linguistic competence» as a constituent of communicative competence of future specialists and «communicative co-operation» are analyzed on the material of the scientific discipline of documentation and informational activities. The structure of professional communication is presented: 1) the beginning of communication as establishment of contact and creation of favorable terms; 2) learning about the position of the interlocutor; 3) exposition of the position; 4) joint analysis of a problem for removal of interlocutor's doubts, refutation of remarks, search of variants for solving the problem; 5) making a decision.

The types of the most widespread errors of interpersonal communication (display of authority, absence of attention to the opinion of other people, ignoring the state of the interlocutor, inattention to the reasons of behavior of the interlocutor, absence of interest in the problems of the interlocutor, absence of confidence that the information is perceived, too long or too short speech, absence of attention to the interlocutor etc.) are considered. The importance of an ability to listen to an interlocutor is defined in the article, the types of ability to listen are considered: non-reflexive (an ability to listen silently, not to insert remarks into the speech of the interlocutor), reflexive (active listening, helping the interlocutor to express ideas and feelings, creation of favorable terms for communication), and spontaneous (incomplete perception of information, selectivity) ones.

The terms of effective listening (visual contact, postures of participants of communication, interpersonal space etc.) are determined. The examples of tasks are given for development of linguistic competence of future specialists in documentation.

Key words: communicative competence, communicative co-operation, linguistic competence, communication.

UDC 37.041

N.P. Volkova, K.V. Ustymenko

INDIVIDUAL WORK IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The article substantiates the expediency of different types of individual work (complex integrative pedagogical phenomenon, which has dynamic hieratical structure and is a leading

form of organization of individual learning activity of students of higher educational institutions) in the process of preparation of future teachers for the accomplishment of their professional and pedagogical communication.

It is demonstrated that individual work presuppose: students' acquisition of knowledge as well as skills to get knowledge independently; understanding the importance of obtained knowledge, norms and values of future professional activities; stimulation of students' drive to do more complicated tasks; free choice of the level of module tasks, free choice of tempo and number of attempts while doing module tasks and the possibility to use a computer as a means of learning; progressive attraction of students to specified professional interests.

The conditions of organization (assignment justification, clear problem definition, algorithm of task performance, students awareness of the way of task performance, clear understanding of the scope of work, form of reporting, terms of work submission, types of consultancy work, forms and types of control, assessment criteria) as well as components of individual work (work according to directions, set of individual tasks of modules, the task for individual identification of the system of landmarks in each case, tasks for the formation of communicative actions which are not dependent on subject content) directed at the formation of communicative skills have been determined.

The necessity to differentiate individual tasks of different levels of difficulty (reproductive, search and creative, research and creative) has been proved. Special attention has been paid to peculiarities of implementation of certain types of students' individual work: project method, exercises, communicative tasks (training, combined, of elementary level of combination, creative), situational tasks («case-study»), exercises designed by teachers of drama pedagogy, search exercises, etc.

Key words: professional and pedagogic communication, students' individual work, formation of communicative skills.

UDC 159.923-057.874

L.H. Yaroshchuk

CREATIVITY AS A COMPONENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE SCHOOLCHILD'S PERSONALITY

At the current stage creativity is the norm of child's development starting from an early age. We need to develop creativeness, open the magical world of art for preschoolers, read books with children as much as possible.

Today to help parents the so-called «small schools» are created. They develop intellectual and creative abilities of preschool children, give them knowledge and skills necessary for success at school, teach how to adapt to being among peers. Active constructive creativity should be a constant companion in child's life in family and preschool. That predetermines success of studying at primary school.

The article analyzes the definitions of «creativity», «creativity of schoolpupils,» determines how creativity in preschool years affects younger pupils in primary school.

Key words: creativity, creativity, creativity of students, preschooler, pupil, schoolchild.

UDC 378.096

M.G. Yeshenko, O.M. Sypchenko

STATE AND PROBLEMS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING IN MODERN CONDITIONS

The issue of staff training and the tasks of the effective organization of the system of professional education connected with it is one of the most important issues for providing the normal functioning of society whose sustainable development is not possible without a substantial increase in the intellectual potential of the nation. The educational activity of a person as an integral part of life is the problem of the modern system of continuing education.

Pre-university training as one of the levels of continuing professional education foresees the creation and development of readiness for future training and later professional activities. That is why the important problem of any modern educational institution is to ensure the continuity of school and university education and adaptation of school leavers to university education system. Long-term observations have shown that the system of pre-university education is aimed not only at professional orientation of young people, but also at solving these problems.

Due to the improvement of the whole system of professional training of young people, the problem of pre-university education has acquired special significance. It is known that while transiting from school to higher education a freshman is exposed to educational stresses caused by the change of the education system didactics, teaching methods and activities that make it difficult to adapt to a new life in the university society and affect the quality of education. To create favorable conditions for the development of a student as a full subject of the educational process, pre-university training is designed for solving the problem of formation of readiness of school leavers to obtain higher professional education.

Key words: pre-university training, continuing education, higher educational institution, listeners, applicants, school leavers, professional training, pedagogical principles, content of pre-university education.

UDC 378.147

A.Y. Zabolotskii

CURRENT STATUS OF DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITIES OF UKRAINE

A significant role in supporting distance education, particularly in higher education, play information and communication technologies that permeate as the process of learning and management processes. In the field of ICT in the educational process has significant scientific potential of V.Y. Bykov, V.P. Bespalko, A.F. Verlan, A.M. Gurzhii, M.I. Zhaldak, L.A. Kartashov, T. Smith, A.P. Kudinov, O. Lyashenko, N.V. Morse, Y.I. Mashbytsya, V.N. Monakhov, S.A. Rakov, V.P. Sergienko, A.B. Spivakovsky, O.M. Spirina and others.

The leading Ukrainian universities on today relating to distance learning without much enthusiasm, offering the possibility of 19 universities, in addition, not all specialties. Methods of teaching is the one that used the most foreign universities in the 2000s, this use case technology or materials that are password access to the site distance learning universities.

The need for implementation of distance learning technologies doubts and domestic universities must not only introduce foreign technologies and receive financial aid, but rozroblyuvaty own models of distance education and fund them accordingly.

Key words: distance learning, distance education, use of ICT, the conflict model of distance learning, distance learning methodology.

UDC 376.026

L.M. Zubkova

DEFINING THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «LIFE COMPETENCE» AND ITS MAIN FUNCTIONS

The article is devoted to the analysis of such pedagogical notions as «competence», «competency», «life competence», and to the denomination of life competence functions.

As a part of study, it was established that the competence is considered by scientists as 1) the ability to perform something effectively and successfully; 2) a set of fundamental skills which are necessary for effective performance of certain activities; 3) a skill level of a personality which reflects the degree of competency, allows acting constructively in changing social conditions.

We endorse I. Zimnyaya's view that the competence is one of the integral parts of personal general culture, ideology and knowledge, and a skill system which provides for purposeful independent activities. «Competency» is considered as a socially recognized knowledge and skill level in a certain field of human activities.

On the basis of scientific literature analysis, it was found that «life competence» is defined as a multilevel category which is being formed throughout life, including family and friend relationships, stages of socialization, getting axiological and professional knowledge and skills. Life competence is also considered to be one of the main determinants of personal self-realization.

The main functions of life competence for teachers-to-be are determined in this article (protective function, the function of life anticipation, of self-determination, self-realization, etc).

Key words: competence, competency, life competence.

UDC 377.112.4

Yu.I. Zavalevsky

TEACHERS' COMPETITIVENESS AS THE RESULT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

The article presents the process of increasing teacher's competitiveness as a result of the increase of their professional competence. The relationship of personality's competitiveness and their activities in presenting professional results is grounded. The content of professional competence of a teacher, which makes him/her competitive in the professional environment, is determined as including: competence in solving professional problems, in using knowledge in new conditions, and the ability to work with various information sources, international and electronic ones among them. It is proved that the formation of teacher's competitiveness occurs in three stages in accordance with the experience in his or her professional activities: mastering the basics of profession; achievement of educational excellence; presentation of personal teaching experience. The article demonstrates the dependence of recognition of professional competence of a teacher on the assessment of the results of his/her work by subjects of teaching interaction: students, colleagues, school administration, public institutions representing social factors (potential employers of future specialists). It is noted that to improve the professional competence of a teacher, increase his/her level of intelligence and the ability to rethink the formation of modern processes to provide self-help, self-improvement and self-realization, the scientific and methodological work of educational institutions should be upgraded.

Key words: competitiveness, professional competence, teacher, teaching skills.

ДЛЯ НОТАТОК