

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ: ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



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

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Іваненко Л.В.

Виховання милосердя в антропологічній системі К.Д. Ушинського 6

Самбор А.М., Самбор М.А.

Християнство як підґрунтя духовного виховання майбутніх вчителів 12

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Грищенко С.В.

Соціальна профілактика торгівлі дітьми 20

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Велкова О.В.

Аналіз стану підготовки майбутніх менеджерів до професійної взаємодії 26

Волкова Н.П., Полторак В.А.

Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога 31

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

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

Матеріали публікуються змішаними мовами.

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

Журнал «Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» зареєстровано в міжнародній наукометричній базі РИНЦ (ліцензійний договір № 77-02/2013 від 04.03.2012 р.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 7 від 27.10.2014 р.).

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

2 (8) 2014

Беспарточна О.І. Створення національної системи стандартизації як основа модернізації освітньої галузі.....	37
Зінук Н.В. Професійна підготовка перекладачів у сучасних умовах: вимоги ринку перекладацьких послуг	42
Зюзіна Т.О. Сучасне мистецтво як об'єкт етико-психологічного аналізу в навчально-виховному просторі університету.....	48
Кондрашова О.В. Засоби навчання: проблеми проектування	53
Коростелін М.О. Підходи науковців до визначення готовності студентів до попередження конфліктів у професійній діяльності.....	57
Манохіна І.В. Розвиток творчої діяльності майбутніх соціальних педагогів шляхом інноваційної технологізації освітнього простору	63
Наход С.А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій	69
Нестерова О.Ю. Етапи і методика проведення експериментальної роботи з розвитку інформаційної культури майбутніх перекладачів.....	76
Тарасенко Р.О. Теоретичне обґрунтування моделі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі.....	81
Черняк Н.О. До питання формування професійної спрямованості майбутніх фахівців	87

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Іжко Є.С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання.....	92
Кабанова М.Р. О некоторых вопросах развития творческого потенциала преподавателя высшего учебного заведения и интерактивных технологий в обучении иностранному языку.....	99
Любченко О.В. Модель формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій	103
Прошкін В.В. Зміст інтеграції університетської науки та освіти.....	108

Редакційна колегія серії

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –
Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор

Редакційна рада

Заступник головного редактора

А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор

В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор

В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор

О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент

Ю.К. Тараненко, доктор технічних наук, професор

О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор

Головний редактор серії

**О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук,
професор (ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

**Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
заступник головного редактора серії
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

**С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, доцент
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

**В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор

С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор

Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор

Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор

І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія)

Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)

Е. Френдо, магістр (Німеччина)

**В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук,
професор**

Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор

**В.В. Кириченко, кандидат біологічних наук
(ДУАН, м. Дніпропетровськ)**

І.В. Манохіна, кандидат педагогічних наук

(відповідальний секретар) (ДУАН, м. Дніпропетровськ)

Сапожников С.В. Науково-практичні підходи до організації навчального процесу в педагогічних університетах і коледжах країн Чорноморського регіону.....	115
Шабанова Ю.О., Осипов А.О. Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи.....	123

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Амеліна С.М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів	131
Гайдар М.М. Изучение иностранного языка на начальном уровне на основе лексического и конструктивистского подходов (с разработкой плана урока)	136
Гирич З.И. Совершенствование научной русской речи тюркоязычных студентов-иностранцев инженерного профиля.....	142
Slađana Živković, Nadežda Stojković, Nataša Bakić-Mirić Designing spoken presentations for academic and professional needs	148
Конопленко Л.О. Методичні рекомендації щодо організації ділової гри для навчання усього англомовного спілкування у технічних ВНЗ	152
Корнева З.М. Відбір змісту навчання в системі професійно спрямованої англомовної підготовки студентів ВТНЗ	159
Растегаєва Д.Г. Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (СІТ) на початковому етапі навчання іноземної мови студентів мовних спеціальностей	166
Рудницьких О.В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті	173
Тарнопольський О.Б., Сліпченко Л.Б. Зміст навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою в економічному ВНЗ та його практичний відбір	177
Токарева А.В. Інтегративне навчання як один із перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти.....	184
Шкурко Е.В. О методах обучения иностранным языкам	188
РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS).....	193

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Ivanenko L.V. Educating mercy in the anthropological system of K. D. Ushinskiy	6
Sambor M.A., Sambor A.M. Christianity as the foundation of the spiritual education of future teachers	12

ISSUES OF TODAY'S SOCIAL PEDAGOGY

Grischenko S.V. Social prophylaxis of trading in children	20
---	----

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Velkova O.V. The analysis of the state of future managers readiness to professional interaction	26
Volkova N.P., Poltorak V.A. Future social pedagogue's competence in professional communication	31
Bespartochna O.I. Creation of the national system of standardization as a basis for modernizing education	37
Zinukova N.V. Professional translators' training in the real world: translation industry requirements	42
Zyuzina T.O. Contemporary art as an object of ethical and psychological analysis in the process of university education	48
Kondrashova O.V. Means of training: problem of designing	53
Korostelin M.O. Scientific approaches to determine the readiness of students for conflicts prevention in professional activities	57
Manokhina I.V. Development of future future social workers' creative activities through innovative educational space technologization	63
Nakhod S.A. Methodological approaches to the development of technology for forming the predictive abilities of practical psychologists by means of interactive technologies	69
Nesterova O.Y. Stages and methods in experimental work for developing information culture of future translators	76
Tarasenko R.O. Theoretical substantiation of model of information competence formation of future translators for the agricultural sector	81
Chernyak N. O. To issue of forming professional orientation of future specialists	87

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

Izhko E.S. Method of projects as a means of optimizing autonomous learning	92
Kabanova M.R. On some issues of lecturers' creative potential development and using interactive technologies in foreign language teaching	99
Lyubchenko O.V. The model of managerial skills formation of future economic profile specialists by means of interactive technologies	103
Proshkin V.V. Content of integrating university science and education	108
Sapozhnikov S.V. Scholarly and practical approaches to activating the teaching/learning process at pedagogical universities and colleges of Black Sea region countries	115

Shabanova J.O., Osypov A.O. Essence and Foundations of Humane Pedagogy at Higher School	123
---	-----

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Amelina S.N. Formation technique of lexical competence of future philologists	131
Gaidar M.M. Teaching languages to beginners on the basis of lexical and constructivist approaches (including a draft lesson).....	136
Girich Z.I. Improving scientific Russian speech of Turkic foreign students majoring in engineering	142
Slađana Živković, Nadežda Stojković, Nataša Bakić-Mirić Designing spoken presentations for academic and professional needs	148
Konoplenko L.O. Guidelines on the organization of simulations for teaching English speaking at technical universities	152
Kornieva Z.M. Content selection when teaching esp to students majoring in technology.....	159
Rastiegaieva Daria G. Implementation of computer innovative technologies (CIT) in language teaching to the first and second year students majoring in English.....	166
Rudnytskykh O. Coaching as an interactive technique in education	173
Tarnopolsky O.B., Slipchenko L.B. The learning content and its practical selection in teaching business telephoning in English to students majoring in Economics	177
Tokarieva A.V. Integrative learning as one of perspective vectors in the development of contemporary higher education	184
Shkurko E.V. About methods of teaching foreign language	188
ABSTRACTS	193

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

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

Редактор *О.О. Шевцова*
Комп'ютерна верстка *Г.М. Хомич*

Підписано до друку 5.11.2014. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 18,20.
Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпропетровськ,
вул. Набережна В.І. Леніна, 18.
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66.
e-mail: rio@duer.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 37.015

Л.В. ІВАНЕНКО,

*старший викладач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання
Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
імені К.Д. Ушинського*

ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В АНТРОПОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ К.Д. УШИНСЬКОГО

У статті аналізуються погляди К.Д. Ушинського на виховання милосердя. Для дослідження залучено методи концептуально-когнітивного аналізу текстів творів педагога. До концептосфери милосердя відомий педагог відносив співчуття, співпереживання, любов, доброту та почуття, протилежні гніву. Правильно виховане милосердя має обов'язково втілюватись людиною в життя.

Ключові слова: К.Д. Ушинський, виховання милосердя, співчуття, доброчинність, турбота, гнів.

Постановка проблеми. Виховання милосердя дедалі частіше стає предметом обговорення європейських гуманітаріїв. Українська педагогіка, з огляду на її прозахідне спрямування та антропологізаційні тенденції також має звернути особливу увагу на це питання. Задля цього доречно залучати досвід провідних вітчизняних педагогів з європейським світоглядом, до когорти яких належить і К.Д. Ушинський. У контексті міждисциплінарного підходу використання когнітивних методів дослідження дозволяє провести поглиблений аналіз його інтелектуального доробку і з'ясувати не тільки його підходи до морального виховання особистості загалом, але й до виховання милосердя зокрема.

Аналіз останніх досліджень. Попри велику кількість публікацій, присвячених біографії видатного педагога, його антропологічній концепції, виховній системі та іншим питанням [1; 2], погляди К. Д. Ушинського на моральне виховання зацікавили лише кількох науковців, зокрема таких, як С. Заєць, Т. Турчин, О. Жаданова, О. Рогова [3–6]. Їхні праці містять загальну характеристику поглядів ученого на проблеми моралі. Оскільки милосердя розглядалось педагогом в контексті християнської етики, то в окрему групу можна виділити розвідки І. Горячевої, А. Кислого, Т. Дорошенка, П. Халабузарь та ін. [6–9], присвячені питанням ролі релігії у виховному процесі праці К.Д. Ушинського. Однак поза увагою дослідників залишились питання виховання милосердя, які найповніше втілені ним у тритомній праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології». Тому дослідження милосердя у спадщині К.Д. Ушинського з позицій сучасних методологічних підходів залишається актуальним, особливо з огляду на інтерес науковців до етико-психологічного змісту антропологічної системи його соціальної педагогіки.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні на основі сучасних концептуально-когнітивних засад позиції К.Д. Ушинського щодо виховання милосердя. Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання: за допомогою **методів** когнітивного аналізу простудіювати його основні твори для чого здійснити дефінітивний аналіз поняття

«милосердя», охарактеризувати особливості його у виховній концепції педагога, з'ясувати конкретній форми й методи формування цього важливого феномену.

Виклад основного матеріалу. Костянтин Дмитрович Ушинський (1824–1870) неабияку увагу приділяв проблемам морального виховання особистості, а милосердя вважав невід'ємною складовою загальнолюдської моралі. Основні положення концепції морального виховання К.Д. Ушинського найяскравіше прослідковуються в його працях «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (1869 р.) [10; 11] та численних підготовчих матеріалах до творів, які, на жаль, не були завершені вченим за його життя і наразі представлені лише в уривках. Нами для когнітивного аналізу було залучено передусім обидва повні томи праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (далі – «Антропологія»), а також матеріали до третього тому «Антропології» [12] та матеріали до підручника з педагогіки [13]. Методом суцільної вибірки було виявлено особливості презентації основних складових концепту «милосердя» та на підставі цього проаналізовано погляди вченого на проблему виховання милосердя у дітей шкільного віку.

Дефінітивний аналіз поняття «милосердя» у спадщині видатного педагога дозволяє стверджувати, що сукупними ознаками цього важливого гуманістичного складника особистості він вважав здатність людини до співпереживання, доброзичливе, турботливе ставлення до інших, любов, терпимість, уміння пробачати й не осуджувати. Слідом за Аристотелем, він вважав милосердям ті відчуття, які протилежні байдужості, жорстокості, злим намірам, ворожості, насильству.

Вчений особливу увагу акцентував на необхідності розвитку саме внутрішнього милосердя, а не зовнішніх його проявів у вигляді доброчинності або простої ввічливості. Нами на підставі когнітивного аналізу першого і другого томів «Антропології» було виявлено, що саме поняттю моральності (як характеристики внутрішніх засад людини, на відміну від моралі, як характеристики зовнішніх проявів поведінки) він приділяв основну увагу: співвідношення відповідних лексем становить 31 до 135. Зовнішні прояви моралі він називав формальними відповідями суспільним запитам і нормам. Натомість саме внутрішні переконання вважав справжніми, щирими і, зрештою, визначальними в житті людини, в її прагненні до щастя. Саме тому головною вимогою на цьому шляху він вважав необхідність враховувати духовну складову дитини.

Милосердя, на думку видатного педагога, може бути або природного походження, або вироблятися самою людиною. Сучасні експериментальні дослідження підтверджують, що милосердя може бути вродженою якістю. Так, на думку більшості вчених-психологів (С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон, В. Запорожець, Н. Дементьева, Л. Стрелкова) джерелом виникнення та умовою розвитку милосердя є здатність до співчуття та емпатійного переживання. О.Ю. Рязанцева наводить як приклади дослідження емпатійного дистресу за Хоффманом та лонгітюдного дослідження Н. Хаан та Дж. Блока, які підтверджують, що задатком до співчуття є вроджене мимовільне реагування на болісний емоційний стан іншої живої істоти [14, с. 116].

Випередивши сучасні експериментальні дослідження, видатний педагог ще свого часу зазначав, що є люди, від природи наділені «відмінними схильностями», для яких все добре, хороше є природним потягом; але є й такі, які свідомо все життя борються зі своїми поганими вродженими потягами, і, долаючи їх, поволі створюють в собі добрий характер [10, с. 160]. І хоча останній варіант К.Д. Ушинський називав штучним, саме йому він і віддавав перевагу, пояснюючи це тим, що саме такий штучно вироблений характер «важкою боротьбою переміг вроджені духовні схильності та випрацював у собі добрі правила, керуючись усвідомленням необхідності добра». Саме такі «сократівські» характери «здатні виврвати з коренем зло не тільки з себе, але й зі своїх дітей, онуків і вносять в життя людства нові, живі джерела добра» [10, с. 161].

До концептосфери милосердя К.Д. Ушинський відносив і почуття співстраждання, аналізу якого приділяв значну увагу в третьому томі. Цікаво, що це почуття він вважав тільки засобом відчувати буття іншого і зазначав, що на самому тільки співстражданні не можна побудувати морального почуття. Водночас зазначає, що саме на вродженому почутті співстраждання ґрунтується право [12, с. 186]. Він звертає особливу увагу на зростання суспільної значущості милосердя і наводить приклади втілення цього глибоко психологічно-

го принципу в європейських законодавствах. Варто відзначити тонку інтуїцію вченого, який ще свого часу вказував на те, що новітні теорії карного права все більше переходять до виправних покарань, а необхідність смертної кари все частіше дискутується. Він також наводить приклад з давньої історії, коли Володимир Мономах заповідав дітям «не губити жодної християнської душі», не карати смертю навіть того, хто сам винен у смерті [10, с. 161]. Отже, і співстраждання, щоби стати дійовою складовою милосердя, має бути реалізовано на практиці.

Однією з базових складових милосердя він вважав співчуття, яке поділяв на душевне й нервово: «Перше не може виникнути інакше, як засобами думки, друге відбувається поза мисленням» [11, с. 108]. Так, людина починає співчувати інколи раніше, ніж усвідомлює це, як, наприклад, маленькі діти, які починають плакати один за одним. Таке співчуття він відносив до нервового і зазначав, що інколи навіть в розмові з іншими людина мимоволі піддається такому впливу. Таке нервово співчуття фактично має мало спільного з поняттям милосердя, оскільки воно викликане нервовою реакцією і не є продуктом свідомого вибору особистості. Нервовому співчуттю педагог протиставляв душевне і тільки його називав «грамотним», «свідомим», працьованим самою людиною. Саме душевне співчуття він пов'язував зі справжнім милосердям. У зв'язку з цим у третьому томі Антропології він критикує Броуна та Аристотеля за розлогі тлумачення співстраждання, особливо підкреслюючи, що вони не визнавали «нервового» (т. б. вродженого) співчуття [12, с. 183].

Особливу увагу при аналізі складових милосердя педагог звертав на почуття гніву, як найбільш небажаної характеристики. Гнів він відносив до відчуттів, які найбільш негативно впливають на мораль людини. Частота вживання цієї лексеми (274 рази в двох томах «Антропології») та її емоційне семантичне навантаження дозволяють стверджувати, що саме подолання гнівливості, роздратованості К.Д. Ушинський надавав першорядного значення в процесі виховання милосердя. З одного боку, він зазначав, що гнів – це почуття, яке ані хороше, ані погане саме по собі, так само, як і любов і доброта. Але з іншого боку, він протиставляв гнів доброті й любові і вважав його базою для розвитку негативних нахилів, імпульсом для поганих вчинків. [10, с. 212]. Почуття гніву він відносив до душевних явищ, а почуття помсти, в якому гнів виявляється рушійним, зараховував до духовних, оскільки в ньому до почуття гніву вже додавалось відчуття права. Саме гнів, на його думку, спонукає до дії і викликає помсту та ненависть [11, с. 121]. Аналізуючи Аристотелівську «Етику», він зазначав, що гнів не може мати наслідком доброту. Він заперечував думку Аристотеля, що якщо спочатку вилаяти раба, а потім покарати, то почуття гніву відійде першим, поступившись доброті. На думку Ушинського, людина в такий спосіб тільки зриває гнів, позаяк причиною почуття доброти може стати «почування надлишку сил порівняно з силою прагнень» [12, с. 183]. Він засуджує Аристотеля як язичника і зазначає, що його етика – частина політики, в той час, як політика має бути частиною етики, а не навпаки [12, с. 184].

У XXI главі своєї «Антропології» К.Д. Ушинський виділяє спеціальний підрозділ «Гнів і доброта». Показовим є те, що він розглядає ці дві якості паралельно і зазначає, що почуття доброти та ніжності є протилежними гнівові [11, с. 146]. Лексема «добр[ота, -рий тощо]» зустрічається у нього в обох томах 109 раз проти 274 «гнів [-ний, -ватись тощо]». Причиною гніву, на думку видатного педагога, є те, що душа поставлена в умови, коли їй доводиться накопичувати фізичні сили, яких у неї не вистачає в дану хвилину, щоб піднятися до рівня перепони, яка їй перешкоджає, і задовольнити свої устремління. А відчуття доброти породжується з протилежних причин – а саме тоді, коли душа відчуває, що в неї більше сил, ніж стрімкості в її прагненнях. Саме надлишок сил порівняно з імпульсивністю намірів і відображається в душі почуттям доброти, ніжності та ласкавості, які так само, як і почуття гніву, прагнуть індивідуалізуватися, зосередитися на якомусь певному предметі та втілюються у ньому.

Таким чином, педагог зазначав, що гнів, як протилежне милосердю почуття, є наслідком нестачі душевних сил. Відтак, дійовим засобом для вирішення цієї проблем може стати переконання дитини у своїх силах: якщо дати дитині відчуття впевненості у своїх силах, то можна позбутися гніву. Щоб упередити появу гнівливості, він вважав за необхідне зменшувати вимогливість, нездатність задоволення якої і породжує гнів. «Почуття доброти з'являється, коли сили наші перевищують вимогливість прагнень» [11, с. 154].

Дійовим засобом для подолання гніву він вважав силу душі, яку називав волею: «душа повинна мати сама силу, і цю силу, здатну пересувати і направляти фізичні сили організму, ми називаємо волею» [12, с. 101]. З аналізу матеріалів до третього тому «Антропології» очевидно, що він визнавав волю основним рушієм морального вдосконалення людини. Ця лексема вживається дуже часто і несе потужне семантичне навантаження. Саме воля дозволяє приймати рішення щодо реалізації милосердних вчинків на практиці. Воля, як «влада душі над тілом», на його думку, виявляється в двоякій формі: несвідома або свідомо. Несвідомою волю він називав примітивною [12, с. 125] і зазначав, що тільки свідомою волею має цінність. Саме усвідомлення необхідності бути доброю може зробити дитину милосердною. Свобода душі, на думку К.Д. Ушинського, прямо пов'язана із самосвідомістю.

К.Д. Ушинський тісно пов'язує милосердя з добротою та доброчинністю. Саме доброту і любов він вважав рушійною силою для милосердних вчинків. Цікавим в його підході ми вважаємо чітке розмежування почуття милосердя (як прояву доброти) і любові. Адже саме любов, на його думку, спонукає людину часто бути жорстокою у відношенні до предмета кохання, позаяк доброта змушує людину бути доброю до всього, що її оточує, навіть до того, що вона ненавидить: «є люди, здатні пристрасно любити і зовсім не добрі й не ніжні, а є також, навпаки, дуже добрі і ніжні люди, які в той же час зовсім не здатні на пристрасну тривалу любов» [11, с. 155]. При цьому він зазначає, що почуття доброти, так само, як і почуття гніву чи любові є нейтральним у моральному сенсі, таким, що може мати не тільки позитивні, але й негативні наслідки. У третьому томі він посилює цю сентенцію, зазначаючи, що «любов сама по собі не є ні чеснота, ні порок, гнів те саме...» Але вони можуть стати чеснотою чи пороком залежно від ідеї, яку вони наповнюють [12, с. 189]. Тобто милосердя може розвиватися тільки з розвитком ідеї, яка наповнює милосердне прагнення. Так, «найвищою доброчесністю для дикуна було скальпувати свого ворога, або навіть з'їсти його» [12, с. 189]. Отже, сама по собі доброчесність може не мати нічого спільного з милосердям.

Він вживає термін «безглузда доброта» коли душа *«безглуздо добра... виливає свою доброту на що попало і частіше на зло, ніж на добро, тому що зло хитріше від добра: вміє підстерігати добрі хвилини людини і користуватися ними»* [11, с. 155]. Тому головним завданням він вважав уміння знайти баланс між почуттями гніву і доброти, «не зробити душу гнівною, не виховати так званої жовчної людини, яка шукає скрізь і в усьому поживу для свого гніву то так само повинен він дбати і про те, щоб не виховати ... в ньому тієї *«пряничної»* душі, в якій також нема ніякої моральної чесноти» [11, с. 155]. Втім, з-поміж основних методів виховання милосердя (переконавання, привчання, заохочення, мотивація), основну увагу він приділяв переконаванню, зазначаючи при цьому, що його необхідно поєднувати з привчанням, відволікаючи увагу дитини у потрібне вихователю русло. Що ж до заохочення, то його застосування мало бути обмежено. Так, у підготовчих матеріалах до підручника з педагогіки він говорив: «звичайно, всяка дія дитини з страху перед покаранням, або з бажання одержати винагороду – є вже сама по собі ненормальна, шкідлива дія» [13, с. 256]. Тому потрібно виховувати звички, які згодом формують характер дитини. З аналізу текстів творів К.Д. Ушинського очевидно, що основним рушієм морального вдосконалення людини він визнавав волю. Ця лексема вживається дуже часто (431 раз) і несе потужне семантичне навантаження. Саме усвідомлення необхідності бути доброю може зробити людину милосердною.

Також неабияку роль у соціальній реалізації милосердя він відводив мотивації. Педагог зазначав, що людина завжди діє з певних мотивів, але тільки від самої людини залежить, який мотив вибрати: «вона може обрати найслабкіший чи найсильніший мотив, може і зовсім відмовитися від вибору» [12, с. 126]. І тут уже велика роль відводиться тому вчителю, який закладатиме у вчення основи мотивації та силу волі, силу духу. Тільки дитина з правильною мотивацією здатна правильно реалізовувати в соціумі своє бачення милосердя.

У своєму тлумаченні значення милосердя як складової морального аспекту особистості К.Д. Ушинський, на нашу думку, доволі близько підходить до популярної в сучасній психології Я-концепції особистості, яка передбачає три модальності: Я-реальне, Я-ідеальне та Я-дзеркальне. Дійсно, він слідом за Бенеке вважає, що «в думках наших виражається те-

оретичне, а в почуваннях – наше практичне ставлення до світу» [12, с. 190; 11, с. 94]. Сам Ушинський підкреслював, що інколи людині здається, що вона доброзичлива у ставленні до інших людей і щиро любить своїх друзів, «але нехай вона уважно прислухається до того, яким звуком відгукнеться її серце на новину про несподіваність збагачення чи підвищення її друга. Якщо серце її видасть звук веселий, то вона може зробити висновок, що у неї справді добре серце і що вона щиро любить свого друга, якщо ж звук це й буде сумний, то нехай людина змінить думку про своє серце і про своє ставлення до друзів. Ми можемо в думках вважати себе великим героями, але тільки в почуттях наших, що відгукуються на небезпеки, ми можемо дізнатися, чи справді ми герої» [11, с. 94].

Висновки. Таким чином, в антропологічній концепції К.Д. Ушинського чітко прослідковуються когнітивний, емоційно-оціночний та поведінковий компоненти милосердя. Основними складовими його концептосфери відомий педагог вважав співчуття, співпереживання, любов, доброту та почуття, протилежні гніву. Підхід пояснювати милосердя на протиставленні його негативним почуттям згодом утвердився у вітчизняній педагогічній теорії (наприклад, яскраво простежується у В. Сухомлинського). Усі складові його концептосфери милосердя мають обов'язковий тісний зв'язок з реалізацією в соціумі. Милосердні якості людини не варті нічого самі по собі, якщо вони не знаходять втілення в життєвій практиці.

Список використаних джерел

1. Ідеї К.Д. Ушинського в контексті сучасної педагогічної освіти та науки 1991–2010 рр.: до 185-річчя від дня народж. : бібліографічний покажчик / АПНУ; упорядн. А.М. Доркена та ін. – Одеса : НАПНУ, 2010. – 124 с.
2. К.Д. Ушинський – основоположник вітчизняної педагогіки: біобібліографічний покажчик / уклад. Т.І. Тітова, гол. ред. Г.Г. Макарова, відп. за вип. Л.А. Іполітова – Чернігів, 2010. – 36 с.
3. Заєць С.С. Проблеми морального виховання дітей-сиріт у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського / С.С. Заєць // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 225–228. – (Серія: Педагогічні науки).
4. Турчин Т.М. К.Д. Ушинський про моральне виховання в сім'ї [Текст] / Т.М. Турчин // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 228–230. – (Серія: Педагогічні науки).
5. Жаданова О.М. Ідеї духовно-морального виховання К.Д. Ушинського в працях українських педагогів другої половини XIX ст. [Електронний ресурс] / О.М. Жаданова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 1 (36). – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2010_1/Gadanova.pdf. – Дата звернення: 26.04.2013.
6. Горячева И.А. Христианские ценности в учебных книгах К.Д. Ушинского и использование их воспитательного потенциала в современных условиях [Электронный ресурс] / И.А. Горячева // Вера и Время: Религиозные ценности и современная система образования. – Режим доступа: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=2> – Дата обращения: 26.08.13.
7. Кислий А.О. Християнські ідеї К. Ушинського в сучасному українському освітньому просторі / А.О. Кислий, О.Ф. Кисла // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 115–118. – (Серія: Педагогічні науки).
8. Дорошенко Т.В. К.Д. Ушинський про виховання емоційної культури дитини / Т.В. Дорошенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 235–238. – (Серія: Педагогічні науки).
9. Халабузарь П. Християнские мотивы в «Родном слове» К. Ушинского / П. Халабузарь // Искусство в шк. – 2000. – № 2. – С. 67–68.
10. Ушинський К.Д. Твори. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології [Том I] / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1952. – С. 21–441.

11. Ушинський К.Д. Твори. Т. 5. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології [Том II] / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1952. – С. 25–376.
12. Ушинський К.Д. Твори. Т. 6. Матеріали до третього тому «Педагогічної антропології» / К.Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1952. – С. 39–228.
13. Ушинський К.Д. Про мету виховання. Педагогічні додатки до фізіологічної частини // Твори. Т. 6. Стислий підручник педагогіки / К.Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1952. – С. 237–261.
14. Рязанцева Е.Ю. Милосердие как экзистенциальный ресурс личности // матеріали Другої Міжнар. наук.-практ. конф. [«Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві»], (Одеса, 24–25 верес. 2010 р.) / Вісник Одеського нац. ун-ту. Серія. Психологія. – Т. 15. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 111–119.

В статье анализируются взгляды К.Д. Ушинского на воспитание милосердия. Исследование проводилось с помощью методов концептуально-когнитивного анализа текстов произведений педагога. В концептосферу милосердия известный педагог включал сочувствие, сопереживание, любовь, доброту и чувства, противоположные гневу. Правильно воспитанное милосердие должно обязательно воплощаться человеком в жизненные практики.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, воспитание милосердия, сочувствие, доброта, забота, гнев.

The article analyzes the views of K.D. Ushinsky in what concerns educating mercy. The study was conducted using the methods of conceptual and cognitive analysis of the texts of his works. Into the concept area of mercy, the famous teacher included sympathy, empathy, love, kindness and feelings opposite to anger. In his opinion, properly educated mercy must necessarily be fulfilled in practice.

Key words: K. Ushinskiy, educating mercy, compassion, kindness, caring, anger.

Одержано 4.10.2014.

УДК 37:28

А.М. САМБОР,

викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я. Франка

М.А. САМБОР,

*кандидат юридичних наук, старший інспектор штабу
Прилуцького МВ УМВС України в Чернігівській області*

ХРИСТІАНСТВО ЯК ПІДҐРУНТЯ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті досліджуються актуальні питання духовного виховання студентів у християнській вірі. Стверджується, що національні традиції виховання завжди пов'язувалися із настановами духівництва, оскільки українці з часів Хрещення Русі були віруючим народом. За результатами дослідження робиться висновок про те, що духовне виховання у християнській вірі утверджуватиме високі ідеали моральності та духовності у населення.

Ключові слова: християнство, виховання, церква, традиції виховання.

Постановка проблеми. Становлення особистості являє собою багатогранний процес, який охоплює сприйняття, засвоєння, накопичення знань, умінь, формування власних навичок та здобуття досвіду, а у подальшому – здатність його передачі майбутнім поколінням. Формування гідного члена суспільства з високоморальними якостями, здатного не лише повною мірою реалізувати свій внутрішній потенціал, а й допомагати іншим, є надзвичайно складним й водночас важливим завданням, яке стоїть перед учителем. У цьому контексті неабиякого значення набуває поєднання наукової та духовної складової у вихованні студента.

Україна сьогодні потребує духовного відродження, коли національна ідея, вірування набувають характеристик не популізму, а істинного розуміння та прагнення кожної особистості до побудови незалежної, демократичної, соціальної, правової держави, де людина, її права та свободи визначають зміст та спрямованість держави. Відродження моральності, духовних традицій, на наш погляд, не може не позначатися на таких процесах як навчання та виховання. Останній, у свою чергу, є нарівні з навчальним є провідним та визначальним у роботі вищих навчальних закладів освіти, зокрема тих, що готують у своїх стінах фахівців – майбутніх вчителів, яким довіряють у подальшому найцінніше – своїх дітей, своє майбутнє.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню виховання молоді, студентства приділялася значна увага, про що свідчить наукова спадщина видатних педагогів минулого та сучасності, серед яких хотілося б відзначити праці В. Сухомлинського, В. Мадзігона, В. Стешенка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, П. Дмитренко. Не слід оминати увагою й те, що архієреї православної церкви теж не стоять осторонь освітньої проблеми, про що свідчать проповіді та наукові публікації з цього питання.

На жаль, радянський період залишив поза увагою такі питання, як духовне виховання студентів майбутніх вчителів у традиціях християнства. Розбудова української державності змушує звертатися до витоків українства, у тому числі й християнського виховання молоді, яке було притаманне нашому суспільству з часів запровадження рівноапостольним князем Володимиром віри Христової на українських землях. Натомість належного дослідження та

впровадження до процесу виховання духовної, християнської традиції не знайшло належного наукового осмислення та втілення. Про це свідчить відсутність відповідних ґрунтовних наукових досліджень, які проводилися б науковцями не лише виключно у межах педагогічної теорії, а й виходячи з релігійних засад із залученням до цього процесу пастирів Церкви.

Виходячи з вищенаведеного, **метою** цієї статті є дослідження християнської духовної складової у процесі виховання майбутніх вчителів з урахуванням національних традицій та базових основ християнства в Україні.

Основні результати дослідження. Власне виховання – це, перш за все, передавання наступним поколінням традиційної духовної ієрархії цінностей, завдяки яким засвоюються найкращі досягнення вітчизняної культури. Духовно-моральне виховання – це організований цілеспрямований виховний процес сприяння духовно-моральному становленню особистості, що веде до опанування і прийняття дітьми ієрархії духовних цінностей християнської цивілізації, укорінених у тисячолітній спадщині православної культури України з часів Київської Русі. Це, перш за все, спрямованість на пізнання свого внутрішнього світу і віра у необхідність духовної мотивації людської діяльності. Історично склалося так, що на території України основоположним культурно-національним пластом є християнство. Засноване на любові, воно спрямоване на збереження звичаїв, позитивних норм поведінки та правил життя, етичних виховних цінностей, допомагає суспільству утриматися під час різноманітних потрясінь. На християнській моралі базуються й найвищі ідеали європейської цивілізації [9]. Отже, невід’ємною складовою виховання є передача та засвоєння духовних цінностей, що можуть і, на наш погляд, повинні спиратися на християнські начала. Відтак, християнське віровчення так чи інакше становить фундаментальну основу виховання, незалежно від того, як до цього ставляться дослідники та, власне, ті, хто займається вихованням. Адже і для виховного процесу, і релігії характерне тлумачення та створення єдиної загальноприйнятої системи цінностей, які базуються на таких складових, як добро і зло, їх характеристиках та співвідношенні подій та діянь з цими категоріями.

На сьогодні відзначено зростання кількості віруючих серед молоді. Якщо за часів тоталітарного режиму до віруючих себе відносили 15–20% населення, то тепер ця цифра сягає приблизно 50–60%. Якщо рівень релігійності серед молоді в 1992 р. становив 40%, то зараз, за даними різних опитувань – від 60 до 75%. Із загальної кількості релігійних організацій в нашій державі на громади послідовників християнства завжди припадало не менше 80%. Переважаюча більшість віруючих – православні. Потужна історико-культурна традиція православ’я України органічно поєдналась із сьогоденною релігійною лінією особливої вшанування цього напрямку християнства. Цьому значною мірою сприяла щира і глибока релігійність запорізьких козаків. Двічі на рік у мирний час вони вирушали пішки «на прощу», вклонитися святим місцям у Києво-Печерський, Лебединській, Межигірський, Мошенський монастирі, а найбільш набожні козаки йшли у відомий грецький Афон і молдавську Драгомирну. Тепер до 70–80% мешканців України вважають себе християнами [8]. Певні кроки у цьому напрямі можна відзначити у діях окремих вищих навчальних закладів, особливо спеціальних військових чи правоохоронних закладів, де поширюється західна традиція капеланства. Також слід зауважити спроби окремих вищих навчальних закладів налагодити процес виховання студентства чи курсантів у дусі віри Христової, про що свідчить розбудова храмів та каплиць на території вищих навчальних закладів, прикладом такого навчального закладу можна назвати Національну академію внутрішніх справ, інші ВНЗ.

Та як би там не було, вказані приклади не набули широкого розповсюдження у освітніх закладах України. Можливо, цей фактор може пояснюватися тим, що законодавчо закріплено, зокрема у ч. 3 ст. 35 Конституції України [18], що церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа – від церкви. Жодна релігія не може бути визнана державою як обов’язкова. Безперечно, інституційно громадянські та державні інститути відокремлені один від одного, однак поширення їх дії спрямоване на один і той же об’єкт – людину. Людину, яка має бути достойним членом громадянського суспільства, ідеалів якого ми всі прагнемо. Отже, релігія, держава, освіта нерозривно пов’язані між собою. На наш погляд, дійсно, недоцільно, аби ці інститути були примусово поєднані, тоді як їх свідоме прагнення до поєднання зусиль у одному руслі має бути належним чином підтримане представниками усіх течій.

Сьогодення вимагає від викладача вищого закладу вирішення нових завдань формування особистості майбутнього фахівця. Одним із таких важливих завдань – громадянське виховання майбутнього вчителя, якому належить виховати покоління людей, яким належить будувати майбутнє нашої держави, творити добробут народу, піклуватися про сьогоденне та майбутнє покоління [6]. Виховання багатогранної всебічно розвиненої, гармонійної особистості можливе, на нашу думку, виключно за наявності міцного фундаменту, яким може бути виключно Віра, Любов, Добро, ті ідеали, які закладені у християнстві. Знаємо, що саме ці моральні ідеали притаманні вірі Христовій.

Разом з цим неможливо однозначно стверджувати, що національні традиції, у тому числі й віра українців, не прослідковується у виховному процесі молоді, зокрема майбутніх вчителів. Звернувшись до базових засад виховання, які концентруються в їх принципах, знайдемо багато елементів, котрі дозволяють вести мову про те, що так чи інакше вказане питання знаходить свою реалізацію у виховному процесі.

У вихованні майбутніх вчителів слід реалізувати з дотриманням принципів народності, культуровідповідності, етнізації виховання.

До національних традицій виховання, відстоюючи їх пріоритетність перед вітчизняними і зарубіжними теоріями виховної роботи серед учнівської молоді, постійно зверталися і пропагували їх невичерпні можливості К. Ушинський, М. Драгоманов, І. Огієнко, М. Грушевський С. Русова. У методологічному плані принцип народності виховання виступає як докорінна закономірність розвитку системи освіти і виховання у будь-якій країні. Ця система повинна будуватися у повній відповідності з особливостями і потребами своєї країни. За умови дотримання цього принципу виховання здійснюється в дусі народних звичаїв, традицій, рис національного характеру і психології свого народу [10]. Отже, принцип народності у вихованні відображає здобутки національних традицій українського народу. Однією з таких національних особливостей українського народу є його релігійність. Привнесення Володимиром Великим християнства на береги Дніпра стало знаковою подією у розвитку українського народу, його національних традицій, свідомості, світогляду. Безперечно, християнство відіграло неабияку роль у розвитку українця, його сім'ї, роду, державності.

Принцип культуровідповідності передбачає нерозривний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і свого народу, зокрема із знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, про особливості розвитку і становлення національної культури та її взаємозв'язки із загальнолюдською; знаннями історії свого народу, його культури; забезпеченням духовної єдності і спадкоємності поколінь. Ці засоби виховання впливають передусім не стільки на розум, скільки на почуттєву сферу. Вони сприяють формуванню і піднесенню духовної культури особистості [12]. Разом з цим не можемо не обійти увагою ту обставину, що саме релігія посідає чільне місце у цивілізаційній культурі людства у цілому та окремих народів зокрема. Відтак, християнство протягом останніх понад 1000 років є невід'ємною складовою української культури.

Продовжуючи аналіз цього принципу слід наголосити на тому, що А. Дістервег вважав, що правильно організоване навчання повинно будуватися з урахуванням принципу культуровідповідності. Принцип культуровідповідності означав організацію навчально-виховного процесу з урахуванням певної зовнішньої, внутрішньої і суспільної культури. Зовнішня культура, за Дістервегом, – це норми моралі, побуту, споживання. Внутрішня культура – духовне життя людини [13]. Християнство, як релігія, заповнює всі ніші зовнішньої, внутрішньої і суспільної культури, оскільки є виявом індивідуальної віри та любові до Господа, що виявляється у внутрішній Молитві людини та її зовнішнього прояву, участі громадянина у відповідних літургіях за участі одновірців.

Принцип етнізації виховного процесу означає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Принцип етнізації однаково стосується представників усіх народів України. Створення можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, увічнення в підростаючих поколіннях специфічного, що є в кожній нації, виховання дітей як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи батьків. Принцип етнізації – невід'ємна складова соціалізації дітей [14]. У житті українського народу релігія завжди посі-

дала значне місце, часто йшли поряд ідея національна й релігійна. Релігія виступає як атрибут етносу, а етнос – як носій релігійності. Щодо українського етносу, то християнство протягом останнього тисячоліття формувало духовне життя нашого народу, справляло вагомий вплив на його психологію, виступало силою єднання в національно-визвольному змаганні за відновлення державності [16]. Принцип етнізації виховного процесу передбачає наповнення його національним змістом, спрямованим на формування національної свідомості громадянина. Він покликаний відтворити в дітях рідний народ, увічнити специфічне, самобутнє, що є у кожній нації [15]. Отже, доходимо висновку про те, що християнство за принципом етнізації відіграє визначальну роль у формуванні цілісної системи духовного світосприйняття особистості у процесі виховання останньої.

Спираючись на вищезазначені принципи, виховання передбачає формування ціннісних орієнтацій, спрямованих та сприйняття світу у всіх його «кольорах» крізь загальнолюдські цінності.

Адже ставлення людини до світу, як правило, містить оцінку всього, з чим людина має справу в процесі свого життя. Ціннісні регулятори органічно пов'язані зі світоглядом індивіда. Вони є смисловими компонентами світогляду, в них відображається динаміка соціальних змін, вловлюються і закріплюються значущі для суб'єкта тенденції. Саме світогляд і є системою цінностей – на відміну від світорозуміння як системи знань. Динаміка розвитку змісту ціннісних регуляторів зумовлює зміни в їхній субординації, мотиваційній валентності та у функціях їхньої соціальної регуляції: наприклад, цінності можуть як посилювати, так і послаблювати соціальні зв'язки індивіда. Крім цього, сукупність цінностей може внутрішньо організовувати зміст свідомості суб'єкта, надаючи йому необхідної спрямованості [7]. Вважаємо, що саме християнство закладає фундамент гуманістичного світосприйняття, оскільки саме християнство проголошує ідеали любові до ближнього, віри, надії, які так необхідні у повсякденному житті людини.

В українській традиції, що служила і продовжує бути духовною основою виховання, завжди було прийнято дотримуватися релігійних засад і в побуті, і на роботі, розпочинати й закінчувати справу: з молитвою наші предки лягали спати і вставали вранці, вирушали в дорогу, споживали їжу, розпочинали польові роботи, виганяли на випас худобу навесні тощо. Свою працю на землі український селянин уважав службою Богові. З іконою Божої Матері козаки йшли в походи і перемагали. Релігія належить до чинників виховання, що апелюють одночасно як до розуму дитини, так і до її душі. Тут гармонійно поєднуються як вербальні (раціоналістичні), так і позавербальні (містичні) канали взаємодії людини зі світом, спілкування з Богом. Ця особливість релігії робить її могутнім каталізатором розвитку душі, становлення здатності людини усвідомлювати все розумом і бачити серцем, набувати «досвіду серця». Утверджуючи віру в ідеали, релігія тим самим утворює надійний фундамент моральності людини. Віруюча людина сприймає мораль для себе як імператив. Моральність, що не підтримується вірою, завжди виявляє тенденцію до релятивізму, а відтак і до занепаду [17]. У свою чергу, держава взяла на себе обов'язок сприяти релігійній самобутності громадян України.

Разом з цим держава у своєму Основному Законі проголошує те, що людина, її життя, честь та гідність визначають суть та спрямованість країни. Норми Конституції України декларують право на свободу віросповідання. Конституційні норми зазначають про те, що Церква в Україні відокремлена від держави, а школа – від церкви. На противагу цій нормі, хочемо зауважити й те, що за своєю суттю та змістом ані держава, ані навчально-виховні процеси не можуть обійтися без всеохоплюючої сили Віри, яку дарує людству саме Церква, як дім Божий, та християнська віра з її постулатами добра, справедливості, які, у свою чергу, взяті на озброєння й теорією права та нормами позитивного права нашої країни. Адже держава – це не просто певний механізм, це перш за все об'єднання людей, яких єднає спільність території проживання, поглядів, сприйняття навколишнього середовища тощо. Виходячи зі сказаного, неможливо недооцінювати роль та значення духовності, віри в утвердження таких визначальних для суспільства і держави та права принципів, як свобода, рівність, справедливість, на втілення у повсякденне життя яких вказують святі отці Церкви. Саме такі основоположні принципи повинні створити фундамент майбутньої особистості, на формування якої, власне, й спрямований процес виховання. Крім того, значний обсяг матеріалу

у процесі виховання сприймається об'єктом виховання саме «на віру». Процес виховання скеровується саме відповідно до тих соціогуманітарних установок і потреб, які формуються суспільством, виражаються у відповідних нормативних та розпорядчих документах органів державної влади.

Церква як невід'ємна частина суспільства у всі часи брала активну участь у формуванні вектора загальнодержавної стратегії, а релігійний фактор навіть у максимально секуляризованому сучасному історичному періоді враховується при формуванні загальнопланетарних рішень. У цьому контексті Україна як невід'ємна учасниця глобального історичного процесу піддається всім його закономірностям [2, с. 198]. Отже, Церква не може залишатися осторонь процесів виховання молодого покоління, тим паче, коли саме завданням виховання є прищеплення таких цінностей особистості, за які бореться християнське віровчення.

Крім того, як справедливо зазначав Митрополит Київський і всієї України Володимир, Церква в Україні користується значною довірою суспільства [4, с. 10]. Тож вважаємо, що залишення осторонь виховного процесу одного з найшановніших інститутів духовного розвитку – Церкви, є злочинним у відношенні до майбутніх поколінь.

Залучення до виховного процесу церковних діячів, очевидно, потребує не просто доброї волі вихователів, викладачів, а й державних діячів Міністерства освіти і науки, народних депутатів України, політичних діячів, до повноважень яких належить визначення освітньої та виховної стратегії України.

Політикам притаманне питання духовного відродження українського суспільства, що опікується консолідацією суспільства, і саме в Церкві вони бачать помічника для вирішення цього завдання [4, с. 15]. Та, на жаль, більшість із таких добрих започаткувань залишаються фрагментарними та не мають системності, зокрема щодо наукових досліджень та формування загальнодержавної концепції запровадження духовного виховання в традиціях українського християнства.

Філософія освіти потребує побудови стратегії розвитку таким чином, щоб випереджати існуючі норми стосовно професійної підготовки принаймні на одне-два десятиліття [3, с. 17]. Потрібно усвідомлювати неминучу перспективу пошуку шляхів інтеграції богословських закладів освіти УПЦ до загальнодержавної освітньої структури [3, с. 18]. Фактично це двобічний вектор, який гарантує взаємодію світської та релігійної систем виховання (не лише процесу навчання), адже саме виховання фактично гарантує міцний фундамент для навчання. Гармонійно сформована та духовно підготовлена до навчання дитина якісно сприйматиме та засвоюватиме навчальний матеріал, усвідомлюючи його цінність та значення не лише для неї особисто, а й у цілому для суспільства та держави.

Продовжуючи дискурс у цьому напрямі, доречно звернутися до думок архієпископа Бориспільського Антонія (Паканича), котрий відзначає, що саме духовний потенціал і особливості його реалізації визначають інтелектуальну, соціальну, економічну, екологічну і навіть політичну спрямованість суспільства. При цьому духовний чинник формування і реалізації суспільства може мати двоїстий прояв. По-перше, він виступає як внутрішній чинник, що визначає певний ступінь стабільності відносин між людиною і суспільством, людиною і природним середовищем. По-друге, духовний потенціал може набувати форм зовнішнього чинника, що визначає ступінь стабільності взаємин між окремими співтовариствами і соціальними групами або їх лідерами, а також їх природним середовищем. Вчені підкреслюють безперечну актуальність такого підходу для розуміння всіх сфер розвитку суспільства. Поширені в науці пострадянські інформаційні пріоритети і доміанти розвитку, як з'ясувалося, суперечать завданням стратегії безпечного, стійкого розвитку як окремих громадян і самого суспільства в цілому, так і внутрішнього (духовного) природного середовища суспільного розвитку [5, с. 13–14]. Зважаючи на сказане, слід визнати той факт, що християнство, як релігія та духовна досконалість, міцно вкорінилося на теренах України, й заперечення її впливу на становлення та розвиток особистості нездоланне. Цю обставину підкреслюють всі сторони: і як представники духовенства, і представники політичної еліти. Разом з цим немає єдиної незборимої волі об'єднати спільні зусилля щодо включення та реалізації духовних засад всебічного виховання особистості. Хоча, як вбачається із вищесказаного, і представники педагогічної науки, і теологи погоджуються з тим, що саме християнство на теренах України створило надійний фундамент моральності суспільства і кожно-

го окремого його члена (маємо на увазі саме більшість, оскільки неможливо заперечувати вплив на морально-етичну складову розвитку суспільства, виховання його членів й інших релігій, які менш поширені ніж православ'я).

Українська православна Церква не бачить перешкод до взаємодії Церкви із здоровими політичними та суспільними силами, до співпраці з будь-якими доброчесними людьми, у тому числі іншовірними та невірними, за умови їх готовності до чесного, доброзичливого і зацікавленого діалогу на благо українського народу. Для того, щоб донести своє спасительне вчення до якомога ширших верст нашого суспільства, Церква потребує відповідних засобів. Перш за все, це – релігійне просвітництво і освіта. Просвітницька діяльність Церкви спрямована на духовне виховання та забезпечення внутрішнього потенціалу нашого народу у світлі православного віровчення. І це не лише доктринальні питання православного віровчення, але й конкретна гармонія внутрішнього світу людини, яка повноцінно розкриває себе у молитовному єднанні з Творцем, у філософському пошуку та актуалізації різноманітних талантів, якими Господь наділяє кожну людину. Тому необхідним постає створення при вищих навчальних закладах православних храмів і кафедр православного богослов'я (практика заснування християнських храмів при університетах існує у всіх розвинутих та визначаних університетах світу, прикладом цього є університети Америки, Великобританії, Швейцарії та ін.), що дасть можливість студентам бути причетними до літургійного життя Церкви. Кожна православна людина повинна знати основи своєї православної віри, храмового богослужіння для формування цілісного світогляду і самого ставлення до життя. Саме від розуміння сутності Православ'я, історії нашого народу, релігійного потенціалу та православної духовності залежить прогресивний розвиток і конструктивна сила українського суспільства [1, с. 14]. На наш погляд, християнство, Церква Христова здатні якісно вплинути на виховні процеси, пов'язані із становленням духовності молодшої особи. Адже, незважаючи ні на що, раціональні зерна високих ідеалів морального виховання позначаються на майбутньому житті людини, її поведінці, її пріоритетах, подоланні суспільством негативних детермінант злочинності та правопорушень, формуванні інтересів прекрасного, високодуховного, культурної освіченості та грамотності (не лише загально-фахової), а й всебічної. На жаль, значний період часу, можливості Церкви істотно припинювалися, нехтувалися, духовну складову намагалися підмінити іншими поняттями та силами. Із здобуттям незалежності України ситуація кардинально змінилася, однак і загрози не самоусунулися, вони набули нових форм.

Процеси демократизації українського суспільства з падінням тоталітарного режиму вивільнили простір людської свободи [1, с. 16]. Для сучасного українського суспільства характерні різноманітні і досить складні соціальні патології, яких раніше в таких масштабах, власне, не було. Найпомітнішими серед них сьогодні стали такі масові негаразди, як правопорушення, наркоманія, проституція, алкоголізм, націоналізм, фанатизм, ксенофобія, туберкульоз, СНІД та ін. [1, с. 16].

Православна етична традиція українського народу змушує замислитися над створенням шляхів та умов самореалізації людини. Вважаємо, що в цьому контексті християнські цінності будуть найбільш доречними. На шляху формування особистості, не просто особистості, а особистості майбутнього вчителя, що потребує надскрупульозної праці, духовна складова виходить на передній план. Аргументом цього є те, що вказаній категорії студентства (адже саме у вищих навчальних закладах відбувається підготовка та становлення майбутнього вчителя) слід прищепити високі духовні цінності, які, окрім визначення власного шляху подальшого розвитку та засвоєння наукових знань, дадуть нові паростки духовного виховання у наступному поколінні. Саме фахівцям-педагогам суспільство доручить виховання нового покоління. Очевидним є й те, що виховання, окрім позитивних якостей, переслідує мету прищеплення особистості відрази, несприйняття негативних, асоціальних, антисоціальних суспільно негативних явищ, таких як правопорушення, злочинність, супутніх цим явищам негативних факторів у вигляді різноманітних соціальних девіацій, іншої негативної маргінальної поведінки.

Мудро зазначав Митрополит Київський і всієї України Володимир про те, що бездуховність, ігнорування богословського осмислення життя, чітких норм канонічного права, антропологічна та еклезіологічна невизначеність, нечіткість духовних орієнтирів надто дорого може коштувати, бо за наявності розколотої масової свідомості не лише легко маніпу-

лювати людьми, а й легко примушувати їх, спонукати діяти всупереч їхнім власним думкам і церковним позиціям [1, с. 19]. У бурхливому морі життя складно визначитися із правильним курсом руху. Саме цьому сприятиме виховання у душі високих християнських принципів та ідеалів, що допоможе правильно розбиратися у проблемах, долати тернії, збирати достойний врожай на ниві духовній під час виховання молодого покоління творців незалежної державності та громадянського суспільства.

Саме християнська релігія може бути справжнім джерелом індивідуального та соціального перетворення [5, с. 24].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що можна вести полеміку про доцільність чи недоцільність долучення до процесу виховання релігійні установи та їх представників, однак очевидним є те, що духовна складова виховання, яка ґрунтується на християнській традиції, відіграє незаперечну роль в утвердженні високоосвіченого представника нашого суспільства. На наш погляд, слід вміло поєднувати процеси національного виховання студентства, а духовне виховання неможливе без тисячолітньої традиції християнства на теренах сучасної України. Саме Церква, її святі отці в силі дати суспільству не лише власне духовні цінності, а й створити сприятливі умови для їх глибокого сприйняття, передачі та засвоєння молодим поколінням.

Також, на нашу думку, треба усвідомлювати, що у вихованні майбутнього вчителя слід керуватися не лише встановленою програмою, а й самостійно знаходити оптимальні шляхи, не боятися творити й реалізовувати духовні начала, принципи, які прищеплювати студентові, як нову винограду лозу, яка має дати нові паростки, прорости у його свідомості, душі, створюючи надійний підмурок для розвитку таких цінностей, як віра, надія, любов, справедливість, свобода, рівність.

Безперечно, можна багато говорити про існуючі та науково обґрунтовані методики і технології виховання, використання накопиченого педагогічного досвіду, але разом з цим хочемо наголосити на тому, що кожна нація має свій ідентифікуючий її підсвідомий код, активізація якого істотно вплине на розвиток суспільства, окремих його членів. Вважаємо, що саме духовна традиція християнства українського народу у змозі забезпечити повноцінне розкриття особистості, формування її достойним членом суспільства та пастви Божої. Лише християнські постулати можуть гарантувати всебічний розвиток особистості, звершити ті благі справи, яким служить формування та розвиток особистості.

Вважаємо також за необхідне зазначити, що сьогодення потребує поєднання зусиль влади і Церкви у формуванні нової виховної доктрини, котра має адекватно відображати потреби суспільства, враховувати накопичені християнські традиції та служити гідному становленню особистості, формуванню громадянського суспільства, демократичної, правової, соціальної держави України.

Список використаних джерел

1. Митрополит Київський і всієї України Володимир. Місія Православної Церкви на межі тисячоліть // Труды Київської духовної академії. – 2008. – № 8. – С. 10–22.
2. Игумен Климент (Вечера). К вопросу о проблематике церковно-государственных отношений в Украине: исторические параллели XX столетия // Труды Київської духовної академії. – 2008. – № 8. – С. 198–211.
3. Архієпископ Бориспільський Антоній (Паканич). Перспективи розвитку духовної освіти в Україні. Доповідь, прочитана на розширеному засіданні Учбового комітету при Священному Синоді УПЦ // Труды Київської духовної академії. – 2008. – № 9. – С. 17–24.
4. Митрополит Киевский и всея Украины Владимир. Украинское Православие на рубеже эпох. Вызовы современности, тенденции развития. Доклад, прочитанный на Архиерейском Соборе Русской Православной Церкви 2008 г. // Труды Київської духовної академії. – 2008. – № 9. – С. 9–16.
5. Архієпископ Антоній (Паканич). Православна відповідь на виклик кризи сучасного суспільства // Труды Київської духовної академії. – 2009. – № 10. – С. 13–27.
6. Сипченко В.І. Громадянська позиція майбутнього вчителя (теоретичний аспект) / В.І. Сипченко // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. –

2008. – № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_4/

7. Самчук З.Ф. Ідейно-світоглядні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації [Електронний ресурс] / З.Ф. Самчук // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – № 4. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_16/

8. Смітюх Г.Є. Сучасна релігійна ситуація в Україні як дзеркало ідеологічного вакууму [Електронний ресурс] / Г.Є. Смітюх, В.В. Стрілецький. – Режим доступу: <http://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Publ/SacralUkraine/Religion.html>

9. Деряга Л.М. Методичні рекомендації щодо організації роботи з духовного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільлі в 2013–2014 н.р. [Електронний ресурс] / Л.М. Деряга. – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/1k4-YvdEnBWgljBWHNr9yNmIaGMx6KBdchMm6unD6NMU/edit?pli=1>

10. Принцип народності виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://allref.com.ua/skachaty/Princip_narodnosti_vihovannya/

11. Хачирова З.К. Принцип народности воспитания как основа педагогической культуры горских народов Северного Кавказа (На примере карачаевцев и балкарцев): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Общая педагогика, история педагогики и образования/ Хачирова Зимфира Кемаловна. – Карачаевск, 2002. – 153 с.

12. Омеляненко В.Л. Принцип культуровідповідності, Принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю вихованців, Принцип опори на позитивне в людині, Принцип оптимальності виховного процесу, Теорія і методика виховання [Електронний ресурс] / В.Л. Омеляненко. – Режим доступу: http://libfree.com/169345198_pedagogikaprintsip_kulturovidpovidnosti.html

13. Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервеґ. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Адольф_Дістервеґ

14. Зайченко І.В. Педагогіка [Електронний ресурс] / І.В. Зайченко. – Режим доступу. – http://pidruchniki.ws/13680428/pedagogika/printsipl_natsionalnogo_vihovannya

15. Принципи етнопедагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ozosh44-muzeum.at.ua/load/principi_narodnoji_pedagogiki/principi_etnopedagogiki/3-1-0-10 – Дата доступу 27 червня 2014 року.

16. Пархомчук В.В. Роль релігії у формуванні національної самосвідомості [Електронний ресурс] / В.В. Пархомчук. – Режим доступу: http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/13_2003/articles/stat97.html – Дата доступу 30 червня 2014 року

17. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки [Електронний ресурс] / О. Вишневський. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/16381204/pedagogika/rol_tserkvi_vihovanni_rozvitku_osobistosti

18. Конституція України Конституція України: закон від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>

В статье исследуются актуальные вопросы духовного воспитания студентов в христианской вере. Утверждается, что национальные традиции воспитания всегда связаны с установками духовенства, поскольку украинцы со времен Крещения Руси – верующий народ. По результатам исследования делается вывод о том, что духовное воспитание в христианской вере будет утверждать высокие идеалы нравственности и духовности у населения.

Ключевые слова: христианство, воспитание, церковь, традиции воспитания.

The article deals with current issues of spiritual education of students in the Christian faith. It is alleged that the national traditions of education were linked with the instructions of the clergy, because the Ukrainians, since the Christening of Rus, were faithful people. The study concludes that spiritual education in the Christian faith develops high ideals of morality and spirituality in the population.

Key words: Christianity, education, church, tradition of education.

Одержано 4.10.2014.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

С.В. ГРИЩЕНКО,

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної педагогіки

Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ТОРГІВЛІ ДІТЬМИ

У статті охарактеризовано первинну, вторинну, третинну соціальну профілактику попередження торгівлі дітьми. Розкрито зміст первинної соціальної профілактики торгівлі дітьми. Проаналізовано вторинну соціальну профілактику торгівлі дітьми. Виокремлено основні аспекти третинної профілактики означеної проблеми. Розкрито, що результатом вивчення ситуації з торгівлею дітьми в Україні стало розуміння необхідності формування комплексного підходу до протидії цьому злочину. Визначено завдання соціальної профілактики торгівлі людьми.

Ключові слова: торгівля дітьми, соціальна профілактика, протидія торгівлі людьми, запобігання торгівлі дітьми.

Постановка проблеми. Торгівля людьми – це комплексна проблема, у вирішенні якої беруть участь багато державних і громадських організацій. У зв'язку з цим виникає необхідність відповідного визначення мети, завдань і принципів соціальної роботи в Україні у цьому напрямі. Одним з найважливіших напрямів діяльності, спрямованої на протидію торгівлі людьми, є ведення просвітницької роботи серед потенційної групи ризику, якою є зокрема учнівська та студентська молодь.

Визнавши проблему торгівлі дітьми як порушення прав людини, загрозу національній безпеці та як кримінальний злочин, Україна включилася у процес протидії торгівлі дітьми. Тому на шляху становлення демократичної держави доцільно проводити соціальну профілактику торгівлі дітьми серед населення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для нашого дослідження важливою є Концепція Державної програми протидії торгівлі дітьми, де розкрито загальні принципи протидії цій проблемі. Громадську думку щодо торгівлі дітьми досліджували Б. Головкін, В. Богатирьова. Криміналістичні та кримінально правові аспекти боротьби з торгівлею неповнолітніми проаналізовано українськими науковцями В.Д. Іваницьким та В.О. Іващенко. Торгівлю дітьми як соціально-педагогічну проблему розкрито М. Ф. Костюченко.

Необхідною з наукової точки зору є стаття В. Сорокопуд про кримінальну відповідальність за торгівлю дітьми в Україні та Грузії як порівняльно-правовий аналіз. Е.Б. Левченко визначає, як організувати роботу телефону довіри з протидії торгівлі людьми. Запобігання контрабанді жінок з України ретельно вивчалось дослідницею Н. Лакіза-Сачук, яка спиралась на звіти Міжнародної Організації з Міграції. Науковець В.В. Соловйова визначає «сучасне рабство» для дівчат-підлітків у виховній роботі в школі.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в характеристиці соціальної профілактики торгівлі дітьми в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна профілактика з попередження торгівлі людьми може бути первинною, вторинною, третинною.

Первинна соціальна профілактика торгівлі людьми – найбільш масова і неспецифічна. Її метою є формування активного, адаптивного, високофункціонального життєвого стилю, який забезпечує реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів. Соціальна робота тут носить інформаційний характер, оскільки спрямована на формування у особистості неприйняття явища та категоричну відмову від маніпуляцій. Її завданнями є: вдосконалення тих конструктивних стратегій поведінки, життєвих умінь і навичок, які молода людина вже має, але не знає, як її застосувати у незнайомій ситуації, яка може призвести до торгівлі людьми; навчання розпізнаванню таких ситуацій і керувати ними; збільшення потенціалу особистісних ресурсів людини (розвиток внутрішнього контролю власної поведінки, формування правосвідомості, розвиток активності).

Змістом первинної соціальної профілактики торгівлі дітьми повинно бути: надання інформації про явище «торгівлі дітьми»; роз'яснення правових норм стосовно поведінки в реальних життєвих ситуаціях, які можуть призвести до рабства; показ зразків застосування життєвих умінь і навичок щодо навчання, знайомства, відпочинку, працевлаштування за кордоном; підтримка творчої, інтелектуальної, громадської, спортивної та іншої діяльності дітей [6, с. 90].

Методами первинної соціальної профілактики є: інформування, переконання, навіювання, робота в громаді.

Вторинна соціальна профілактика торгівлі дітьми є в основному груповою. Метою вторинної соціальної профілактики є зміна мало адаптивної дисфункціональної ризикованої поведінки на адаптивну. Іншими словами, передбачає зміну ставлення до себе та оточуючих і навчання поведінці, формування досвіду поведінки в ситуаціях, які можуть призвести до потрапляння в рабство. Вторинна соціальна профілактика спрямована на дітей та молодь «групи ризику». Вторинна соціальна профілактика передбачає своєчасне виявлення таких осіб і надання їм соціальної підтримки і допомоги у напрямках: формування знань, життєвих умінь і навичок, необхідних для самозахисту від торгівців дітьми; формування поняття про установи та організації, які допомагають потерпілим від торгівлі людьми, про способи потрапляння в рабство, правила поведінки під час перебування за кордоном, про оформлення документів; зміна ставлення молодшої особи до себе, свого місця в суспільстві, усвідомлення нею цінностей свого життя і своєї ролі в ньому [7, с. 23–27].

Основними методами соціальної роботи є: вправи, вимоги, інформування, переконання, роз'яснення, драматизація, наведення реальних історій торгівлі дітьми, роз'яснення ситуацій.

Формами, які реалізують ці методи, є: тренінги, цикли занять, вулична соціальна робота, робота «гарячих ліній».

Третинна соціальна профілактика торгівлі людьми спрямована на інтегрування в суспільство осіб, які потерпіли від торгівлі людьми, з метою запобігання повторного потрапляння в ситуацію торгівлі людьми. Третинна профілактика передбачає виявлення причин та особливостей поведінки і свідомості молодшої особи, які призвели до виникнення проблеми, а також усунення причин через перенавчання людини, підвищення її соціального статусу, підтримку у влаштуванні в житті. Третинна соціальна профілактика є в основному індивідуальною, передбачає тривалу роботу і комплекс соціальних послуг. Вона здійснюється разом із соціальною реабілітацією і соціальним супроводом, але має свою мету, потребує об'єднання зусиль різних фахівців. Основними методами роботи тут є: робота в конкретному випадку, рефлексія ситуації та індивідуального розвитку, переключення і перенавчання, створення виховуючих ситуацій, показ перспективи, реконструкція характеру, заохочення, інформування, переконання, включення в різноманітні види діяльності і позитивно соціалізуюче середовище [6].

Знання соціально-демографічних характеристик осіб, що постраждали від торгівлі людьми, є важливим для здійснення соціальної профілактики цього злочину. «Особа, потерпіла від торгівлі людьми, – це людина, яку завербували, транспортували, купили, продали, передали і яка є отриманою з метою примусу до проституції, використання у порнобізнесі, примушення до праці або надання послуг, вилучення органів та втягнення у злочинну діяльність шляхом обману, погроз, шантажу, фізичної розправи, боргової кабали, зловживання службовим становищем незалежно від того, перетинала ця особа кордон чи ні».

У першу чергу соціальні педагоги мають знати вік, рівень освіти та характер зайнятості потерпілих, їх соціальний статус. Інформація про регіони України, мешканці яких найбільше підлягають ризику постраждати від торгівлі людьми внаслідок низького економічного розвитку областей та їх особливостей, структури зайнятості, традиційних орієнтацій мешканців на внутрішньодержавну та зовнішню трудову міграцію, а також високого рівня корупції та інших факторів також є важливим для розробки концепції соціальної профілактики торгівлі людьми. Ці дані допоможуть визначити потенційні групи ризику та проводити найбільш досконало адресну соціальну профілактику злочину [10, с. 56–57].

Аналіз анкет потерпілих від торгівлі дітьми показує, що їх вік коливається від 12 до 18 років, але групами ризику для торгівлі дітьми можуть бути як діти, так і повнолітні громадяни, а тому соціальна профілактика злочину повинна вестися серед різних вікових та соціальних груп населення: дітей (14-18 років); батьків дітей; вчителів, вихователів, педагогічних та соціальних працівників, які працюють з дітьми та молоддю; молоді (18-22 років); людей більш зрілого віку.

Знання професійної та трудової зайнятості представників групи ризику, а також потерпілих від торгівлі дітьми є важливим моментом в організації соціальної профілактики торгівлі дітьми, бо причиною пошуку роботи за кордоном є відсутність високооплачуваної роботи. У суспільстві ж переважає стереотип, що потерпілі від торгівлі людьми – люди, які не мали постійної роботи в Україні.

Результатом вивчення ситуації з торгівлею дітьми в Україні стало розуміння необхідності формування комплексного підходу до протидії цьому злочину. Комплексний підхід означає, що формування такої політики охоплює різноманітні заходи та різноманітні підходи – вдосконалення законодавства, укладання міжнародних угод, поліпшення ефективності діяльності правоохоронних органів, різноманітних державних установ, відомств, формування системи превентивних заходів, а також заходів соціальної реабілітації потерпілих. Враховуючи різноманітність заходів та можливостей тих суб'єктів, котрі беруть активну участь у роботі з протидії торгівлі людьми, – державні органи, неурядові організації, релігійні, міжнародні, донорські та благодійні організації, іноземні представництва в країні, – неможливо забезпечити ефективність цієї роботи без узгодження їхніх зусиль. Орган, що координує таку роботу, – Міністерство у справах сім'ї, дітей та молоді [10, с. 345–365].

Соціальна профілактика торгівлі дітьми в Україні, виходячи з мети та принципів її здійснення, буде здійснюватися ефективно, якщо буде ґрунтуватися на концепції «допомоги для самопомоги». «Допомога для самопомоги» інтегрує в собі багато сучасних наукових теорій і концепцій соціальної роботи. Вона розглядає людину як суб'єкт, а не об'єкт соціальної роботи, що означає формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, вміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них. Ця ідея відповідає завданню розбудови громадянського суспільства. Ключовим моментом «допомоги для самопомоги» є опора на бажання людей керувати своїм життям, запобігти небажаним впливам та обману [11, с. 67–69].

Сьогодні ж більшість громадян України чули про торгівлю дітьми, але вважають, що з ними такого не трапиться, хоча знань і вміння розв'язувати подібні ситуації вони не мають. Саме це сприяє створенню соціальних умов для захисту прав, свобод та інтересів дітей і молоді, гармонійного всебічного розвитку, задоволення культурних та духовних потреб. Реалізація концепції «допомога для самопомоги» в цьому аспекті означає: вивчення особливостей проблем дітей та молоді для запобігання торгівлі людьми, а також вивчення особливостей мотивації молоді щодо працевлаштування, навчання, відпочинку за кордоном; формування позитивної мотивації молоді до сприймання соціальних послуг та стимулювання молоді до засвоєння інформації щодо протидії торгівлі дітьми; встановлення контакту з молоддю і членами їхніх сімей і надання їм соціальної допомоги, тобто такого комплексу соціальних послуг, який сприяє не тільки відмові від «легких грошей» за кордоном, але й підвищенню соціального статусу молоді, їх особистому розвитку на основі оволодіння знаннями про свої права, навчання вміння ними користуватися та їх відстоювати, створення умов для їх реалізації, використовуючи при необхідності соціальну опіку та підтримку, соціальний менеджмент. Наслідком такої допомоги також будуть: знання, які запобігають потраплянню в рабство, вміння і навички щодо критичної оцінки, прийняття рі-

шення, керування собою в ситуаціях, які можуть призвести до потрапляння в тенета торгівців людьми.

Наступним елементом «допомоги для самопомоги» є спрямування молоді до самопомоги для запобігання торгівлі дітьми через надання інформаційних послуг про установи та організації, які вирішують такі проблеми, а також розвиток волонтерського руху, студентських соціальних служб, позааудиторної виховної роботи, які займаються профілактикою торгівлі дітьми [1, с. 70].

Таким чином, завданнями соціальної профілактики торгівлі людьми у молодіжному середовищі є: здійснення інформаційно-пропагандистської роботи серед молоді з метою усвідомлення поняття «торгівля людьми»; формування правосвідомості та правової поведінки молоді, громадянськості, відповідальності за своє життя з розвитком її активності, самостійності, творчості та створення умов для її самореалізації [12, с. 45–49].

Ці завдання соціальної профілактики реалізуються в світлі «допомоги для самопомоги» в таких напрямках соціальної роботи з дітьми та молоддю: соціальні дослідження з проблеми; інформаційно-пропагандистська робота; соціальне навчання молоді вміння користуватися своїми правами; соціальна реклама послуг суб'єктів соціальної роботи, правова просвіта молоді з проблем торгівлі людьми; допомога молоді у виборі професії, працевлаштуванні, організації дозвілля; сприяння розвитку молодіжних ініціатив, реалізації інтересів; організація волонтерського руху, роботи студентських соціальних служб [8, с. 123–126].

В організаційно-педагогічній системі, спрямованій на забезпечення умов здійснення навчально-виховної діяльності щодо запобігання торгівлі дітьми, можна визначити такі взаємопов'язані функції педагогічного впливу: розробка і впровадження засобів і методів формування соціальної відповідальності учнів.

Суспільний розвиток в останні десятиріччя все частіше ставить перед системою освіти завдання розвивати в дитині зі шкільного віку почуття гідності, усвідомлення своїх прав та місця в суспільстві, а також можливостей реалізації своїх прав та свобод у житті. Знання, здобуті в процесі навчання в структурі юридичної освіти, а також у процесі викладання основ наук, поглиблюються і розширюються в позакласній виховній роботі. Можна підкреслити, що тенденції і морально ціннісні вчинки підрастаючого покоління найповніше реалізуються у позанавчальній діяльності, оскільки формування їх соціального досвіду здійснюється на підставі їхніх власних бажань, особистих прагнень, природних нахилів і здібностей.

Проблема торгівлі дітьми тісно пов'язана з такими проблемами, як наркоманія та підліткова безпритульність. Тому надзвичайно важливо для вчителів приділяти увагу їх профілактиці в молодіжному середовищі, володіти інформацією про характер молодіжних угруповань, психологічний стан у сім'ях та молодіжних колективах. Серйозну увагу слід звернути на вирішення проблеми організації позанавчальної діяльності закладів освіти, забезпечення змістовного і цікавого дозвілля молоді.

Рекомендується у структурі педагогічних заходів з профілактики цього явища виділити такі види цілеспрямованої діяльності: заходи щодо попередження умов, які сприяють проявам протиправної поведінки серед учнівської молоді (рання профілактика); заходи щодо оздоровлення умов середовища життєдіяльності учнів, що створюють можливість протиправної поведінки з їх боку і, одночасно, корекція особистої позиції (перший етап безпосередньої профілактики); активація заходів педагогічного впливу на осіб, які мають намір вийти за кордон (другий етап безпосередньої профілактики); систематизація заходів щодо запобігання торгівлі дітьми, попередження небезпеки стати жертвою «білого рабства» (третій етап безпосередньої профілактики); індивідуалізація педагогічних засобів профілактичного впливу в навчально-виховному процесі [5].

Соціально-правова допомога молодій людині в розвитку її творчої індивідуальності, почуття людської гідності, розуміння ролі чинного законодавства як засобу забезпечення її законних інтересів має бути відображена в процесі виховної роботи з учнівською молоддю.

Формування правової культури учнівської молоді впливає на законослухняну поведінку, а також забезпечує життєдіяльність людини відповідно до потреб, інтересів і цінностей гуманного суспільства. Правове виховання дітей та молоді вирішує властиві тільки йому завдання. Знання законів та правова свідомість людини є головним фактором, який впливає на готовність до дії в тій чи іншій ситуації.

При проведенні виховної роботи з учнями необхідно підкреслювати, що рабство – одне з фундаментальних порушень прав людини, наводити конкретні статистичні дані щодо статусу дітей та його зміни, а також: ілюструвати дані прикладами (відеофільм, періодична преса) дискримінації, насильства, торгівлі дітьми в Україні; крім законів та постанов, наводити приклади про фактичні умови повсякденного життя жінок та дівчат за кордоном; проводити аналіз факторів, які впливають на торгівлю дітьми в Україні та в різних регіонах планети як одну з причин порушення прав людини й основних свобод особи.

Звернути увагу та озброїти учнів спеціальними знаннями, такими як: порядок звернення за захистом до органів державної виконавчої влади та прокуратури; порядок звернення за судовим захистом; використання правової допомоги адвоката, звернення до засобів масової інформації, неурядових організацій; звернення за захистом до міжнародних організацій [4].

Через те, що однією з цілей соціально-педагогічної роботи є захист прав людини, у сфері соціально-педагогічної діяльності, пов'язаної з торгівлею дітьми, діяльність соціального педагога має бути спрямована на створення умов для реалізації дітьми своїх прав, перш за все: громадянських – самовизначення, рівність, відсутність дискримінації, право на життя, свободу місця проживання і пересування, права покидати будь-яку країну та повертатися до неї, права на захист честі, репутації, власності, на захист від переслідувань; соціально-економічних – права на житло, роботу, гідний рівень життя, на їжу і здоров'я, заборону примусової праці; культурних – права на освіту, свободу совісті, участь у культурному та духовному житті [3, с. 234–236].

Усі права дітей згідно з обов'язками, які взяла на себе держава, повинні дотримуватися та захищатися. Тому діяльність соціальних працівників полягає у вивченні стану справ щодо дотримання прав людини, відстоювання їх на практиці, створення умов для попередження та усунення порушень цих прав. Таким чином, конкретними завданнями соціальної педагогіки у сфері торгівлі дітьми є: профілактика торгівлі дітьми; допомога потерпілим від торгівлі людьми у реалізації та захисті цих прав; усунення умов, що сприяють виникненню торгівлі дітьми [2].

Принципи соціально-педагогічної діяльності у сфері попередження торгівлі людьми і реабілітації потерпілих – це основне теоретичне положення, ідеї, що зумовлюють вибір форм і методів роботи, позицію соціального педагога у відношенні до клієнта.

Важливим принципом, на якому базується соціально-педагогічна діяльність, є принцип поваги і дотримання прав людини. Принцип конфіденційності та анонімності – також один з найбільш важливих у роботі соціальних педагогів.

Знання принципів соціально-педагогічної роботи у сфері попередження торгівлі дітьми, надання допомоги потерпілим дозволяє планувати форми і методи роботи в інтересах клієнтів, з урахуванням їх потреб, проблем.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, профілактика торгівлі дітьми є комплексною проблемою, що пов'язана з широким спектром питань, таких як гендерна політика, міграція і прикордонний менеджмент, організована злочинність, ринок праці, етнічні та збройні конфлікти. У профілактиці цієї проблеми дотримання прав людини є найважливішим чинником на шляху розв'язання.

Раціональне та доцільне застосування всіх рівнів профілактики також може свідчити про зменшення та розповсюдження явища торгівлі дітьми, яке залежить як від самої структури профілактичної роботи так і від компетентності соціального педагога.

Перспективами подальших розвідок мають стати дослідження методів профілактичної роботи з протидії торгівлі дітьми.

Список використаних джерел

1. Громадська думка щодо торгівлі дітьми: криміногенний погляд на проблему / Б. Голівкін, В. Богатирьова // Право України. – 2003. – № 7. – С. 34–38.
2. Зупинити торгівців людьми XXI століття // Урядовий кур'єр. – 2008. – № 210, 8 листопада. – С. 8.
3. Іваницький В.Д. Торговля неповнолітніми. Криміналістичні та кримінально правові аспекти боротьби / В.Д. Іваницький. – К.: Атіка, 2005. – С. 90.

4. Іващенко В.О. Кримінологічні та кримінально-правові аспекти боротьби з торгівлею жінками та дітьми / В.О. Іващенко. – К., 2009. – С. 45–89.
5. Концепція Державної програми протидії торгівлі дітьми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jkoyn.gov.ua/laws/show/6781-14>
6. Костючек М.Ф. Торгівля дітьми як соціально-педагогічна проблема // М.Ф. Костючек. – К.: Атіка, 2004. – С. 254.
7. Кримінальна відповідальність за торгівлю дітьми в Україні та Грузії: порівняльно-правовий аналіз / В. Сорокопуд // Дзеркало тижня. – 2010. – № 10. – С. 157–160.
8. Как организовать работу телефона доверия по предотвращению торговли людьми. – Изд. втор., перераб. и доп. / коллектив авторов; общ. ред. и сост. Е.Б. Левченко. – К.: Юрисконсульт, 2006. – 76 с.
9. Лакіза-Сачук Н. Запобігання контрабанді жінок з України: Українська інформаційна кампанія : звіт про соціологічне дослідження / Н. Лакіза-Сачук. – Міжнародна Організація з Міграції, 1998. – 59 с.
10. Огляд і аналіз поточної ситуації з проблеми торгівлі людьми в Україні / Дослідж. викон. к.е.н. Е.В. Тюрюкановою спільно з фондом «Інститут економіки міста» для робочої групи агентств ООН і Міжнародної організації міграції (МОМ) з проблем торгівлі людьми. – М., 2005. – С. 41.
11. Предотвращение домашнего насилия и торговли людьми: учебник по проведению тренингов. – К.: Винрок Интернешнл, 2001. – 251 с.
12. Соловйова В.В. Година спілкування для дівчат-підлітків «Сучасне рабство» / В.В. Соловйова // Виховна робота в школі. – 2007. – № 4. – С. 50.

В статті охарактеризована первинна, вторинна, третинна соціальна профілактика по предупреждению торговли детьми. Раскрыто содержание первичной социальной профилактики торговли детьми. Проанализирована вторичная социальная профилактика торговли детьми. Выделены основные аспекты третичной профилактики проблемы. Обосновано, что результатом изучения ситуации торговли детьми в Украине стало понимание необходимости формирования комплексного подхода к противодействию этому преступлению. Определено задание социальной профилактики торговли людьми.

Ключевые слова: торговля детьми, социальная профилактика, противодействие торговле людьми, предотвращение торговли детьми.

The purpose of the article is the description of social prophylaxis of trading in children in today's Ukraine. The primary, secondary, and tertiary social prophylaxis of trading in children is discussed. It is asserted that rational and expedient application of all of levels of prophylaxis can diminish the phenomenon of trading in children.

Key words: trading in children, prophylactic work, primary, secondary, and tertiary social prophylaxis.

Одержано 28.10.2014.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.15

О.В. ВЕЛКОВА,
аспірант

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наведено результати з'ясування стану підготовки студентів до професійної взаємодії, вагомості для студентів комунікативних знань та умінь, їх орієнтування в питаннях організації комунікації, взаємодії; ставлення до організації професійно спрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: професійна взаємодія, майбутні менеджери.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одне з найголовніших завдань менеджера – ефективна організація праці підлеглих. Його мистецтво виявляється не лише в координуванні, налагодженні комунікацій, професійної взаємодії і напрямі діяльності підлеглих, а й у вмінні делегувати їм повноваження, у відповідальності, наданні права висловити й відстоювати свою думку, зберігаючи за собою функцію контролю. «Уміння керівника здійснювати продуктивне спілкування з персоналом не лише створює оптимальний клімат в очолюваному колективі, але й сприяє підвищенню працездатності співробітників, спонукає їх до вияву творчості та ініціативи у роботі, що в кінцевому підсумку забезпечує високу професійну віддачу» [3, с. 184]. Більшість проблем, що постають перед менеджером, пов'язані з людським фактором, проблемами взаємодії, забезпеченні оптимального обміну інформацією всередині самої організації, між окремими її підрозділами та індивідами, а також із довкіллям. Запорукою якісної професійної підготовки менеджера-професіонала є оптимально організований навчальний процес у вищому навчальному закладі, постійне вдосконалення бізнес-освіти [1], послугування в навчальному процесі інноваційними технологіями навчання [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Проблеми підготовки майбутніх менеджерів були предметом розгляду В. Зінова, В. Іванова, Е. Короткова, А. Поршнева, Т. Сорочан, Р. Фатхутдінова, Є. Хрикова, Л. Шилова, Г. Щокіна та ін.

На увагу заслуговують наукові розвідки з питань професійної підготовки фахівців управлінської сфери в зарубіжних країнах та порівняння системи підготовки управлінських кадрів за кордоном з менеджурською освітою в Україні. Цим аспектам присвячено праці Е. Аксьонової, С. Бурдіної, Т. Бірюкової, Л. Влодарської-Золи, О. Глузмана, П. Друке-ра, О. Ельбрехт, Л. Отрощенко та ін.

Метою цієї статті є аналіз стану підготовки майбутніх менеджерів до професійної взаємодії.

Згідно з визначеною метою поставлено такі завдання: з'ясувати стан підготовки студентів до професійної взаємодії, вагомості для студентів комунікативних знань та умінь, рівень їх орієнтування в питаннях організації комунікації, взаємодії; визначити рівень підготовки професорсько-викладацького складу до організації професійно спрямованої взаємодії, наявність проблем, рівень ставлення до організації професійно спрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час організації навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення поставлених завдань нами було розроблено програму і методику наукового пошуку, визначено провідні концептуальні ідеї та основні педагогічні підходи до розв'язання поставлених завдань, сформульовано гіпотезу та визначено етапи проведення експерименту, зміст діяльності на окремих етапах, контингент респондентів. Загальний масив досліджуваних в різні періоди склав 478 чоловік, з них викладачів – 152; студентів – 326. Провідними методами дослідження обрано анкетування й інтерв'ювання професорсько-викладацького складу; опитування (анкетування, бесіди, самооцінювання) студентів – майбутніх магістрів).

З метою з'ясування *стану підготовки майбутніх менеджерів до професійної взаємодії* нами було проведено анкетування, опитування, інтерв'ювання (2013–2014 рр.) у навчальних закладах Дніпропетровська, Запоріжжя (опитано 326 респондентів). Матеріали дослідження дозволяють стверджувати про відсутність цілеспрямованої підготовки у виші до здійснення різноманітної професійної взаємодії, на що вказали 234 (71,8%) респонденти. Як задовільну її оцінило 72 (22,1%) опитаних. Решта студентів не дали відповідь на це запитання.

Для нас важливо було з'ясувати: «Які дисципліни у виші розкривають питання щодо сутності, технологій організації, культури професійної взаємодії?». Відповіді студентів не відрізнялися різноманітністю. Переважна більшість респондентів – 152 (46,2%), назвали «Менеджмент», 118 (36,2%) відзначили «Основи педагогіки і психології», 18 (5,5%) виділили «Менеджмент та адміністрування». 133 (19,05%) респонденти висловилися, що у виші не вивчаються дисципліни, спрямовані на розкриття сутності, технологій, культури професійної взаємодії.

Відповіді студентів на відкрите запитання: «Знання з яких дисциплін у виші сприяє формуванню культури професійної взаємодії?» нас дещо здивували. Конкретні дисципліни були названі лише незначною частиною респондентів (етика – 268 (38,4%), філософія – 86 (12,3%), основи педагогіки та психології – 21 (3,1%). Переважали відповіді, які, узагальнивши, можна подати таким чином: «дисципліни, які спрямовані на формування культури професійної взаємодії, ми не вивчаємо, але, якщо викладач є майстром з комунікації, володіє технологіями професійної взаємодії, вербальними й невербальними засобами, відчуває настрої студентів, може встановлювати з ними гуманні стосунки, постійно підвищує свій професійний і фаховий рівень завдяки використанню інформаційних ресурсів комп'ютерних технологій, володіє культурою діалогу із всесвітньою мережею, то, незалежно від фахового спрямування, він навчає нас культурі професійної взаємодії власним прикладом». До такої думки схилилися 186 (57,1%) студентів, відзначивши вагомість майстерності володіння засобами професійної взаємодії викладачем вишу.

На запитання: «Чи звертають викладачі під час проведення занять, зокрема семінарських, увагу на якість мовлення студентів, доцільність використання ними невербальних засобів?», – були отримані відповіді: «так» – 87 (26,7%); «інколи» – 73 (22,4%); «ні» – 166 (50,9%). Тобто студенти відзначили незначну увагу викладачів до якості професійної взаємодії студентів.

З'ясування вагомості для студентів знань та умінь професійної взаємодії показало, що відсутність цілеспрямованої підготовки у виші до здійснення професійної взаємодії викликає стурбованість у 159 (48,8%) студентів, а інформованість у проблемах, особливостях, технологіях професійної взаємодії сприяє зростанню у них зацікавленості комунікативною проблематикою. Ця закономірність була виявлена у 201 (61,6%) студента.

Переважає більшість опитаних вважає необхідним поглиблювати знання щодо сутності та особливостей професійної взаємодії 249 (76,4%), а втім, значно менше тих, хто систематично працює над збагаченням своїх знань про сутність і специфіку професійної взаємодії, культуру діалогу у сфері професійної діяльності, зокрема під час встановлення міжнародних ділових відносин з реалізації спільних проектів; управління увагою партнера, аудиторії, власною увагою, про стилі спілкування і грамотне їх використання тощо – 76 (23,3%).

Лише 185 (56,7%) респондентів визнає важливість роботи над удосконаленням умінь професійної взаємодії в системі вищої освіти; 97 (29,8%) негативно ставиться до означеної проблеми, пояснюючи власну думку відсутністю проблем з організації взаємодії. 44 (13,5%)

продемонстрували байдуже ставлення до цього питання. Наведені дані свідчать, що студенти, хоча і стурбовані відсутністю цілеспрямованої підготовки до професійної взаємодії, все ж таки явно недооцінюють її практичну значущість у професійній діяльності менеджера.

Опитування, бесіди дозволили виявити, що значна частина студентів слабо орієнтується в питаннях організації комунікації, професійної взаємодії. Так, відповідаючи на запитання «Якщо ви вважаєте за необхідне поглиблювати знання професійної взаємодії, то навіщо вони вам потрібні?», тільки 47 (14,4%) заявили, для того, щоб усвідомлено брати участь у різноманітних комунікаціях, відчувати впевненість. Інші відповіді були такими: 120 (36,8%) опитаних зазначили, що для загального розвитку; 64 (19,6%) – знання стратегій, технік професійної взаємодії є однією з умов існування в соціумі; 46 (14,1%) – такі знання допомагають самостійно розбиратися у тактиках здійснення взаємодії, зокрема професійної, сприяють глибокому розумінню співбесідників; 89 (27,3%) – знання знадобляться у подальшій професійній діяльності. Як бачимо, між усвідомленням необхідності поглиблення комунікативних знань та їх практичним застосуванням – відчутна дистанція.

На запитання: «Що Ви розумієте під професійною взаємодією менеджера?» 54 (16,6%) студентів відповіли, що це сфера ділових контактів менеджера, яка становить ядро його професійної діяльності. Важливо підкреслити, що, відповідаючи на це запитання, респонденти не торкалися специфіки функцій і стилів професійної взаємодії. Так, 176 (54,0%) з них зазначили, що професійна взаємодія – це обмін інформацією, без конкретизації особливостей і спрямованості цього процесу, а 61 (18,7%) студент залишив питання взагалі без відповіді. Запитання з приводу виникнення труднощів професійної взаємодії під час проходження практики, дозволило встановити, що у більшості студентів 183 (56,1%) виникали конфліктні ситуації в спілкуванні з адміністрацією, колегами, клієнтами. Причому 143 (43,9%) опитаних студентів вказали на наявність у них труднощів у сфері професійної міжособистісної взаємодії. Отримані дані показали, що значна частина майбутніх менеджерів практично не готові до реалізації функцій професійної взаємодії. Лише 46 (14,1%) респондентів вказали на наявність вмінь долати труднощі професійної взаємодії, обираючи правильні тактики вирішення ситуації. Цікаво, що серед основних причин виникнення конфліктів у процесі спілкування студенти виокремлювали: невміння керувати власним часом і розподіляти його 137 (42,0%); знаходити оптимальні техніки взаємодії з керівництвом, колегами 98 (30,1%); створювати перше сприятливе враження при спілкуванні з клієнтами 62 (19,0%); керувати процесом міжособистісної взаємодії 43 (13,2%). Відповіді на запитання про можливість самостійної реалізації функцій професійної взаємодії після закінчення вишу виявилися для студентів одними з найважливіших. Так, 127 (38,9%) опитаних не зовсім впевнені в тому, що мають знання й уміння для самостійної реалізації функцій професійної взаємодії, 62 (19,0%) студентів мають намір після закінчення ВНЗ пройти додаткове навчання (курси, тренінги), 68 (20,9%) утрималися від оцінки рівня оволодіння основами професійної взаємодії, і лише 21,2% майбутніх менеджерів впевнені в тому, що отриманих знань і умінь буде достатньо для реалізації функцій професійної взаємодії в управлінській діяльності. На запитання щодо необхідності організації спеціальних занять з підвищення рівня культури професійної взаємодії, оволодіння техніками конструктивного вирішення виникаючих конфліктів студенти відповіли більш детально і предметно. Більше половини від загальної кількості опитаних (68%) запропонували посилити спеціальну підготовку майбутніх менеджерів до професійної взаємодії, основою якої є особистісно зорієнтована взаємодія. При цьому вони підкреслювали необхідність акцентування уваги на впровадженні проектної технології, тренінгів, ділових, рольових та організаційно-діяльнісних ігор. Майже 25% респондентів акцентували увагу на введенні таких форм навчання, які дозволять майбутнім менеджерам після закінчення вишу самостійно розвивати техніку міжособистісної взаємодії, коригувати залежно від комунікативної ситуації використовувати прийоми й техніки професійної взаємодії. Разом з тим 38 (11,7%) студентів взагалі не змогли сформулювати свої позиції.

Підсумовуючи, зазначимо, що судження майбутніх менеджерів про сутність і роль професійної взаємодії в управлінській діяльності мали переважно узагальнений неконкретний характер. Вони оцінили наявний рівень знань про особливості професійної міжособистісної взаємодії як недостатній для здійснення ефективної управлінської діяльності. Студенти – майбутні менеджери вказали на те, що в їхній свідомості прийоми, способи і техніки

особистісно зорієнтованої взаємодії жодним чином не співвідносяться з реальними управлінськими комунікативними ситуаціями.

Опитування випускників – працюючих менеджерів (117 осіб) підтвердило результати анкетування студентів. Результати відповідей практикуючих менеджерів наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати опитування випускників-менеджерів щодо визначення ролі і значення професійної взаємодії в управлінській діяльності

Питання і можливі відповіді	Результати	
	Кількість респондентів	%
1. Ваше ставлення до вивчення проблем, що стосуються міжособистісної та професійної взаємодії – з цікавістю вивчав (ла) під час навчання у виші і тепер продовжую поглиблювати знання щодо питань взаємодії з людьми – вивчав (ла) у виші, не виявляючи особливої цікавості – не акцентував (ла) особливу увагу на цих проблемах – важко відповісти	59 24 18 16	50,4 20,5 15,4 13,7
2. Як Ви оцінюєте обсяг і зміст своєї підготовки до здійснення професійної взаємодії? – вважаю, що знань недостатньо, і в цьому аспекті необхідно вдосконалюватися все життя – вважаю свою підготовку достатньою – вважаю, що обсяг підготовки у виші треба скоротити – важко відповісти	69 24 0 24	59,0 20,5 0 20,5
3. Чи задоволені Ви наявним у вас рівнем знань, вмінь і навичок щодо здійснення професійної взаємодії, отриманим завдяки вивченню фахових та психолого-педагогічних дисциплін? – повністю задоволений (а) – задоволений (а) – скоріше задоволений (а), ніж ні – не задоволений (а)	21 38 35 23	17,9 32,5 29,9 19,7
4. Наскільки точно Ви можете спланувати майбутню професійну взаємодію в рамках конкретної управлінської ситуації? – практично завжди результати взаємодії з керівництвом, клієнтами, колегами збігаються з поставленими цілями – іноді не отримую бажаного результату, бо на ситуацію взаємодії впливають зовнішні чинники – не прагну планувати майбутню взаємодію – важко відповісти	15 35 52 15	12,8 29,9 44,4 12,8
5. Чи продовжуєте Ви удосконалювати техніку професійної взаємодії? – так, постійно вивчаю необхідну літературу, цікавлюся новинками в галузі педагогіки, психології, теорії управління – іноді розмовляю з друзями з приводу конфліктних ситуацій, що виникають під час здійснення професійної діяльності, шукаючи поради – дуже рідко, не вистачає часу – важко відповісти	18 21 69 9	15,4 17,9 59,0 7,7
6. Чи є у Вашому оточенні люди, які є для Вас прикладом успішного професійного безконфліктного спілкування? – так, тому завжди намагаюся спостерігати за оточуючими і вчитися на їхніх помилках, помічати досягнення – для мене прикладом був викладач вишу – вважаю, що сам непогано справляюся і не потребую жодних прикладів – важко відповісти	16 21 42 38	13,7 17,9 35,9 32,5

Аналізуючи отримані результати, зазначимо, що більшість опитаних випускників констатували, що система професійної підготовки у виші недостатньо орієнтована на формування їх як суб'єктів управлінської діяльності, яка відбувається в умовах розмаїття видів взаємодії. Тому майже кожному з них доводилося самотійно заповнювати інформаційну по-

рожнечу в галузі теорії і технологій професійної міжособистісної взаємодії. Контингент опитаних поділяв думку про те, що знання наукових основ особистісно зорієнтованого управлінського спілкування, технологій, технік професійної взаємодії мають становити основу професійної підготовки менеджерів. При цьому значна частина випускників підкреслювала їх особливе значення для майбутнього кар'єрного зростання як менеджерів, компетентного виконання функцій професійної взаємодії. Як причини, що призводять до появи труднощів професійної взаємодії, вказувалися такі: відсутність у молодого фахівця необхідних особистісних якостей і вмінь професійного спілкування, недостатня професійна підготовка у сфері моделювання та проектування спілкування в різних професійних ситуаціях.

Висновки. Виявлення стану підготовки майбутніх менеджерів до професійної взаємодії показав, що професійна підготовка майбутніх менеджерів не сприяє підвищенню рівня їхньої культури професійної взаємодії. Так, інформація, пов'язана з організацією, плануванням і управлінням процесом професійної міжособистісної взаємодії в організаціях частково висвітлюється лише в рамках двох дисциплін при навчанні бакалаврів: «Основи педагогіки і психології», «Управління персоналом». Студенти, досить чітко усвідомлюючи актуальність проблеми підготовки до професійної взаємодії в сучасній системі освіти, слабо орієнтуються в питаннях її організації під час здійснення професійної діяльності. Студентам бракує знань щодо сутності професійної взаємодії, технік, стратегій, технологій взаємодії. Вони стурбовані відсутністю уваги з боку викладачів до проблем їхнього професійного становлення як комунікативно освічених особистостей. Процес підготовки до професійної взаємодії в сучасному виші залежить від стихійних факторів і здійснюється спонтанно. У психологічному плані спостерігається загальний песимізм, невпевненість, відсутність авторитету викладача у суспільстві, що якісно знижує мотивацію студентів до оволодіння комунікативними знаннями, уміннями, збагачення комунікативного досвіду, самореалізації та самовдосконалення у комунікації. Зазначене вимагало коригування змісту навчальних дисциплін, форм, методів формування у майбутніх менеджерів організацій культури професійної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Гагіна Н.В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Вікторівна Гагіна. – Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка, 2011. – 21 с.
2. Куліш О.І. Формування основ професійного спілкування у майбутніх менеджерів організацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Ігорівна Куліш. – Луганськ: Луганський національний пед. університет імені Тараса Шевченка, 2006. – 23 с.
3. Сікорська Л.О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.О. Сікорська. – К.: Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, 2005. – 226 с.

В статье приведены результаты анализа состояния подготовки студентов к профессиональному взаимодействию, важности для студентов коммуникативных знаний и умений, степени их ориентирования в вопросах организации коммуникации, взаимодействия; отношение к организации профессионально направленному субъект-субъектному взаимодействию.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, будущие менеджеры.

The article presents the results of the study which embraces the following: student' readiness for professional interaction, the importance of communicative knowledge and skills for them, as well as students' competence in the questions of organizing communication and interaction. The article also describes students' attitude to professionally oriented subject-subject interaction.

Key words: professional interaction, future managers.

Одержано 28.10.2014.

УДК 37.013.42

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

В.А. ПОЛТОРАК,

*доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри політології, соціології
та гуманітарних наук Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЗДІЙСНЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто наукові підходи до визначення поняття компетентність; розкрито сутність складових компетентності майбутнього соціального педагога у здійсненні професійної комунікації.

Ключові слова: компетентність, компетентність у здійсненні професійної взаємодії, соціальний педагог.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах переходу до ринкових відносин, динамічності соціальних процесів, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства, реформування соціальних сфер життєдіяльності суспільства, відбувається становлення української самобутності вищої школи, спрямованої на інтеграцію освіти в міжнародний освітній і науковий простір, модернізацію в контексті європейських вимог та Болонського процесу, постійний розвиток теорії та практики з удосконалення фахової підготовки конкурентоспроможних фахівців, забезпечення у педагогічний спосіб їхньої готовності до професійного самовиявлення у швидкоплинному та динамічному житті, царині швидкозмінних вимог світового ринку праці. Причому акцентується увага на професіоналізмі, відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності; компетентності як індикаторі, що дозволяє визначити готовність людини до життя, професійної діяльності, подальшого особистого розвитку.

Такі вимоги висувують і до соціальних педагогів, провідна мета діяльності яких – створення умов для успішної соціалізації, саморозвитку особистості; підтримка, посилення надії, стимулювання людини до самовдосконалення, відродження впевненості в собі, неприйняття позиції пасивності при зіткненні з труднощами планування власного життя, розширення меж свободи і прагнення посісти гідне місце в суспільстві. Зазначені вимоги до соціального педагога є соціальним замовленням системи вищої освіти, що зорієнтовує їх підготовку на стандарти міжнародної освіти, спираючись на таку законодавчу базу: Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Закон України «Про вищу освіту», вітчизняні деонтологічні кодекси, професіограми, котрі регламентують діяльність соціальних педагогів.

Необхідність у таких фахівцях постійно зростає через загострення в Україні старих і появу нових проблем суспільного життя, поглиблення дестабілізації політики, духовного життя, різке соціальне розмежування суспільства, зниження життєвого рівня населення, зростання дитячої злочинності, наркоманії, ВІЛ-інфікованих дітей та молоді тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Аналіз наявних психолого-педагогічних праць, інших літературних джерел свідчить, що проблему професійної під-

готовки соціальних педагогів доволі широко відображено в численних наукових працях (О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Я. Кічук, І. Ковчина, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, Г. Локарева, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.).

У педагогічній науці накопичено значний досвід формування комунікативної культури майбутніх фахівців в умовах вищої школи, зокрема соціальних педагогів (О. Гура, А. Первушина та ін.). Комунікативна діяльність соціального педагога і соціального працівника досліджувалася вченими у різних її аспектах: особливості педагогічного спілкування з клієнтом (А. Капська, О. Кобрій, Г. М'ясоїд, Л. Базілевська), специфіка комунікації у різних видах соціальної практики (Д. Малков, І. Трубавіна, С. Бондар, І. Грига, О. Іванова, Н. Кабаченко, І. Пінчук, Т. Семигіна, Т. Тартачник, Г. Бевз, І. Пеша), вирішення конфліктів (Л. Долинська, С. Ставицька, Л. Гаврищак, О. Пилипенко, М. Пащенко, В. Андрушко), розвиток професійної культури, дотримання етичних норм (О. Пилипенко, О. Пономаренко, О. Шепель), удосконалення лексико-синтаксичної правильності мовлення (І. Голодненко, О. Федурко), соціальна перцепція у взаємодії з клієнтом (Н. Скотна).

Водночас, незважаючи на існуючі різнопланові дослідження, зазначені підходи лише частково розкривають питання саме компетентності у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога, яке потребує подальшого дослідження.

Метою цієї статті є обґрунтування авторського розуміння феномену компетентності у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога.

Згідно з метою дослідження поставлено такі *завдання*: розглянути наукові підходи до визначення поняття «компетентність»; розкрити сутність складових компетентності у здійсненні професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ століття компетентнісний підхід став одним з провідних напрямів підготовки майбутніх фахівців, стратегічним орієнтиром міжнародної спільноти. Це підтверджує найактивніша участь освітніх міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку тощо) у вивченні проблем компетентісно орієнтованої освіти [3; 4; 6].

Щоб глибше зрозуміти природу поняття «компетентність», звернемося до енциклопедичних джерел і словників, наукових праць, які розкривають його багатогранність і дискусійність у наукових колах (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи науковців до визначення поняття «компетентність»

Визначення поняття «компетентність»	Автор
Загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [8]	За документами Ради Європи
Здатність успішно задовольняти індивідуальні, соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, які можна мобілізувати для активної дії [11]	Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant
Здатність застосовувати знання і вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [12, с. 6]	Висновки міжнародної конференції за участі ЮНЕСКО (2004 р.)
Спроможність кваліфіковано діяти. Містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на вдосконалення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [13, с. 1]	Spector, J. Michael-de la Teja
Спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Дозволяють людині визнавати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної діяльності [5, с. 18]	О. Пометун

Закінчення табл. 1

Визначення поняття «компетентність»	Автор
Оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [2, с. 47]	Н. Бібік
Поєднання знань, розуміння, цінностей та навичок, які «властиві людям, що є професіоналами» [9, с. 8]	Ходкінсон та Issitt (Hodkinson @ Issitt, 1995)
Коло повноважень особи, коло питань, з яких дана особа має певні знання та досвід [7, т. 2, с. 127]	Український Радянський Енциклопедичний Словник

Аналізуючи вищенаведену табл. 1, можна відзначити, що погляди дослідників на компетентність не збігаються. Цей феномен визначають як: «здатність успішно задовольняти певні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання», «спроможність кваліфіковано діяти», «обсяг повноважень», «поглиблене знання й засвоєне вміння», «системне утворення», «практичну готовність та здатність людини діяти в певній галузі», «знання та досвід». «Компетентність» визначають через діяльність або рівень досягнень у рамках певної функції або роботи й розуміють як поінформованість, обізнаність, авторитетність у якій-небудь галузі, практичну готовність і здатність людини діяти в певній галузі.

Узагальнюючи зазначені підходи до поняття «компетентність», можна констатувати їх взаємодоповнюваність, переконаність у тому, що компетентність – складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну, комунікативну; забезпечувати превентивну профілактику негативних явищ і відхилень (девіацій) у поведінці людей, поліпшити у такий спосіб оточуюче їх мікросередовище; сприяти взаєморозумінню між окремими людьми та їхнім оточенням; впливати на взаємодію між організаціями та інститутами соціального виховання, соціальну політику в конкретному районі та мікрорайоні.

Акцентуючи увагу на комунікативній діяльності соціального педагога як основи його професіоналізму, виділяємо компетентність у здійсненні професійної комунікації не просто як здатність особистості чи її стан, наявність у неї достатніх знань, умінь і навичок у сфері функціонування мови й мовлення, знання мовленнєвих норм, переліку й можливостей невербальних та комп'ютерних засобів комунікації, без яких, безперечно, не відбудеться професійна діяльність. Це поняття набагато ширше і специфічніше. Як інтегральне особистісне утворення, воно забезпечує успіх майбутнього соціального педагога у розмаїтті комунікацій, здатність до неперервної комунікативної освіти, збагачення особистісного комунікативного досвіду.

Компетентність у здійсненні професійної комунікації передбачає усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності соціального педагога, що позитивно відображає систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень; сформована сукупність узагальнених комунікативних умінь та розвинутий емоційний інтелект. Володіння майбутнім соціальним педагогом даним інтегральним особистісним утворенням забезпечить кваліфіковане виконання професійної, комунікативної діяльності.

Зупинимось на структурному аналізі феномену «компетентність у здійсненні професійної комунікації» (ціннісне ставлення до професійної комунікації, сукупність узагальнених комунікативних умінь; емоційний інтелект).

Ціннісне ставлення як об'єкт формування обраний нами не випадково, бо саме у ньому виявляється єдність знань, уявлень, переконань, емоцій, ціннісних орієнтацій і дій людини, що забезпечується рефлексією особистісного досвіду, який здобувається у пізнавально-оцінній діяльності.

Переконані, що сформоване у навчально-виховному процесі ВНЗ ціннісне ставлення майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації, тобто глибока осмислена активна комунікативна позиція є однією з умов і одним із засобів становлення комунікативно-ціннісної свідомості майбутнього фахівця, спрямованості його інтересів і потреб на цінності соціально-педагогічної роботи: гуманізм, справедливість, милосердя, благодійність, альтруїзм тощо. У ставленні до професійної комунікації її доцільно називати вже не просто позицією, а власною причетністю і особистою відповідальністю. Формування особистої відповідальності за успішність професійної комунікації тісно пов'язане з переорієнтацією особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей є головним регулятором діяльності та ставлення людини до комунікації. Визначаючи ціннісне ставлення як інтегральний елемент свідомості особистості, базуючись на результатах досліджень А. Зеленцової, Л. Разбегаєвої, розглядаємо його структуру у єдності когнітивно-оцінного, мотиваційного, діяльнісно-перетворювального й комунікативно-рефлексивного компонентів.

Щодо комунікативних умінь, то вагомим виявилось зауваження К. Абульханової-Славської: «Нерозвинуті вчасно комунікативні уміння відображаються на наступних етапах життя особистості у її комунікативній діяльності як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними уміннями будь-яка діяльність не може бути ефективною» [1, с. 221]. Формуючись у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації, вони – не що інше, як продукт зазначеного процесу, розвитку здібностей, оскільки засновані на них і водночас є їх передумовою.

Теоретичне осмислення проблеми дало можливість підійти до розуміння комунікативних умінь як до інтегративної властивості особистості, комплексу комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній, практичній і технологічній підготовленості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання та навички для відбиття й перетворення професійної комунікації. Комунікативні вміння, за своєю сутністю, є внутрішньою моделлю майбутньої професійної комунікації, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечує її ефективність. Комунікативні вміння концентрують те, що набуває особистість у процесі зовнішньої (практичної, педагогічної, комунікативної) діяльності й одночасно розвиваються внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів.

Узагальненими називаємо уміння, яким притаманна властивість широкого перенесення – уміння і навички, які студенти можуть використовувати для вирішення широкого кола питань, не тільки в рамках одного предмета, під час вивчення якого здійснювалось формування даного уміння, але й на заняттях з інших дисциплін при виконанні навчальних завдань у практичній діяльності. Тобто на основі цих умінь можливе формування нових творчих дій.

Ураховуючи, що успішність професійної комунікації обумовлена рівнем володіння майбутніми соціальними педагогами вербальними, невербальними засобами, засобами комп'ютерної комунікації, ефективністю реалізації функцій професійної комунікації, моделювання та управління професійною комунікацією з метою досягнення взаєморозуміння, технологічністю встановлення «суб'єкт-суб'єктних» стосунків, нами виділено п'ять груп узагальнених комунікативних умінь, на формуванні яких і акцентуємо увагу: комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні, інформаційно-пошукові.

Наступною складовою компетентності у здійсненні професійної комунікації соціального педагога є емоційний інтелект. Розглядаючи цей феномен як інтегральну характеристику особистості, що визначає успіх будь-якої діяльності людини, зокрема комунікативної, за будь-яких умов, ми виходили з розуміння даного феномену С. Каганом [10], який репрезентував дві форми емоційного інтелекту: міжособистісну та внутрішньоособистісну.

На думку науковця, міжособистісний інтелект передбачає наявність здібностей: *вирішувати конфлікти*, що включає проведення переговорів та посередництво під час вирішення конфліктів, досягнення консенсусу; розуміння та розпізнавання емоцій, що виникають в інших людей (емпатія); вияв толерантності та терпимості до невизначеності у взаємовідносинах між людьми; адекватний невербальний вираз власних емоцій; *товаришувати*, тобто встановлювати міжособистісні контакти з колегами, підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, керувати емоціями, які виникають при взаємодії з іншими;

усвідомлювати мотиви діяльності інших людей; виявляти співчуття; *працювати у команді*, тобто організовувати інших, планувати діяльність; мотивувати інших до діяльності за допомогою позитивних емоцій; співпрацювати з іншими людьми; сприяти успішній пізнавальній діяльності за допомогою позитивних емоцій; *бути комунікативним*, тобто викликати захоплення, симпатію, впливати на людей на емоційному та підсвідомому рівні (харизма); отримувати задоволення від спілкування з іншими; любити інших й турбуватися про них; бути відкритими новому досвіду. Це своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших, що реалізується у спроможності людини справлятися з емоціями, які виникають при взаємодії з іншими.

Внутрішньоособистісний інтелект передбачає наявність здібностей: *метапізнання*, тобто самоспостереження за власними проявами; усвідомлення власних емоцій і почуттів; саморефлексія; регулювання власного емоційного стану згідно з уявленнями про норми поведінки, моральні настанови, обирати відповідну форму поведінки; *самооцінка*, тобто формування адекватної моделі власного «Я»; повага до унікальності інших у процесі міжособистісної взаємодії; *розстановка авторитетів і цілей*, тобто інтуїтивне передбачення, прогнозування наслідків майбутньої діяльності; самотивування, самоналаштування на діяльність; відкладення задоволення теперішніх потреб заради більш значущих віддалених цілей; усвідомлення духовних потреб, внутрішнього стану людини; *саморегуляція*, тобто регулювання власних емоцій; використання моделі власного «Я» для ефективного функціонування у житті (вибудовування пріоритетів); відображення у зовнішній поведінці власної незалежності від безпосереднього моменту життєдіяльності, в якому відбувається емоційне реагування; аналіз власної мотивації.

У дослідженні акцентуємо увагу на чотирьох складових емоційного інтелекту: *метапізнанні, самооцінці, роботі в команді, комунікативності*. Кожна складова компетентності має певні виділені критерії й рівні сформованості, завдяки чому отримано можливість виявити динаміку формування компетентності і подати характеристику рівнів її розвитку. Під рівнем компетентності у здійсненні професійної комунікації розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників. Це дозволило виділити три рівні сформованості в студентів компетентності у здійсненні професійної комунікації: інтуїтивний, репродуктивний та еталонний.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз феномену компетентності у здійсненні професійної комунікації дозволяє чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття й конкретизувати його зміст, визначити мету підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації, розмаїття технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. 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.
3. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховальних відносин з учнями): навч.-метод. пос. / А.М. Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. 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. – 112с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // 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. 16–25.
6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
7. Український Радянський Енциклопедичний Словник: в 3 т. / редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – Т. 2. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986–1987. – С. 127.

8. 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) Режим доступу: <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

9. Hodkinson P., Issit M. (eds.) The Challenge of Professionalism through Vocational Education and Training, Cassell, London. 1995. – Pp. 146–156.

10. Kagan S. Multiple Intelligence / S. Kagan, M. Kagan // The Complete MI Book. – San Clemente, CA. 2004. – 578 p.

11. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel.

12. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper. – 2004. – P. 6.

13. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana, ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P. 1.

В статье рассмотрены научные подходы к определению понятия компетентности; раскрыта сущность составляющих компетентности будущего социального педагога в осуществлении профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: компетентность, компетентность в осуществлении профессионального взаимодействия, социальный педагог.

The article discusses scholarly approaches to defining the notion of competence; it analyzes the constituents of future social pedagogue's competence in professional communication.

Key words: competence, competence in professional interaction, social pedagogue.

Одержано 28.10.2014.

УДК 37.0:006.1

О.І. БЕСПАРТОЧНА,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*

СТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті уточнено сутність, принципи та процес стандартизації; розглянуто об'єкти стандартизації, компоненти державних стандартів; виокремлено види стандартів, визначено призначення та особливості розробки професійних та освітніх стандартів; охарактеризовано міжнародні та національні стандарти як підґрунтя розробки технічних регламентів.

Ключові слова: стандарти, стандартизація, національна рамка кваліфікації, принципи стандартизації, стандарт освіти, якість освіти.

Постановка проблеми. У зв'язку з євроінтеграцією українські підприємства повинні постійно оновлювати та пришвидшувати процес стандартизації, що потребує акцентування уваги на необхідності забезпечення розробки нових національних стандартів і внесення змін у діючі стандарти відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, врахування необхідності гармонізації з міжнародними стандартами і підвищення конкурентоспроможності української продукції, робіт і послуг. Оптимізація процедури розробки і ухвалення національних стандартів із використанням міжнародного досвіду неможлива без дослідження розвитку національної системи стандартизації країн, які мають певні здобутки у цьому питанні.

У сучасному швидкозмінному світі актуальними є підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів зі стандартизації, нагальною є потреба у формуванні системи підготовки і атестації експертів зі стандартизації; розробка освітніх проектів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі стандартизації; підвищення ефективності програм професійної підготовки кадрів, зокрема шляхом коригування навчальних планів установ професійної освіти, спільної організації програм перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів і стажувань. Для успішного процесу забезпечення якості та підвищення конкурентоспроможності українських товарів та послуг необхідно постійно досліджувати досвід закордонних партнерів нашої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми створення національної системи стандартизації як основи модернізації освітньої галузі в Україні зверталось багато дослідників. У наукових дослідженнях вітчизняних учених приділяється увага: розвитку стандартизації освіти (Ю. Зінковський, І. Савченко, Ж. Таланова та ін.); розробці Національної рамки кваліфікацій як основи для стандартизації професійно-технічної освіти (Н. Паршина, В. Супрун); професійно-кваліфікаційній стандартизації як основи розробки Національної системи кваліфікацій (Т. Десятов, С. Мельник та ін.).

У дослідженнях зарубіжних науковців з цієї проблеми приділяється увага: проведенню системних досліджень у галузі освітніх стандартів (В. Байденко, Б. Сергєєв, Л. Хорєва, Г. Файзуліна та ін.); особливостям розробки професійних освітніх програм на основі вимог роботодавців (І. Волошина, З. Якімова та ін.); нормативно-методологічним аспектам рівневої підготовки кадрів відповідно до федеральних державних освітніх стандартів (В. Бого-

словський, О. Караваєва, О. Ковитун та ін.); обґрунтуванню наукових підходів до розробки Національної рамки кваліфікацій (О. Батрова, В. Блінов, А. Муравйова, О. Олейнікова та ін.); методології розробки Національної системи кваліфікацій (М. Коулз, О. Лейбович, А. Муравйова, О. Олейнікова та ін.).

Вивчення наукових праць та відповідних нормативних актів дозволило з'ясувати, що стандарти розробляються і використовуються у зв'язку з тим, що відповідні кола суспільства (виробники, споживачі, торгівля) зустрічаються з проблемами, які потребують спільних рішень. Стандарти базуються на загальновизнаних результатах науки, техніки і досвіду.

Метою статті є уточнення змісту, сутності, принципів та процесів стандартизації; з'ясування призначення і процесу розробки професійних та освітніх стандартів.

Виклад основного матеріалу. Стандарт – це документ, виданий та затверджений офіційним органом для постійного використання, що містить керівництва, правила або характеристики, спрямовані на забезпечення оптимальних результатів [8]. Стандартизація на рівні держави, компаній, груп компаній поширюється тільки на продукцію, що випускається у рамках держави, на конкретному підприємстві або групі підприємств. Національні стандарти розробляються національними органами зі стандартизації, галузеві – відповідними міністерствами і відомствами. Галузеві стандарти розробляються на продукцію за відсутності державних стандартів або необхідності встановлювати вимоги, що перевищують чи доповнюють вимоги національних стандартів. У межах держави застосовуються тільки національні стандарти. Кожна країна вирішує питання щодо прийняття міжнародного чи регіонального стандарту як національного.

З метою набуття досвіду щодо створення системи стандартизації нами було досліджено організаційно-функціональну структуру національної системи стандартизації Російської Федерації та виявлено, що вона складається з: національного органу зі стандартизації (Федеральне агентство з технічного регулювання і метрології); науково-дослідних організацій зі стандартизації; технічних комітетів зі стандартизації; розробників стандартів.

Визначено, що до складу фонду документів національної системи стандартизації входять міждержавні, державні і національні стандарти, галузеві стандарти, правила стандартизації, норми і рекомендації у галузі стандартизації, загальноросійські класифікатори техніко-економічної і соціальної інформації. Фонд документів національної системи стандартизації є складовою частиною федерального інформаційного фонду технічних регламентів і стандартів. У межах фонду документів національної системи стандартизації сформувався ряд таких унікальних підсистем, як загально-технічні системи стандартів, система стандартів безпеки праці, система стандартів безпеки при надзвичайних ситуаціях та ін. Підсистемою національної системи стандартизації є система стандартизації оборонної продукції. Існуючі проблеми національної системи стандартизації багато у чому зумовлені перехідним періодом реформи у галузі технічного регулювання і є стримуючим чинником у досягненні стратегічної мети стандартизації.

У процесі дослідження виявили, що в основу стратегії розвитку національної системи стандартизації Російської Федерації покладено апробовані практикою і відповідні міжнародним такі принципи стандартизації [4]:

- добровільність застосування національних стандартів і обов'язковість їх дотримання у разі ухвалення рішення про їх використання;
- застосування міжнародних стандартів як основи розробки національних стандартів, за винятком окремих випадків;
- максимальне врахування законних інтересів зацікавлених осіб при розробці національних стандартів та забезпечення спадкоємності робіт із стандартизації у Російській Федерації;
- неприпустимість створення перешкод для виробництва і обороту продукції, виконання робіт і надання послуг більшою мірою, ніж це мінімально необхідно для виконання стратегічних цілей стандартизації;
- забезпечення умов для одноманітного застосування національних стандартів, обґрунтованість та відвертість процесів їх розробки та забезпечення доступності національних стандартів та інформації про них для користувачів;
- прогресивність і оптимальність вимог національних стандартів та їх застосування у контрактах, що укладаються між виробником і споживачем.

Формування Національної системи стандартизації здійснюється на основі реалізації і щорічного уточнення програми розробки національних стандартів, адаптації діючої системи стандартизації до умов добровільного застосування стандартів, реформування діяльності технічних комітетів і активізації їх участі у міждержавній і міжнародній стандартизації.

Освітня галузь у сучасних умовах також не може дистанціюватись від проблеми стандартизації.

Як зазначає іноземний член Академії педагогічних наук України, О. Новіков, у сучасній системі освіти, виникає новий напрям педагогічної культури – педагогічний стандарт. Сьогодні освітні стандарти у галузі професійної освіти і навчання Російської Федерації стають реальністю завдяки поєднанню педагогічної теорії, практики та освітнього права [9].

Стандарт освіти розглядається як система основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти щодо досягнення цього ідеалу. Основними об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг навчального навантаження і рівень підготовки учнів.

Початкові форми розвитку стандартизації у сучасній вищій школі виявилися у створенні так званих освітніх стандартів у вигляді освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми з кожної спеціальності.

Але, як зазначає О. Батрова, незважаючи на стандартизований характер цих документів, вони у переважній більшості випадків не завжди виконуються. Доля цих «стандартів» свідчить про їхню неефективність, бо вони створювалися під уже існуючі навчальні плани, а тому не впливали, по суті, на підготовку фахівців за цими стандартами. Але ні педагогічна практика, ні практика працевлаштування фахівця не перебувають під впливом цих документів, а тому вони не життєздатні [6, с. 4].

Важливою вимогою Болонської декларації є право студентів на одержання таких освітньо-кваліфікаційних рівнів, які будуть ефективно використовуватися не тільки у тих країнах, де вони їх одержали, а й у всій Європі. З цим пов'язані три необхідних і достатніх принципи: мобільність членів освітнього простору, у першу чергу студентів, привабливість освітніх послуг, працевлаштування. Для дотримання цих принципів необхідна розробка освітніх стандартів.

Ми розуміємо стандарт освіти як систему основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти щодо досягнення цього ідеалу. Стандарт освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів чи студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою для створення ряду нормативних документів (навчальних планів, положень про акредитацію навчальних закладів, атестації кадрів тощо).

Стандарт є єдиною вимогою для рівня бакалавра і магістра з визначенням особливостей їх підготовки. Аналіз досліджень російських науковців показав, що у професійній організації державного освітнього стандарту Російської Федерації визначається: сфера професійної діяльності випускників; об'єкти їх професійної діяльності; види професійної діяльності випускників, у тому числі; організаційно-управлінська, проектна та науково-дослідна діяльність; завдання професійної діяльності, у тому числі; загальні; спеціальні, у розрізі освітніх програм; вимоги до основних освітніх програм підготовки бакалаврів, у тому числі за професійними компетенціями (загально-професійними; профільно-спеціалізованими; виробничо-прикладними; проектними; науково-дослідними), вимоги до основних освітніх програм підготовки магістрів [7].

Дослідження сутності професійних стандартів та їх взаємозв'язку з Національною рамкою кваліфікацій дозволило виявити, що згідно з Положенням про професійну освіту, макетом професійного стандарту професійний стандарт – це багатофункціональний нормативний документ, який систематизує функції праці, що виконує працівник та вимоги до необхідних для цього компетенцій (для конкретної галузі професійної діяльності) [5].

Використання професійних стандартів у системі професійної освіти сприяє оновленню змісту програм; у галузях виробництва – оцінці персоналу, розробці модульних програм підвищення кваліфікації, розвитку освіти на робочому місці. Для центру вивчення проблем

професійної освіти професійних стандартів це є підґрунтям для розробки концепції інноваційного навчального середовища, що забезпечує засвоєння професійних компетенцій.

Як зазначає Т. Десятов, розробка професійних стандартів і кваліфікацій мають відповідати чітко відпрацьованим критеріям, які відображають завдання освіти і навчання, а також потреби держави у працівниках відповідного рівня підготовки [2, с. 11].

Національна структура кваліфікацій визначається болонськими експертами як єдине описання на національному рівні або рівні освітньої системи логічно співвіднесених кваліфікацій та інших досягнень вищої освіти з чітко визначеними зв'язками між ними. На думку розробників, Національні структури кваліфікацій служать завданням забезпечення якості та розвитку.

Наступним кроком є сертифікація кваліфікацій, розробка методики і процедури, формування бази оціночних матеріалів на ґрунті професійних стандартів; початок формування каталогу кваліфікацій на підставі затверджених професійних стандартів. Кожний професійний стандарт формується шляхом комбінації функцій праці, які стосуються одного кваліфікаційного рівня; кожна функція, яка враховується у професійному стандарті, стає одиницею професійного стандарту, де описуються вимоги до знань, умінь, та широких компетенцій, які необхідні для виконання конкретної функції праці. Комбінація одиниць професійних стандартів формує кваліфікаційний профіль та дозволяє побудувати галузеву рамку кваліфікацій. Саме тому на їх базі можливе створення прозорих та несуперечливих модульних освітніх програм, які зорієнтовані на результат.

На думку Т. Десятова, професійні стандарти є професійним мінімумом, якому повинні відповідати всі працівники і керівники сфери, а також служити основою для визначення кваліфікаційного рівня і вдосконалення професійних компетенцій працівників та їх сертифікації [3].

Досвід Російської Федерації щодо підвищення якості професійної освіти та забезпечення її відповідності попиту ринку праці дозволяє констатувати доцільність взаємодії Міністерства освіти і науки та союзу підприємців.

Важливу роль у модернізації освітньої галузі відіграє Національна рамка кваліфікацій, яка є інструментом співіснування галузей праці та освіти. Вона є ядром національної системи кваліфікацій, яка, у свою чергу, являє собою сукупність механізмів правового та інституційного регулювання попиту на кваліфікації робітників з боку ринку праці та пропозиції кваліфікації з боку системи освіти та навчання.

Разом з тим інтегральною характеристикою освітньої системи у контексті професійної освіти ми вважаємо такий її параметр як якість освіти, оскільки вона є наріжним каменем усіх освітніх систем.

Безумовно, підвищення якості освіти неможливе без використання нормування професійних, навчальних, соціальних та інших характеристик освіти, а також педагога і учня. Подібне поняття нормування доцільно замінити у цьому випадку поняттям «стандартизація», оскільки останнє стосується більшою мірою форми визначення процесу, ніж його ества, змісту, суті.

Якість професійної освіти як соціальне замовлення визначається через вимоги до випускника. Сьогодні традиційна характеристика якості освіти – рівень отриманих знань – трансформується в інший результат освіти – компетентність у сфері професійної діяльності, стійку мотивацію до навчання впродовж усього життя. Підтвердженням цього можуть бути параметри міжнародних оцінок якості освіти, зокрема відомих міжнародних досліджень PISA, TIMSS, CIVIC, LINGUA, PIRLS. Вимоги суспільства відображають такі характеристики якості результатів освіти, як компетентність, мотивація до неперервної освіти і професійного зростання, які складають характеристику сучасного культурного типу особистості [1, с. 14].

Висновки. Таким чином, створення Національної системи стандартизації освітньої діяльності сприяє підвищенню якості освіти. Стандартизація освіти є невід'ємною ланкою Національної системи стандартизації, напрями розвитку якої включають: вдосконалення законодавчих основ національної системи стандартизації, посилення ролі національної стандартизації у вирішенні державних завдань і ролі держави у розвитку стандартизації, розвиток організаційно-функціональної структури національної системи стандартизації, еко-

номічних основ стандартизації, фонду документів національної системи стандартизації, інформаційного забезпечення у галузі стандартизації, вдосконалення взаємодії з міжнародними і регіональними організаціями зі стандартизації, розвиток робіт з підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів зі стандартизації.

Список використаних джерел

1. Архипова С.П. Якість освіти у контексті вимог сучасності 2008 р. [Електронний ресурс] / С.П. Архипова. – Режим доступу: [http:// www.nbuv.gov.ua. №135p011–014.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/№135p011-014.pdf)
2. Десятов Т.М. Національна кваліфікаційна рамка – інструмент модернізації освіти і навчання / Т. Десятов // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 1. – С. 10–13.
3. Десятов Т.М. Професійні стандарти – основа формування галузевої рамки кваліфікації / Т.М. Десятов // Професійно-технічна освіта. – 2009. – № 2. – С. 5–6.
4. Концепция развития национальной системы стандартизации // Постановление Правительства РФ от 28.02.2006 г., № 266–р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.bestpravo.ru/federalnoje/ew-gosudarstvo/k4v.htm](http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ew-gosudarstvo/k4v.htm)
5. Макет образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.znaimo.com.ua](http://www.znaimo.com.ua)
6. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Багрова [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 14 с.
7. Об образовании в Российской Федерации // Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http base.consultant.ru](http://base.consultant.ru)
8. Положение о Профессиональном Стандарте. Макет Профессионального Стандарта: Утверждены Распоряжением Президента РСРП № РП–46 от 28 июня 2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.rspp.ru](http://www.rspp.ru); www.nark-rspp.ru
9. Рекомендации к стратегии разработки системы квалификаций в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: archive.rspp.ru/attach/12/4774.doc

В статье уточнена сущность, принципы и процесс стандартизации; рассмотрены объекты стандартизации, компоненты государственных стандартов; выделены виды стандартов, определены назначение и особенности разработки профессиональных и образовательных стандартов; охарактеризованы международные и национальные стандарты как основа для разработки технических регламентов.

Ключевые слова: стандарты, стандартизация, национальная рамка квалификаций, принципы стандартизации, стандарт образования, качество образования.

The article specifies the essence, principles and process of standardization, as well as the objects of standardization. The components of state standards are considered; the types of standards are selected, settings and features of development of professional and educational standards are defined; international and national standards are characterized as the basis for development of technical regulations.

Key words: standards, standardization, national framework of qualifications, principles of standardization, standard of education, quality of education.

Одержано 28.10.2014.

УДК 371.13:81'253

Н.В. ЗІНУКОВА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської філології та перекладу
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДЧІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ: ВИМОГИ РИНКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПОСЛУГ

У статті подається аналіз ринку перекладацьких послуг країн Європи, США та України з метою застосування результатів в процесі формування освітніх стратегій для навчання майбутніх перекладачів.

Ключові слова: ринок перекладацьких послуг, стандарти якості, перекладацькі компанії, маркетингові дослідження, освітні послуги.

Актуальність проблеми. На сьогодні перекладацька діяльність, на думку експертів, стала повноправним виробництвом зі своїм набором галузевих стандартів та інструментарію спілкування з клієнтами за допомогою сучасних прийомів маркетингу та інших ринкових способів просування послуг до кінцевого споживача.

Епоха інформації, в яку ми живемо, комп'ютер та Інтернет принесли великі зміни в усі сфери життя, зокрема й у процеси ведення бізнесу, вплинувши на один із сегментів ринку найбільшим чином. Цей сегмент пов'язаний з перекладом документів.

Для успішного існування та виживання в умовах глобальної конкуренції сучасному бізнесу недостатньо обмежуватися локальним ринком, вкрай необхідним є вихід на міжнародний рівень. Для цього компанії знадобиться лінгвістична допомога, а основою будь-яких міцних ділових відносин була і є якісна комунікація.

Ступінь орієнтованості освітніх програм на ринок праці стає ключовим показником ефективності вищої освіти загалом та підготовки студентів окремих спеціальностей зокрема. Цей процес може бути реалізований завдяки систематизованій взаємодії освіти та працедавців. Формалізуватися цей процес може у вигляді критеріїв та вимог до випускників щодо їх придатності до здійснення практичної діяльності. Сьогодні ми спостерігаємо суттєве зростання актуальності внеску бізнесу до процесу визначення завдань та змісту освіти. Поділяючи точку зору Н.В. Шестак, необхідно зауважити, що в процесі розвитку освіти як такої мають брати участь дві сторони – працедавці та академічне товариство, дії яких мають бути узгоджені з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців [1, с. 25].

У перекладах, як і в будь-якому виді бізнесу, єдиним методом заохочення та утримання клієнта є висока якість продукції та послуг. Сучасні стандарти потребують здійснення розробки нової освітньої програми, яка базуватиметься на компетентнісному підході, пріоритетною орієнтацією якого є вектори освіти: самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності та соціалізація. Вирішення цих проблем визначає параметри та властивості освітніх послуг, найважливішими з яких є бажані характеристики майбутнього контингенту студентів; цілі навчання та адекватне співвідношення між фундаментальними, соціально-економічними, спеціальними або прикладними знаннями; тривалість та етапи навчання; технології навчання та контроль його результатів; характеристики професорсько-викладацького складу; типи навчальних засобів тощо.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що спроби огляду ринку перекладацьких послуг в процесі підготовки кваліфікованих фахівців були метою дослідження А.С. Калякіна, В.В. Ліпатової, В.Б. Шеметова, Л.Ю. Мінакової, Г.А. Лукічева, М.А. Іваненко, Н.В. Шестак, С.А. Шишова та інших. Проте необхідно зробити ретельний аналіз та зіставлення ринків перекладу Європи, США та України з метою урахування вимог потенційних працедавців та сучасних тенденцій розвитку індустрії перекладів для підготовки конкурентоспроможних майбутніх фахівців.

Мета статті. Для вирішення питань розробки нових освітніх стандартів і програм для підготовки майбутніх перекладачів необхідно зробити маркетинговий аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища. Аналіз зовнішнього середовища передбачає вивчення ринку перекладацьких послуг в країнах Європи, США та України з метою врахування вимог цього ринку, ретельне вивчення груп потенційних споживачів освітніх послуг, а також адаптацію навчального процесу до потреб ринку послуг перекладу з подальшим коригуванням навчальних планів та програм підготовки майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Необхідно чітко уявляти собі, що ж таке якість перекладу, та виділяти основні методи і процедури досягнення такої якості. Головним критерієм визначення якості є довгострокові партнерські відносини. Необхідно зауважити, що послуги перекладу відрізняються від інших послуг тим, що кожне наступне замовлення є логічним продовженням попереднього.

За оцінками експертів галузь перекладу та локалізації спочатку інтенсивно розвивалася в США. На сьогоднішній день у зв'язку із перерозподілом глобальної економіки визначну роль почала відігравати Європа, яка являє собою перспективне багатомовне середовище. З тієї ж причини динамічні темпи розвитку можна побачити й на азієському ринку перекладів.

Більшість солідних західноєвропейських перекладацьких компаній – це компанії з досить високим рівнем упорядкування, які надають високоякісні послуги з перекладу на ринку, що увесь час поширюється. Протягом 10–15 років такі компанії отримували досить високий прибуток у країнах з високим рівнем розвитку, пропонуючи послуги з перекладу виключно на французьку, італійську, німецьку, іспанську, а також на невелику кількість інших іноземних мов. Зараз ситуація змінюється; такі зміни, на погляд керівників провідних компаній з лінгвістичних послуг, пов'язані з тим, що на цьому ринку підвищується конкурентоспроможність, з'являється все більше нових компаній, а багато західноєвропейських компаній не готові до більш агресивної політики продажів та маркетингу. До цього необхідно зазначити, що у зв'язку із появою так званої офшорної перекладацької діяльності знижуються ціни, і для країн з високим рівнем розвитку все складніше пропонувати конкурентоспроможні ціни.

Раніше у перекладацькій діяльності спостерігалася тенденція до локалізації, коли компанія, отримавши одного або двох значних клієнтів, надовго утримує з ними співробітництво, завдяки поглибленому вивченню їх бізнесу та документації, а з часом вони починають вважати, що цього досить для щасливого життя за рахунок стабільних замовлень від цих клієнтів.

Але ситуація змінилася, коли з'явилися «Нова Європа», «Новий Китай», «Нова Аргентина» та країни, які поширюються по всьому світові. Зараз розвивається новий ринок, який характеризується більшим ступенем зрілості та конкурентоспроможності. Все більш поширюється тенденція до локалізації бізнесу мовами країн, що розвиваються, а саме: переведення бізнесу великих компаній, які займаються міжнародною діяльністю, до країн з низьким рівнем розвитку з метою отримання послуг тієї ж якості, що і в розвинутих країнах, але за меншу ціну.

Згідно з даними незалежної компанії *Common Sense Advisory* сукупний обсяг світового ринку лінгвістичних послуг та перекладу у 2013 р. досяг 34 млрд дол. США, при цьому частка перекладацьких послуг становила 15% від загального обсягу ринку [2]. За результатами аналізу фахівців порівняно з минулим роком ринок лінгвістичних послуг зріс на 5,13%. Отже, незважаючи на глобальну фінансову кризу, ринок продовжує демонструвати зростання, але його темпи стали більш помірними (у 2013 р. – зростання на 12,17%, а у 2011 – 7,14%). Експерти також зауважують на те, що продовжує зростати попит на лінгвістичні послуги і технології.

Агентство *Common Sense Advisory (CSA)* опублікувало рейтинг 30 найбільших перекладацьких компаній світу та надало новий прогноз розвитку ринку перекладу до 2013 р. Раніше рейтинг розповсюджувався на 25 компаній, але, зважаючи на розширення самого ринку і зростання його прозорості, агенція збільшила кількість компаній до 30 [3].

Дані свідчать про те, що 2008 р. був досить успішним для багатьох постачальників перекладацьких послуг. 25 кращих компаній, що з'явилися в рейтингу агенції за 2007 р., зросли за рік у середньому на 19,7%, що є дещо меншим порівняно з попереднім роком, за який компанії зросли у середньому на 26,68%. Отже, з даних табл. 1 можна побачити скоригований прогноз обсягу ринку.

Таблиця 1

Прогнозована виручка перекладацьких компаній за 2009–2013 рр. у млн. дол. США

Perion	Обсяг ринку	2009 млн дол. США	2010 млн дол. США	2011 млн дол. США	2012 млн дол. США	2013 млн дол. США
Європа	43%	6,468	7,331	8,409	9,703	10,781
США	40%	6,074	6,884	7,896	9,111	10,123
Азія	12%	1,735	1,965	2,255	2,601	2,891
Решта	5%	722	818	939	1,083	1,203
Загалом	100%	15, 000	17,000	19,500	22,500	25,000

Джерело: Common Sense Advisory.

З іншими даними про найбільші перекладацькі компанії та ринок перекладу можна ознайомитися на сайті *Common Sense Advisory* (англійською мовою).

За словами провідного аналітика *Common Sense Advisory* В. Хеджа, все більша кількість іммігрантів, туристів та міжнародних бізнесменів буде впливати на суди, лікарні, готелі та інші комерційні та державні структури, примушуючи їх розмовляти іноземними мовами [2].

Розглянемо загальну структуру перекладацької галузі, яка склалася на сьогоднішній день. За даними аналітиків *ABBYY Language Services*, щодо трендів локалізації та локалізації трендів за 2013 р. на ринку працює майже 30 000 професійних компаній, які пропонують різні лінгвістичні послуги [4]. Ринок є сильно фрагментованим – приблизно 30 компаній забезпечують 20 % обігу всієї галузі. На ринок значно впливає глобалізація ринку – раніше компанії хотіли працювати на одному-двох локальних ринках, зараз же бажанням є 10 та більше.

Другим фактором є вибухове зростання виробництва контенту, його забезпечує Інтернет з усіма компонентами. Неперервний потік інформації замість окремих проектів – раніше необхідно було збирати матеріали, перекладати, готувати та публікувати їх для локалізації сайтів, тільки після цього проект вважався завершеним. Сьогодні потік проектів для локалізації може бути неперервним завдяки постійній необхідності оновлення. За таких обставин важко говорити про один проект, скоріше, все є неперервною локалізацією, яка стає частиною усього виробничого процесу.

Серед інших факторів відзначаються фундаментальне протиріччя терміни – вартість – якість, скорочення виробничого ланцюга з розвитком технологій – керівники проектів окремої компанії отримують можливість контролювати процес напряду. Не менш значною тенденцією є централізація і послідовне управління лінгвістичними активами – корпоративними глосаріями, базами пам'яті перекладів, інструментами машинного перекладу, за допомогою яких з'являється можливість економити час та підвищувати продуктивність праці перекладацької діяльності.

І останнім важливим трендом для ринку локалізації вважається інтеграція хмарних рішень (розміщення усіх необхідних матеріалів, корпоративних глосаріїв, баз *Translation Memory* та самих проектів у «хмарі») та краудсорсингу (використання умовно-безкоштовних ресурсів).

Сьогодні **український** ринок, як відображення усіх процесів, що відбувалися в країні за останні 20 років, значно змінився. Цьому сприяли зміни в соціальному, економічно-

му та політичному житті між різними країнами, мода на загальну комп'ютеризацію бізнес-процесів в економіці з використанням останніх досягнень високих інформаційних технологій, більшість з яких потребують перекладу.

До лексики увійшли такі поняття, як еволюційна адаптованість професії до нинішніх реалій, якість, професіоналізм та їх вплив на розвиток українського ринку перекладацьких послуг.

Ринок перекладацьких послуг в Україні за різними оцінками зростає на 20% щорічно, що значно випереджає світові темпи зростання, які складають 8% [5]. Причини такого зростання не відрізняються від тих, що були виділені для світового сегмента перекладацької індустрії: зростання ІТ-ринку та Інтернет-технологій, вихід на український ринок нових міжнародних компаній, таке загальне явище, як глобалізація.

За оцінками фахівців, найбільш затребуваною послугою у агенціях та бюро перекладів є технічний переклад, на який припадає близько 68% усіх замовлень. Далі йде локалізація веб-сайтів – 20%. 12%, що залишилися, припадають на усний переклад та переклад аудіо- і відеоматеріалів [5].

Необхідно зауважити, що культура ринку перекладів в західних країнах створювалася десятиріччями, в Україні ж ринок лінгвістичного сервісу почав формуватися лише на початку 90-х років минулого сторіччя, про що свідчать і неоднорідність цінової політики на його послуги, і перешкоди у пошуку клієнтів. Це підтверджує й той факт, що та кількість українських перекладацьких агенцій, що розпочинали свою діяльність як спеціалізовані заклади у тій чи іншій сфері, для того, щоб вижити в умовах ринку, були вимушені стати універсальними, іншими словами, виконували переклади з європейських та азіатських, мов незважаючи на тематику. Іноді вони займаються і так званим супроводжуваним сервісом: проставляють апостиль, виконують консульську легалізацію документів, пропонують юридичні послуги або представництво у суді, надають в оренду обладнання синхронного перекладу тощо.

Звісно, причинами динамічного розвитку ринків перекладу є глобалізація та розвиток світової торгівлі, вихід компаній на нові ринки збуту, розвиток високих технологій та аутсорсинг, в результаті якого компанії передають роботу професійним перекладацьким структурам.

Розглянемо **основні етапи** розвитку українського ринку перекладів:

1990–1998 рр. – з'являються перші перекладацькі компанії, цей період відзначається низькою конкуренцією і відсутністю в будь-яких джерелах інформації про ринок.

1998–2004 рр. – формуються великі компанії, ринок поширюється і стає більш прозорим, але неструктурованим. Створюється Всеукраїнська громадська організація «Асоціація перекладачів України» (АПУ) (1999 р.), проводяться науково-практичні семінари перекладачів.

2004–2008 рр. – зростає конкуренція. Продовжують з'являтися компанії, що надають перекладацькі послуги, кількість яких тільки в місті Києві налічує більше 100. Зростає ринок перекладачів – приватних підприємців. З метою захисту ринку перекладацьких послуг почала діяти система добровільної сертифікації перекладачів у рамках національних професійних об'єднань. Розроблені й широко використовуються Стандарт СТТУ АПУ 001-2000 «Кваліфікація і сертифікація перекладачів. Загальні вимоги» та Стандарт СТТУ АПУ 002-2000 «Послуги з письмового та усного перекладу. Загальні правила і вимоги до надання послуг». В Україні після успішного старту міжнародного фестивалю-конкурсу «Вибір року» вперше з'явилася номінація «Бюро перекладів року» (2007). Відбувається Перша Українська конференція перекладачів послідовного та синхронного перекладу. Відзначається Міжнародний день перекладача (30 вересня).

2008–2014 рр. – зростає конкуренція. На ринок виходить все більша кількість компаній, що надають послуги не тільки перекладу, а й пропонують мовну підготовку бажаючих вивчати іноземні мови. Ринок залишається неструктурованим і дещо стихійним. Перекладацька діяльність стає повноправним виробництвом із своїм набором галузевих стандартів й інструментарію спілкування із клієнтом завдяки сучасним прийомам маркетингу та іншим ринковим способам просування послуг до кінцевого споживача. Цей етап можна визначити як період високої конкуренції, початок розшарування «гравців» на великих, середніх та малих, залежно від факторів достатності людських, фінансових, технологічних та інших не-

обхідних ресурсів, здатних впливати на процеси, що мають місце на цьому ринку. Але ринок відзначається слабкою інформаційною відкритістю, тільки починають визначатися літери, поширюється значне розшарування, на яке значно впливає падіння курсу гривні.

Згідно з даними щорічних Всеукраїнських науково-практичних семінарів перекладачів сьогодні можна спостерігати таку ситуацію на ринку перекладацьких послуг: в Києві, як і в будь-якій столиці, сконцентровано близько 100 перекладацьких компаній, що складає приблизно 40%. У таких містах, як Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Львів, знаходиться ще 30% перекладацьких компаній, решта – розподілено по всій країні. Такий розподіл зумовлено високою активністю ділового життя в зазначених містах, наявністю виробництв, відстанню до державних кордонів, торговими та дипломатичними відносинами.

Підсумовуючи вищесказане, необхідно зазначити, що український ринок перекладацьких послуг є відносно невеликим, близько \$80–100 млн у рік порівняно з \$627–1000 млн у Росії. Він відрізняється більш низькими розцінками, що значно впливає на розвиток виробничих ланцюгів, формалізацію систем менеджменту якості та проведення маркетингових досліджень. За загальною характеристикою ринок перекладацьких послуг залишається у стадії розвитку і відзначається інформаційною непрозорістю. У кращому стані знаходяться компанії, які виконують переклади для іноземних бюро, а компанії, що орієнтовані на внутрішній ринок, значно відстають, зважаючи на кризову ситуацію.

Найрозповсюдженішою парою мов перекладу є англійська – українська. За даними галузевих експертів, на цю пару мов припадає 50–75% від загального обсягу послуг перекладу на українському ринку. Східні мови становлять такий сегмент ринку, який не має високого попиту за рахунок високої ціни та недостатньої кількості фахівців.

Тепер розглянемо ринок перекладацьких послуг зсередини. Тенденції українського ринку щодо використання видів перекладу можна побачити у такому розподілі: найбільш популярним є письмовий переклад на економічну, правову та медичну тематику, його частка складає близько 48%. Друге місце посідає послідовний усний переклад, у більшості – ділової сфери діяльності (20%), третє місце займають письмові переклади інструкцій і технічних текстів (9%), четверте місце – знову усний переклад, частково синхронний, який супроводжує конференції, семінари, симпозіуми та інші значні заходи – 5% [6]. Останнім часом популярними стали переклад та локалізація комп'ютерних програм, ігор та локалізація й адаптація Інтернет-сайтів.

У секторі B2B економіки ринок усних перекладів вважається динамічним та перспективним, хоча й перебуває на стадії свого становлення. Сьогодні послуги усного перекладу активно формуються й одночасно перебудовуються відповідно до економічних реалій суспільства в цілому. Такі дані отримано завдяки проведенню у країні регіональних, всеукраїнських та міжнародних заходів, а саме: форумів, конференцій, семінарів, конгресів тощо. Економічні та політичні заходи створюють чималий попит на якісний усний переклад, основна мета якого забезпечити проведення міжнародних зустрічей на відповідному рівні.

Послідовний усний переклад є однією з найпопулярніших послуг, на які є постійний попит. Суть такого перекладу – послідовне передавання інформації у вигляді фрази або речення іноземною мовою та її переклад з мови-оригіналу. Такий вид перекладу нагадує синхронний, але на відміну від нього не потребує використання технічних засобів та залежить винятково від перекладача. Під час здійснення такого перекладу перекладач знаходиться біля того, хто говорить, або групи тих, хто говорить. Цей вид перекладу використовується при необхідності проведення переговорів, конференцій, неформальних зустрічей, інших ділових заходів. Така послуга має за мету усунення всіх перешкод, які виникають при спілкуванні різними мовами, допомагає людям зрозуміти одне одного, обговорити важливі проблеми, дійти певного консенсусу, домовитися про певні речі.

Серед сфер застосування усного послідовного перекладу необхідно зазначити його використання в процесі перекладу телефонних переговорів, які сьогодні стають більш популярними. І зовсім нова сфера застосування усного послідовного перекладу – *Skype* переклад.

Висновки. Отже, сьогодні ринок сучасного перекладу потребує зміцнення своєї інфраструктури та створення принципово нових, альтернативних моделей процесу надання послуг, що має бути обов'язково ураховано в методичній складовій підготовки майбутніх фа-

хівців з перекладу. Завдяки систематизованій взаємодії освіти та працедавців цей процес може формалізуватися у вигляді критеріїв та вимог до випускників вищих навчальних закладів стосовно їх придатності до здійснення практичної діяльності. Використання маркетингових стратегій в процесі розробки моделі підготовки майбутніх перекладачів зумовлює врахування вимог ринку праці, ретельне вивчення груп потенційних споживачів освітніх послуг, адаптацію навчального процесу на основі вивчення ситуації в індустрії перекладів та вплив на ці ринки. Перспективами подальших досліджень є вивчення можливості підвищення якості підготовки фахівців з урахуванням адекватного реагування на зміни у замовленні професійних кадрів, а відповідно й підвищення рейтингу освітньої програми підготовки майбутніх перекладачів.

Список використаних джерел

1. Шестак Н.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н.В. Шестак // Высшее образование в России. 2009. – № 3. – С. 29–38.
2. Електронний ресурс: <http://news.flarus.ru/?topic=3122>
3. Електронний ресурс: <http://mozgorilla.com/analytics/top-30-perevodcheskikh-kompanij-mira>
4. Електронний ресурс: <http://habrahabr.ru/company/abbyy/blog/193468/>
5. Електронний ресурс: <http://www.finobzor.com.ua/novosti/nid/8927>
6. Електронний ресурс: <http://www.advertology.ru/article27158.htm>

В статье предлагается анализ рынка переводческих услуг стран Европы, США и Украины с целью использования результатов в процессе формирования образовательных стратегий для обучения будущих переводчиков.

Ключевые слова: рынок переводческих услуг, стандарты качества, переводческие компании, маркетинговые исследования, образовательные услуги.

The article offers the analysis of translation service market in Europe, the USA and Ukraine in order to use the results obtained to develop educational strategies for future interpreters/translators training.

Key words: translation service market, quality standards, translation companies, marketing research, educational services.

Одержано 4.10.2014.

УДК 37.011.33

Т.О. ЗЮЗИНА,

*доктор педагогічних наук, професор культурології, завідувач
кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОБ'ЄКТ ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті представлено шляхи інтеграції сучасного мистецтва у площину навчально-виховного процесу університету. Підкреслюється, що проблематика сучасного кіномистецтва надає можливість глибокого осмислення широкого кола соціально-психологічних проблем, що турбує молодь. Важливою дидактичною проблемою є відбір творів для обговорення у процесі вивчення циклу культурологічних дисциплін, курсів за вибором художньо-естетичного спрямування. Головне завдання педагога – визначити траєкторію руху у полі сучасної художньої культури, узгоджуючи це з програмними завданнями дисциплін художньо-естетичного, філософсько-прикладного характеру.

Ключові слова: система освіти, духовні домінанти культури постмодерну і неомодерну, соціальне замовлення освіти, теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної підготовки.

Актуальність проблеми. Гуманітарна складова у вищій професійній школі останнім двадцятиріччям в Україні знаходилась у стані майже перманентної модернізації. Сьогодні концепція гуманітарної підготовки у вищій школі значно відрізняється від тієї, що була як у середині 90-х ХХ ст., так і на початку ХХІ ст. Це віддзеркалилося і в структурі дисциплін соціо-гуманітарного блоку, і в їх статусі – обов'язкових чи елективних. Незважаючи на зміну структури культурологічної підготовки, переведення дисциплін «Культурологія», «Естетика», «Етика» у статус елективних, простір презентації художньої культури в університетській загальноосвітній підготовці не повинен звужитися. Комплекси дисциплін за вибором студента урізноманітнилися, являючи собою потенційний простір для представлення класичного і сучасного мистецтва, зацікавлення в ознайомленні з яким ніколи не зникає у студентській аудиторії. Тому проблема дидактичних особливостей роботи з творами художньої культури в навчально-виховному просторі університетів залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Проблеми гуманітарної підготовки, її структури, змісту осмислювались у працях В. Андрущенка, І. Беха, В. Безклубенка, В. Бітаєва, С. Гончаренка, В. Кременя, К. Корсака, М. Лукашевича, В. Мудрака, М. Поповича, О. Сидоренка, Ю. Терещенка, С. Шейка та ін.

Мета статті – розкрити шляхи удосконалення гуманітарної підготовки в сьогоденних умовах, зосередившись на можливостях використання мистецтва, зокрема сучасного кіномистецтва, кіномистецтва ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Кіномистецтво – традиційно розглядається як потужний чинник духовного розвитку особистості. Сучасне кіномистецтво як об'єкт етико-психологічного аналізу є потенційно дуже значущим. Не використовувати його виховний потенціал було б помилкою, це зокрема, може призвести до закріплення у свідомості молоді стереотипних уявлень про поверховість сучасного кіномистецтва, його занепад,

втрату кіномитцями інтересу до духовного життя особистості, що не відповідає дійсності. Тому завдання педагога – ознайомити з кращими взірцями кіномистецтва, розкрити його проблемно-тематичну різноманітність, наголошуючи на презентації сутності поглядів сучасних кіномитців, загалом прогресивно мислячої спільноти на духовно-гуманітарні аспекти сьогодення.

Умови навчального середовища надають можливість вирішувати проблему популяризації кращих взірців кіномистецтва та їх осмислення у різних форматах та формах. Виходячи з цього, необхідно визначити концептуальні та методичні позиції включення сучасного мистецтва в площину навчально-виховного простору університету. Концептуальний характер, на наш погляд, має проблема відбору художніх творів для розгляду в навчальному процесі.

Художні тексти, що обираються для вивчення, на нашу думку, і це, як показує аналіз, відповідає сучасним світовим педагогічним тенденціям (Б.Л. Вульфсон, І.В. Лімборський), повинні не тільки вирішувати завдання презентації цілісного історико-художнього процесу, скільки утверджувати у свідомості непересічну значущість та смисл моральних цінностей. Тобто дидактичні підходи до відбору мистецьких творів для включення в гуманітарну підготовку у ВНЗ визначаються принципами аксіологізму та антропологізму. Ще раз наголосимо, що ми ведемо мову не про професійну мистецьку освіту, а про гуманітарну культурологічну підготовку, включення літературно-мистецьких творів у дисципліни «Етика», «Релігієзнавство», «Культурологія», різноманітні курси за вибором художньо-мистецької спрямованості, зокрема кінознавчого характеру.

Роль викладача як стратега, що визначає траєкторію художньо-естетичного та морального розвитку студента, незважаючи на всі можливості духовного впливу, зумовлені сучасними засобами масової інформації і комунікації, є надзвичайно важливою. Викладач, ураховуючи духовно-психологічні характеристики студентської аудиторії, з якою він безпосередньо спілкується, з одного боку, і специфіку етичних і естетичних впливів інформаційного суспільства – з іншого, повинен знаходити оптимальні шляхи організації навчально-виховного процесу.

В умовах ситуації надлишковості інформації виникають принципові зміни у змісті та організації сучасного процесу навчання. На думку деяких вчених, яку ми поділяємо (зокрема Т.М. Ковальової), в сучасних умовах співвідношення складової замовлення держави та складової приватної (внутрішнє замовлення учня) у ставленні до відбору змісту освіти змінюються у бік домінування приватної. Стає актуальним антропологічний підхід, сутність якого по відношенню до навчання і ширше – до освіти, полягає у тому, що основною характеристикою освіти (освіченості) стає перш за все розвиток самої людини, на відміну, наприклад від освоєння нею культури чи процесу соціалізації.

Проблема відбору змісту стає ключовою. Це проблема відбору різних освітніх (інформаційних) пропозицій (Інтернет-ресурсів) у свою власну освітню програму. Тільки за цих умов хаотичний простір різних освітніх послуг може виступити для молодшої людини конкретним ресурсом її самоосвіти.

Це принципово інший вимір вирішення проблеми відбору змісту і організації сучасного процесу навчання. Цей вимір можна назвати аксіолого-антропологічним, що реалізується через відпрацювання індивідуальної навчальної траєкторії, траєкторії особистісного розвитку.

Серед сучасних художніх фільмів є багато таких, що стимулюють до серйозного замислення щодо гострих проблем соціального буття та суспільної свідомості. Вони не часто транслюються по телебаченню. Та й сучасна молодь переважно використовує можливості Інтернету. Проте головне завдання педагога відібрати, рекомендувати, сформувати траєкторію руху щодо освоєння сучасної художньої культури.

Потребує обговорення значна кількість гострих морально-етичних проблем. Спілкування з цього приводу повинно відбуватися з чіткою розстановкою акцентів з позицій гуманізму. Це і є яскравою та емоційною формою морального виховання. Довести доцільність такого підходу спробуємо на прикладах, аналізуючи проблематику низки сучасних кінотворів, що обрано нами в безмежному Інтернет-просторі.

Осмислюючи сучасність, кіномитці звертають увагу на те, що з'являється категорія молодих людей, які не хочуть прийняти цінності суспільства споживання, котрих наявність

грошей, авто, чи інших матеріальних атрибутів, що вважаються показниками соціального успіху, не надихають. Вони обирають шлях духовної свободи і вважають, що людина може прожити і одна, без суспільства, у світі власних цінностей. Це, на наш погляд, актуальна тема для обговорення у молодіжному середовищі. І здійснити її обговорення допоможе американський фільм «У складних умовах» (реж. Шон Пенн). Його автори, відтворюючи історію одного з таких хлопців, підводять глядача до такого висновку. Не треба перебільшувати можливості і сили одинака. Ти можеш розірвати із соціумом, що сповідує чужі для тебе ідеали, можеш приєднатися до тих, хто є тобі близьким, представникам різноманітних субкультур. Але треба усвідомлювати, що людина не може знехтувати людськими контактами абсолютно і вижити. Це помилкова позиція. І трагічний фінал життя головного героя доводить цю істину.

Американський художній фільм «Гуманітарні науки» (реж. Джос Реднор) дозволяє подивитися на університетське життя, на проблеми, що вирішують різні представники університетської спільноти: студенти, викладачі, випускники. Що таке університет – місце, де відбувається формування свідомості молодих людей дуже по-різному, іноді драматично, іноді гармонійно. Перед нами постають герої фільму: зачаровані та розчаровані. Ті, що у муках ведуть пошук істини, і ті, хто ніби-то її зрозумів, осягнув, яким вона відкрилася. Ті, хто себе знайшов, і ті, хто себе загубив. Це місце – територія складних духовних пошуків, розваг, програвання різних поведінкових моделей. Якою є роль університету у сучасній культурі і в житті окремої особистості, також досить достойна для осмислення і обговорення проблема.

Висвітливо ще одну гостру соціальну проблему, що надихнула митців на творчість. На жаль, тенденцією стає ситуація, коли прийнято вважати, що непорозуміння між людьми можна розв'язувати фізичним насиллям або ж навіть вбивством. Пояснення тих, хто вдався до насилля щодо навіть добре знайомих людей, іноді навіть близьких чи родичів, подекуди є вражаючими: «він мене зрадив», «вона мене не любила», «він мене принизив» тощо. Це свідчить про те, що вбивство дехто все частіше розглядає як побутову акцію, а не як страшний гріх, неприпустимий вчинок для людини. Як не дивно, але кожне нове покоління, і нинішнє не виняток, потребує, щоб йому розтлумачили і прості моральні норми людської поведінки, і складні принципи організації міжособистісних стосунків. Якщо тебе хтось не любить, зрадив, принизив – необхідно віддалитися, перестати спілкуватися, але вбивати людину не має права, тим більше з причин складних міжособистісних відносин. Такі настрої обурюють сценариста та режисера художнього фільму «Той, що зображує жертву» / «Изображая жертву»/. Популярний молодий режисер Кирило Серебряніков використав всі художньо-естетичні засоби, щоб зосередити увагу глядача на монолозі головного героя, в якому він висловлює нерозуміння ментальністю покоління, яке до насилля ставиться як до ігрового моменту, з недопустимою легковажністю, яке вважає можливим розв'язання міжособистісних конфліктів, вдаючись навіть до вбивства, не усвідомлюючи категоричного табу на вбивство у людській культурі. Покоління, яке живе без твердого розуміння, що людина – найвища цінність, якщо вона навіть не відповідає вам взаємністю у стосунках, змушує страждати та мучитись від кохання чи несправедливості, дозволяє собі приниження іншого. Необхідно, щоб молодь усвідомила, що, вибудовуючи людські стосунки, треба повернутися до використання засобів чи то переконання, чи то відмежування, але обов'язково залишаючись в межах цивілізованих форм спілкування. Режисер актуалізує проблему переведення використання насильства, методів фізичного тиску з площини моралі у площину побутових відносин, тобто віддзеркалює тенденцію, що закріплюється у суспільній свідомості. Ця проблема породжує заклик з боку кіномитців до суспільства сконцентрувати свідомі зусилля соціуму до повернення моралі статусу значущості, сприйняття моралі як важливої ціннісної платформи суспільства, необхідності відмовитися від оцінки тих, хто нею керується в поведінці як слабких несучасних людей. Без створення морального середовища складно здійснювати моральне виховання.

Фільм «Якщо разом...» (реж. Наталя Беляускене) – лірична розповідь про відгомін безглузких регіональних війн 90-х рр. У центрі фільму – образ колишнього командира, який вже майже двадцять років після закінчення війни не може позбавитися почуття провини перед загиблими солдатами своєї роти. Його життя – важкий тягар. Він живий – вони мертві. Колишній офіцер не може радіти життю, не влаштовує свою особисту долю. Солдати за-

гинули, визволяючи його. Проте живий він тільки тілом. Душа його, якщо і живе, то в стражданнях, муках совісті. Тягар відповідальності за трагічне минуле такий сильний, що висмоктує душевні сили і лишає бажань. Йому дуже важко відновитися як сильній особистості, що має право вирішувати долі інших і вести за собою, незважаючи на те, що вони розраховують на його лідерську позицію і продовжують поважати. Творці фільму осмислюють проблему, наскільки установка на «ми», «наше», «спільне» конструктивніша для людських спільностей різного рівня, ніж «я», «моє», «твоє». Перша породжує відповідальність і зацікавленість, ентузіазм і творчість у всіх. Друга – породжує те ж саме, проте лише у одиниць. Життєві реалії показують, які установки ускладнюють, а які полегшують рух уперед. Це болюві центри духовного життя, що окреслюються у фільмі.

Об'єктом обговорення рекомендуємо зробити і фільм «От что дѣется зі мною...» / «Со мною вот что происходит...»/ режисера В. Шамірова. У центрі уваги опиняється проблема людських взаємовідносин на корпоративному рівні. До якої межі можна поступитися власним людським достоїнством заради кар'єрного просування. Митці показують життя співвітчизника без глянцю. Його розгубленість при оцінці минулого, власного сьогодення; переоцінки ролі батьків, розуміння їх духовної цілісності; власної нереалізованості; розуміння невиконаного боргу перед своїми дітьми, на відміну від батьківського досвіду. Вибачливо-неприхильне ставлення до дітей, які, залишені наодинці із собою, рано дорослішають та мудрішають і формують своє ставлення до світу, людей. Діти самі доходять думки, що неважливо ким ти став, а важливо – яким ти став. Вони значущість цього відчують на собі, намагаючись вибачити, зрозуміти та виправдати своїх батьків. Фільм налаштовує на роздуми про сучасну пересічну людину. Чи закінчився етап, коли від людини потребувалася пристрасть, зорієнтована на зовнішні об'єкти – у той світ, який протистоїть людині та вимагає дії, його всеохоплюючої та всеперетворюючої енергії, коли особиста пристрасть зливається з домінуючою пристрастю епохи, коли доля людини уособлює долю покоління. Чи погоджується сьогодні герой нашого часу примиритися з участю приватної людини, замкненої в обмеженому колі особистих потреб та інтересів.

Для студентів важливим є осмислення широкого соціально-психологічного кола проблематики. Коло сучасних кінотворів, що зосереджені саме на розкритті складних духовних проблем нашого життя, широке. Проте відбір їх у безмежному кінопросторі Інтернету – шлях непростий, який потребує моральної зрілості того, що обирає. Тому відбір кінотворів та форми роботи щодо їх осмислення – завдання педагога. Відмовившись від розстановки оцінок у ході обговорення етико-психологічних проблем, від використання чітко визначених «добре» і «погано» та покарання за недостойне, ми відмовляємося від цілеспрямованої роботи з морального виховання засобами мистецтва в освітній системі. А тому стаємо свідками появи покоління релятивістів. Це означає, що великі можливості сучасного кіномистецтва, в якому пульсує нерв нашого життя, необхідно активно використовувати з метою утвердження гуманістичних ідеалів.

Зрозуміло, щоб реалізувався виховний потенціал кімистецтва, щоб враження від мистецького твору не тривали лише дві години від моменту сприйняття, а потім перекривалися повсякденністю, необхідно закріпити враження від них. Продуктивними формами закріплення можуть слугувати етико-психологічний, соціокультурний, культурологічний аналіз, організація обговорення, диспути. Студент повинен зрозуміти, що під час обговорення недостатньо висловити свою думку. Необхідно її відстояти, захистити, аргументувати, зробити спробу переконати інших у своїй правоті. Це інший, значно вищий рівень інтелектуальної діяльності, ніж просто висловлювання своєї думки.

На нашу думку, необхідні такі кроки освоєння, осягнення, осмислення художнього твору:

- а) детальне пояснення (грунтовне роз'яснення) художнього тексту з урахуванням усіх можливих сумнівів та заперечень;
- б) перевірка всіх джерел, що мають відношення до теми, проблеми, питання, розгляд усіх коментарів з метою оволодіння навичками інтерпретації;
- в) діалогова форма обговорення.

Ми зупинилися на виокремленому розгляді лише обмеженого кола актуальних проблем реалізації завдань морального виховання засобами кіномистецтва в межах культуро-

логічної підготовки у ВНЗ, що зумовлюються її специфікою. Щодо основних засад використання кіномистецтва в культурологічній освіті університетів, то вони, у цілому, збігаються з доктринальними підходами до використання мистецтва в системі загальної освіти. У культурологічній підготовці у ВНЗ, як різновиді загальної мистецької освіти, провідною є роль світоглядно-виховних орієнтацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розглянуто проблему використання художніх творів сучасної культури в системі гуманітарної культурологічної освіти і зроблено висновок, що антрополого-аксіологічний підхід їх використання є чинником урівноваження її теоретичної й художньої складових; посилення етико-нормативного аспекту підготовки. Подальшого розгляду потребує проблема пошуку нових форм підвищення емоційності презентації культурологічного знання у просторі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бережнова Е.В. Идея университетской дидактики / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 57–63.
2. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблем субъективности / Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 51–57.
3. Зюзіна Т.О. Освіта в умовах інформаційного суспільства: культурологічний аспект розвитку / Т.О. Зюзіна // Вісник ЛНУ. – 2013. – № 5. – С. 34–39.
4. Зюзіна Т.О. Потенціал гуманітарних дисциплін у формуванні світоглядних позицій студентства / Т.О. Зюзіна // Вища школа. – 2013. – № 1. – С. 41–48.

В статье представлены пути интеграции современного искусства в учебно-воспитательный процесс университета. Подчеркивается, что проблематика современного киноискусства дает возможность глубокого осмысления широкого круга социально-психологических проблем, волнующих молодежь. Важной дидактической проблемой является отбор произведений для обсуждения в процессе изучения цикла культурологических дисциплин, курсов по выбору художественно-эстетической направленности. Главная задача педагога – определить траекторию движения в поле современной художественной культуры, соотнося с программными заданиями дисциплин художественно-эстетического, философско-прикладного характера.

Ключевые слова: система образования, духовные доминанты культуры модерна и постмодерна, социальный заказ образованию, теоретико-методологические основы модернизации содержания гуманитарной подготовки.

The article presents the ways of integrating modern art in the university educational process. It also emphasizes that contemporary art allows deeper understanding of a wide range of social and psychological issues that concern young people. Selecting the works of art (e.g. literature, cinema) for discussion in the course of studying the cycle of cultural disciplines (ethics, aesthetics, culture) is an important didactic problem. The main task of the teacher is to determine the guidelines for the student in the field of contemporary art, correlating them with curricular tasks of philosophical and applied disciplines.

Key words: education system, spiritual dominants of the cultures of the modern and post-modern, social requirements to education, theoretical and methodological foundations of modernizing humanitarian training content.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.1

О.В. КОНДРАШОВА,
*викладач кафедри іноземних мов
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ

У статті аналізуються засоби навчання в аспекті проектної педагогіки. Для дослідження залучено методи діяльнісного підходу. Засоби навчання розглядаються як ресурси для досягнення успіху в навчанні. Описано найуживаніші візуальні та вербальні засоби навчання, а також наведено їхню кореляцію з типами можливої навчальної діяльності.

Ключові слова: засоби навчання, проектування навчальної діяльності, діяльнісний підхід.

Постановка проблеми. Сучасні засоби навчання дедалі частіше стають предметом обговорення науковців і практиків у зв'язку з активним поширенням нових форм навчання. Українська педагогіка, з огляду на приєднання країни до Болонського процесу та прагнення бути залученою до міжнародних інтеграційних процесів, також має звернути особливу увагу на це питання.

Аналіз останніх досліджень. Суттєвий інтерес для вивчення зазначеного питання становлять праці, які досліджують технології і методи інтерактивного навчання (Н. Волкова, С. Кожушко, О. Павленко, Н. Побірченко, О. Пометун, С. Сисоєва, Л. Шиффлер тощо), описують ігрові технології (А. Капська, С. Клепко, О. Пехота, В. Платонов, Г. Селевко, О. Тарнопольський) і технології проектного навчання (О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Паращенко, І. Чечель) тощо. Проте, попри велику кількість публікацій, присвячених технологіям, методам і засобам навчання, насамперед праць науковців, які займаються тренінговими технологіями [1–5], погляд на засоби навчання як проблему проектування навчальної діяльності, наскільки нам відомо, взагалі не представлений.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні на підставі діяльнісного підходу сучасних засобів навчання в контексті проектування розвивального середовища у процесі навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що за діяльнісного підходу завдання викладача полягає не в «передаванні» знань, а в проектуванні навчальної діяльності, її організації та управління нею [6, с. 3], то знов актуальною стає увага до вибору засобів навчання відповідно до цілей навчання.

Засоби навчання, як відомо, є посередником, якого використовує викладач з метою спрощення спілкування. А фактично засоби навчання – це все те, що може допомогти студенту зрозуміти і вивчити. Конкретно, це може бути дошка, плакат, ілюстрація, фільм, слайд, модель, запис, текст або обладнання, за допомогою яких можна здобути конкретні знання і навички. Таке обладнання, як комп'ютери, проектори, екрани, магнітофони, є засобами навчання, так, як і носії, які в них застосовуються: диски, фільми, касети, слайди, плівки тощо.

Зазвичай усі навчальні ситуації переслідують одну з трьох цілей: передавання знань, розвиток навичок, розвиток власної думки. Засоби навчання розроблені, щоб допомогти викладачу досягти цих цілей. Слід зважати на те, що деякі засоби служать переважно для

передавання знань у той час, як інші переважно розвивають навички і власну думку. Дорослі навчаються швидше й утримують інформацію краще, коли користуються одночасно декількома органами чуття.

У ході дослідження виявлено деякі *переваги* засобів навчання, а саме:

- вони можуть допомогти підкреслити важливість деяких пунктів, показуючи перелік елементів чи малюнок;

- вони зазвичай корисні під час огляду заняття;

- вони можуть допомогти розвинути ідею, розбиваючи її на більш прості складові й демонструючи їх у візуальній формі;

- вони привносять інтерес і різноманітність у навчання;

- вони можуть допомогти зекономити час в аудиторії.

Отже, коли у процесі навчальної діяльності викладач проектує розвиваюче середовище, йому слід звернути увагу на певні *методичні поради*:

- використовувати візуальні засоби як допомогу до презентації; не використовувати їх багато, щоб уникнути повторів;

- постійно запитувати себе, яка мета кожного засобу, що планується використовувати;

- після закінчення використання візуальних засобів слід прибрати їх з поля зору студентів, щоб вони не відволікали;

- не закривати засіб навчання під час послуговування ним;

- переконатися, що вони були показані достатньо тривалий час, і всі студенти мали змогу їх побачити;

- звертатися не до засобів, а спілкуватися зі студентами;

- переконатися, що засоби виглядають професійно.

Для розуміння, коли слід використовувати засоби навчання, треба апелювати до *критеріїв добору*, а саме: відповідності змісту; вартості; ефективності; частоти використання; кількості студентів; придатності обладнання.

Учені сходяться на думці [2; 5] про те, що під час проектування заняття використання засобів навчання слід планувати з метою, щоб підкреслити ключові моменти заняття. Ми дійшли висновку, що абсолютного правила, коли засоби навчання мають бути застосовані, не існує. Проте зазвичай вони доречні, коли: 1) необхідно давати довгі технічні описи; 2) було б досить складно дати усне пояснення дуже складному пункту заняття; 3) сам викладач має візуалізувати речі; 4) коли студенти виглядають після пояснення матеріалу дещо спантеличеними.

Вибір певного засобу навчання залежить від великої кількості факторів. Насамперед, це залежить від результату заняття, який очікується. Саме тому залежно від запланованих цілей навчання деякі засоби підходять більше, ніж інші. У нижченаведеній таблиці наведено типи засобів, які можуть бути використані під час проектування заняття в тій чи іншій конкретній ситуації (табл. 1).

Висновки. Таким чином, у ході дослідження підтверджено актуальність вивчення сучасних засобів навчання в контексті проектування розвиваючого середовища у процесі навчальної діяльності.

Виявлено, що діяльнісний підхід чітко спрямовує на виважений добір засобів навчання відповідно до навчальних цілей та згідно з критеріями добору, а саме: відповідність змісту; вартість; ефективність; частота використання; число студентів; придатність обладнання.

Під час проектування заняття засоби навчання мають бути застосовані, коли:

- 1) необхідно давати довгі технічні описи;

- 2) було б складно дати усне пояснення досить складному пункту заняття;

- 3) сам викладач має візуалізувати речі;

- 4) коли студенти виглядають після пояснення матеріалу дещо зніяковілими.

Обґрунтовано, що існує кореляція типів засобів навчання та типів навчальної діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в більш детальному вивченні та виявленні зазначеної кореляції, актуальної для новітніх форм організації навчання.

Таблиця 1

Кореляція типів засобів навчання та типів навчальної діяльності

Навчальна діяльність Засоби навчання	Розповісти про нову тему	Назвати джерело	Нагадати або підбити підсумки	Увести нові терміни	Повідомити принципи	Виділити головне	Продемонструвати принцип роботи	Показати реальні ситуації	Спостерігати поведінку
Дошка, Лекційний плакат	X	X	X	X	X	X			
Комп'ютер	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Фото, плакати	X		X	X		X	X		
Друковані матеріали (довідники роздаткові матеріали, форми тощо)	X	X	X	X	X				
3-вимірні об'єкти (обладнання, моделі, діорами)	X					X	X		
Таблиці і графіки	X					X		X	
Слайди, ppt-презентації	X	X	X	X		X	X		
Відеокасети, DVD, CD тощо	X		X			X	X	X	
Програвач, телевізор	X					X		X	X

Список використаних джерел

1. Софій Н.З. Просто і один метод активного навчання / Н.З. Софій, В.У. Кузьменко. – К.: Крок за кроком, 2003. – 116 с.
2. Профессиональная кухня тренера (из опыта неформального образования в третьем секторе) / отв. ред.: Е. Каприевич, В. Величко. – СПб.: Невский простор, 2003. – 256 с.
3. Технологія тренінгу / упор.: О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С. Максименка. – Главник, 2005. – 112 с.
4. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика: пер. с нем. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.
5. Зимівець Н.В. Методика освіти «рівний – рівному»: навч.-метод. посібник / Н.В. Зимівець, Н.О. Лещук, Т.П. Авельцева та ін. – К.: Навчальна книга. – 202 с.
6. Э.В. Ким. Определение целей обучения (деятельностный подход). – [Электронный ресурс] / Э.В. Ким, А.И. Крылов. – Режим доступа: <http://geo.metodist.ru>

Анализируются средства обучения в аспекте проектной педагогики. Исследование проводилось с помощью методов деятельностного подхода. Средства обучения рассматриваются как ресурсы для достижения успехов в обучении. Описаны часто используемые визуальные и вербальные средства обучения, а также представлена их корреляция с типами возможной учебной деятельности.

Ключевые слова: средства обучения, проектирование учебной деятельности, деятельностный подход.

The article analyzes the means of training as the problem of designing a training activity. The purpose of the article is a study of modern learning tools on the basis of experiential approach in the context of designing developing environment in the process of training activities.

Key words: learning tools, designing training activity, experiential approach.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.1

М.О. КОРОСТЕЛІН,
аспірант

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на підставі аналізу підходів науковців до визначення готовності майбутніх фахівців до попередження конфліктів, виокремлення професійних функцій фахівців з товарознавства та комерційної діяльності презентовано власну дефініцію феномена «готовність майбутнього фахівця з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності».

Ключові слова: готовність, фахівці з товарознавства та комерційної діяльності, професійні функції, готовність майбутнього фахівця з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності.

Актуальність проблеми. Модернізація освітньої системи України ставить нові питання про рівень знань і вмінь фахівців з товарознавства та комерційної діяльності. Найважливіше завдання сучасної вищої школи – підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця міжнародного рівня, який здатний досягати поставлених цілей у професійній діяльності в умовах мінливості, підвищеної конфліктності сучасного суспільства за рахунок володіння методами розв'язання різних видів професійних завдань; реалізовувати способи життєдіяльності в конфліктних ситуаціях і конфліктах у взаємодії із суб'єктами торгівельної та комерційної сфери з метою попередження негативних конфліктів, що є основою готовності працівника до професійної діяльності, суттєвою передумовою ефективного виконання ним функціональних обов'язків на обійманій посаді.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема готовності особистості до діяльності, зокрема професійної, в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при розв'язанні широкого кола теоретичних та прикладних питань, спрямованих, переважно, на дослідження професійного становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (О. Бода-льов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень із загальних питань конфліктології свідчить, що значний теоретичний і практичний досвід роботи з конфліктами накопичено як зарубіжними (З. Фрейд, К. Юнг, Я. Морено, Д. Карнегі, Х. Корнеліус, Л. Юрі, Р. Фішер, Д. Скотт, А. Маслоу, К. Роджерс), так і російськими дослідниками (А. Анцупов, П. Блонський, Д. Виготський, Л. Петровська, Б. Хасан, А. Шипілов та ін.). Зазначена проблема знайшла висвітлення у таких аспектах: формування готовності майбутнього фахівця до розв'язання професійних конфліктів (З. Дринка, С. Ємельянов, Н. Підбуцька, Н. Самсонова та ін.); конфліктологічної готовності курсантів (М. Козяр, С. Чистяков та ін.); готовності управлінців до розв'язання конфліктів (О. Бондарчук, Т. Дзюба, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.); готовності майбутніх дільничних інспекторів міліції до розв'язання конфліктних ситуацій під час навчання у вищому навчальному закладі МВС України (В. Лазарева); конфліктологічної культури фахівця (Н. Самсонова); готовності вчителя до вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі (Г. Болтунова).

3. Дринка вивчала дидактичні умови підготовки студентів до вирішення професійних конфліктологічних завдань; І. Устинов – психолого-педагогічні умови готовності військових фахівців до вирішення конфліктних ситуацій; Ю. Костюшко – педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту.

Проте незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених конфліктам, формуванню готовності до розв'язання конфліктних ситуацій, питання щодо готовності майбутніх фахівців до попередження конфліктів залишається недостатньо вивченим.

Мета статті: на підставі здійсненого аналізу підходів науковців до визначення готовності майбутніх фахівців до попередження конфліктів презентувати власну дефініцію феномена «готовність майбутнього фахівця з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності».

Виклад основного матеріалу. Проблемою готовності до різних видів діяльності науковці стали займатися відносно нещодавно (з кінця 50-х – початку 60-х років ХХ ст.), позначаючи термін «готовність» через «пильність», «мобілізацію», «налаштованість», «боеготовність». Різне тлумачення поняття «готовність» обумовлювалося як специфікою структури діяльності, яка вивчалася у конкретному випадку, так і розбіжністю теоретичних підходів психологів та педагогів до досліджуваної проблематики. Одні автори розглядали готовність до діяльності на особистісному рівні, як властивість особистості, інші – на функціональному. На різні підходи науковців при вивченні феномена готовності вказує О. Волошенко: «Психологи досліджують особливості і характер зв'язків між станом готовності та ефективністю діяльності, педагоги – умови, засоби і методи, які забезпечують становлення і професійний розвиток майбутнього вчителя» [4, с. 19].

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, дисертацій та монографій, присвячених формуванню готовності, свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «готовність» у науковій літературі не існує. Дослідники визначають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий особистісний стан (К. Платонов, В. Сластьонін), стан (В. Даль, В. Кремень, А. Ребер, В. Яременко, О. Сліпущо), сукупність психологічних характеристик (В. Лазарева) та ін. Як бачимо, поняття готовності неоднозначне й неоднорічне. У науковій літературі виокремлено два підходи до вивчення поняття «готовність до діяльності»: функціональний (виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значимих для діяльності) і особистісний (передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за місцем і функціями в регуляції діяльності). Цікаво, що після аналізу багатьох літературних джерел, виявлено, що навіть у межах одного підходу готовність розуміється науковцями по-різному. Так, в аспекті особистісного підходу феномен «готовність» розуміється і як налаштованість на професійну діяльність, яка обумовлюється мотивами й психологічними особливостями особистості [6, с. 60], і як «синтез властивостей особистості» [8, с. 90], і як інтегративна професійна якість або сукупність якостей особистості, що забезпечують високі результати професійної діяльності.

Вагомими для нашого наукового пошуку є думки О. Карпенко. Науковець зазначає, що «не можна особистість ... розглядати поза контекстом її професійної діяльності, уявлення про яку постійно змінюється. Постає потреба скорегувати діяльнісну складову професійної готовності.... Тому нового розвитку набуває функціональний підхід до аналізу професійної діяльності і готовності до неї, що дозволяє визначити «готовність» як умову успішного виконання діяльності, вибірково «прогнозуючу активність», що налаштовує організм, особистість у цілому на майбутню діяльність» [7, с. 285].

Спираючись на наукові позиції провідних конфліктологів та психологів, здійснюємо дослідження в контексті особистісно-функціонального підходу, визначаючи готовність як інтегративну характеристику особистості, що являє собою органічну єдність особистісних і функціональних компонентів у їх взаємозалежності та взаємозв'язку і є умовою її успішної діяльності в професійній галузі. Вона визначає здатність особистості використовувати й вдосконалювати свої знання, уміння та особистісні якості для успішної діяльності у процесі життя, у тому числі й у професійній сфері.

Наведене визначення готовності свідчить, що ця характеристика особистості не є чимось готовим, а створюється кожною людиною індивідуально у процесі творчого розвитку

здібностей, спочатку під час професійного навчання у вищому закладі освіти, а потім у реальному житті.

Укraj важливими і цікавими видаються нам ідеї науковців, які досліджують готовність студентів до певного виду професійної діяльності, зокрема готовність студентів до попередження конфліктів у професійній діяльності.

Так, Є. Варлакова готовність до розв'язання міжособистісних конфліктів трактує як стійку систему професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, вміння, необхідні як для конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів у життєдіяльності клієнтів, так і у взаємодії психолога з клієнтом. Її позитивні риси – відповідність структури змісту та умовам професійної діяльності, легкість актуалізації та включення під час розв'язання міжособистісних конфліктів тощо [3, с. 125].

В. Лазарева констатує, що «готовність до розв'язання конфліктних ситуацій» є цілісною якістю особистості, яка характеризує її емоційно-вольову мобілізаційність у момент включення в ситуацію конфліктного характеру [9].

Цікавими видаються нам ідеї О. Анцупова, А. Шипілова, які категорію «готовність до розв'язання конфліктних ситуацій» визначають як психологічне утворення, що зумовлює особливості професійної поведінки та діяльності в ситуації конфлікту характеру [1, с. 138].

І. Холковська акцентує увагу на такому розумінні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів. Зміст цього феномену полягає у «вмінні займати конструктивну позицію у професійній діяльності за умов розгортання конфліктної ситуації, прагненні дотримуватися установок і правил діалогічного спілкування, вмінні реалізувати всі етапи керівництва конфліктними ситуаціями (діагностика конфлікту, прогнозування особливостей його розвитку, попередження, власне конфліктна взаємодія, розв'язання проблемної ситуації» [11, с. 201].

О. Степаненко готовність викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів подає презентує як складову професійної готовності, що включає сукупність цінностей, особистісних якостей, мотивацію на безконфліктну взаємодію, а також конфліктологічні знання, уміння і навички, що дозволяють педагогу конструктивно будувати свою професійну діяльність у ситуації конфлікту під час педагогічного процесу ВНЗ МВС України [10, с. 8].

Як стверджує О. Дзяна, конфліктологічна готовність майбутніх фахівців сфери обслуговування полягає в здатності розв'язувати конфлікти в професійному середовищі, вмінні розуміти конфлікт та управляти ним, оцінювати конфліктну ситуацію та прогнозувати її наслідки, діагностувати на початковій стадії виникнення конфлікту, попереджати його або вирішувати конструктивним способом [5, с. 7].

Аналізуючи теоретичні аспекти проблеми готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності, неможливо обійти увагою досвід канадських вчених з Університету Раєрсон (Ryerson University) та Університету Віндзор (University of Windsor) у Торонто. Під готовністю до попередження та розв'язання конфліктів науковці розуміють сформовані знання з конфліктології, діагностики та аналізу конфліктів, розвинуті комунікативні здібності, уміння та навички попередження і розв'язання конфліктів, ведення переговорів, уміння бути членом команди, здатність співпрацювати і поважати інших.

Б. Уортерс (Bill Warters) та Р. Бейкал (Robert Bacal) – дають своє визначення поняттю «готовність до попередження та розв'язання конфліктів» (Conflict Resolution), а саме: це розуміння динаміки переговорів між окремими людьми чи групою у стані конфлікту та розуміння того, як досягти взаємної згоди [12; 13].

Переконані, що визначити сутність готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності можна лише за умови достатньо ґрунтовного аналізу та врахування особливостей професійної діяльності цих фахівців в окресленій царині. Для цього розглянемо функції та особливості роботи фахівців з товарознавства та комерційної діяльності в контексті попередження конфліктів у професійній діяльності.

Ґрунтовний аналіз вітчизняних та зарубіжних публікацій, присвячених виявленню функцій фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, дав змогу зробити висновок

про неоднозначність підходів науковців як до переліку функцій, так і до самого терміна, який розуміють як (від лат. *functio* – виконання) специфічну діяльність, обов'язок, призначення, роль [2, с. 328]; вид, спрямування рольової активності, рольову дію працівника.

Базовими для визначення функцій фахівців з товарознавства та комерційної діяльності є Державні галузеві стандарти освіти зі спеціальності 6.030510 «Товарознавство і торговельне підприємництво», 8.03051001 «Товарознавство і комерційна діяльність», затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 09.02.2009 № 80, зі змінами згідно з наказами Міністерства освіти і науки України від 09.07.2009 № 642, від 29.03.2010 № 259; Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 05.08.2011 № 939. Саме в цих нормативно-правових документах виокремлено провідні функції діяльності фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, такі як технологічна, контрольна, управлінська, організаційна.

Для з'ясування поглядів провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників на перелік функцій фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, нами були проаналізовані праці В. Абчука, А. Бусигіна, П. Ситнікова, П. Верхарна, М. Ізмайлової, Т. Кадзума, О. Кукліна, О. Маслової, Т. Хопкінса, що дало можливість констатувати таке.

Під час попередження конфліктів у професійній діяльності, фахівець з товарознавства та комерційної діяльності має виконувати певні функції.

Управлінська. Виявляється в умінні попереджати конфліктні ситуації під час управління матеріально-фінансовим станом підприємства, здійснення управління соціально-психологічною підсистемою підприємства, пошуку джерел і каналів інформації; управління персоналом, організації його праці; організації матеріального стимулювання на підприємстві, здійснення контролю за виконанням функціональних обов'язків персоналу, правил торговельного обслуговування; організації оптових продажів та експортних операцій та ін.

Організаційна. Фахівець забезпечує налагодження взаємодії з клієнтами, колегами, керівництвом; передбачає координацію та об'єднання зусиль різних спеціалістів та організацій, ініціативне реагування на ситуацію загострення міжособистісних конфліктів з метою їх конструктивного розв'язання; перетворення конфліктогенного виробничого середовища з метою попередження конфлікту; добір методів впливу (особистий приклад, пояснення, переконання, прохання, звернення тощо) на суб'єктів конфлікту.

Характеризує професійну діяльність товарознавця та комерсанта з погляду менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності й координації роботи з різними інститутами та представниками споріднених професій;

Комунікативна. Передбачає вміння не тільки чітко і ясно висловлювати думки, аргументувати, запевняти, передавати раціональну і емоційну інформацію, а й організовувати конструктивний діалог, користуватися вербальними і невербальними засобами, відповідати вимогам професійної етики; вибудовувати діалогічну взаємодію із суб'єктами професійної діяльності, побудовану на рівності позицій сторін; встановлювати професійно вмотивовані контакти зі співробітниками, підлеглими, керівництвом, клієнтами на основі відкритості, довіри, відкриття власних почуттів співрозмовниками; уникнення реплік і висловлювань, психологічних бар'єрів та незручностей, що створюють перешкоди для професійної взаємодії. Реалізація зазначеної функції передбачає використання технологій активного (або рефлексивного) слухання; відкритими запитаннями, використовуючи перефразування, резюмування, «Я-висловлювання»; розумінням внутрішнього світу співрозмовника, його особливостей, настроїв, мотивів, наявного психічного стану, прогнозування його поведінки.

Діагностично-прогностична. Передбачає вивчення внутрішнього світу співрозмовника (підлеглого, керівника, клієнта), його особливостей, настроїв, мотивів, наявного психічного стану, прогнозування його поведінки; конфліктогенного виробничого середовища з метою попередження конфлікту; визначення цілей і потреб суб'єкта конфлікту. Ця функція виконує змістовно-цільові (стратегічні) й організаційно-методичні (тактичні) завдання; полягає у прогнозуванні фахівцем з товарознавства та комерційної діяльності розвитку подій, процесів, які відбуваються під час попередження конфлікту в процесі професійної діяльності. На будь-якому підприємстві поряд із деструктивними конфліктами, що створюють перешкоди для виробничої діяльності, можливі й конструктивні конфлікти, розвиток, своєчасне

розв'язання яких збільшує ефективність і злагодженість роботи, допомагає успішно досягати поставлених цілей. Функція вчасного виявлення соціальних суперечностей, обґрунтованого припущення виникнення й розвитку їх на ґрунті конфліктних ситуацій забезпечується прогнозуванням (аналізом структурних компонентів конфлікту: проблеми; конфліктної ситуації; сигналів, частоти їх виникнення; інцидентів; складу й особливостей поведінки потенційних учасників). Усі компоненти доцільно розглядати в динаміці, з урахуванням періодів, етапів, фаз розвитку конфлікту. Реалізація її зумовлює визначення пріоритетів у напрямках, формах, методах, технологіях попередження конфлікту та вибір серед них найбільш результативних; вироблення оптимального стилю поведінки в конфліктній ситуації.

Профілактична. Спрямована на зняття напруження у спілкуванні фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності клієнтами, колегами, керівництвом на ранніх стадіях і попередження розвитку конфліктної взаємодії. Профілактика полягає в такій організації життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії (членів колективу), що виключає чи зводить до мінімуму імовірність їх виникнення. Фахівець, підготовлений до попередження конфліктів, має бути спостережливим і помічати осіб, які можуть бути причиною і організаторами міжособистісних конфліктів, конфліктів у колективі, конфліктів між колективами.

Рефлексивна. Складається з усвідомлення себе і навколишнього світу. Наявність певного рівня готовності до попередження конфліктів у професійній діяльності спонукає фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює його прагнення до саморозвитку, праці над собою і застосування цієї здатності до важких умов і обставин професійного буття, пошуку і особистісної оцінки професійного досвіду. Рефлексивна функція – одна з найважливіших функцій готовності до попередження конфліктів фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності, оскільки рефлексія – техніка вирішення конфлікту (Б. Хасан).

Реалізація вищезазначених професійних функцій дозволяє вирішувати безліч складних завдань у діяльності з попередження конфліктів. Отже, функції фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності місткі та багатопланові. Вони залежать від тієї ролі, яку виконує фахівець у процесі діяльності попередження конфліктів. Тому можна дійти висновку, що обґрунтовані нами функції максимально реалізуються під час попередження конфліктів у професійній діяльності, що переконує в потребі спеціальної підготовки студентів до реалізації зазначених функцій безпосередньо в ході попередження конфліктів.

Висновки. Підсумовуючи, вважаємо за необхідне презентувати власну дефініцію та структуру готовності майбутнього фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності.

Готовність майбутнього фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності являє собою інтегративну якість особистості, що характеризується наявністю потреби особистості у безконфліктній взаємодії під час виконання професійних функцій та усвідомленим прагненням і спрямованістю на її організацію; високим рівнем оволодіння конфліктологічними знаннями, необхідними для попередження конфліктів у професійній діяльності; сформованістю умінь попередження конфліктів (комунікативно-мовленнєві, організаційно-управлінські, морально-етичні), емоційного інтелекту й рефлексії. Вона є основою активної професійної позиції фахівця з товаровознавства та комерційної діяльності, яка спонукає до мінімізації кількості конфліктів у професійній діяльності та сприяє їх конструктивному вирішенню.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шепилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551с.
2. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В.А. Беликов. – Челябинск: Факел, 1995. – 141 с.
3. Варлакова Є.О. Розв'язання міжособистісного конфлікту як особистісний розвиток у ситуації «кризи безробіття» / Є.О. Варлакова // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.; упор. В.Є. Скульська. – К.: ІПЗУ, 2006. – С. 124–130.

4. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волошенко Олена Валентинівна. – К., 2000. – 180 с.
5. Дзяна О.С. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Сергіївна Дзяна. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2012. – 22 с.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1985. – 206 с.
7. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.Г. Карпенко. – К., 2008. – 546 с.
8. Крутецкий В.А. Вопросы психологии способностей: сб. ст. / В.А. Крутецкий. – М.: Педагогика, 1973. – 216 с.
9. Лазарева В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лазарева Вікторія Віталіївна. – Тернопіль: Тернопіл. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, 2013. – 20 с.
10. Степаненко О. Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження і розв'язання професійних конфліктів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Степаненко. – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2012. – 20 с.
11. Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів / І. Холковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 201–206.
12. Warters B. Collaboration and Conflict Resolution Skills: A Core Academic Competency? [Electronic resource] / B. Warters // Conflict Management in Academic Report, 2000. – Vol. 1. – № 4, Nov/Dec. – URL: www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html
13. Bacal R. Conflict Prevention In The Workplace [Electronic resource] / Robert Bacal. – URL: <http://store.eSellerate.net/work911/main>

В статье на основе анализа подходов ученых к определению готовности будущих специалистов к предупреждению конфликтов, выделения профессиональных функций специалистов по товароведению и коммерческой деятельности представлена авторская дефиниция феномена «готовность будущего специалиста по товароведению и коммерческой деятельности к предупреждению конфликтов в профессиональной деятельности».

Ключевые слова: готовность, специалисты по товароведению и коммерческой деятельности, профессиональные функции, готовность будущего специалиста по товароведению и коммерческой деятельности к предупреждению конфликтов в профессиональной деятельности.

Our own definition of the phenomenon «readiness of future specialists in merchandise and commercial activities to prevent conflicts in the profession» has been provided in the article, basing on analysis of scientific approaches to the definition of future specialists in conflicts prevention, identification of professional skills of experts on merchandise and commercial activities.

Key words: readiness: experts in merchandise and commercial activities, professional skills, the willingness of future specialists in merchandise and commercial activities to prevent conflicts in professional activities.

Одержано 4.10.2014.

УДК 37.013.42.001.76

І.В. МАНОХІНА,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ШЛЯХОМ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті обґрунтовано шляхи розвитку інноваційної освіти, визначено роль інноваційної технологізації освітнього простору та значення розвитку в майбутніх соціальних педагогів творчості в процесі фахової підготовки; запропоновано нові завдання педагогічної освіти з огляду на розвиток творчого потенціалу.

Ключові слова: інноваційна технологізація, інтерактивні технології навчання, творча діяльність.

Постановка проблеми. Зі зміною основної парадигми сучасної освіти, спрямованої на навчання й виховання креативної, толерантної, комунікабельної особистості, яка має свою активну життєву позицію, відбувається перехід з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. На сьогодні перед системою освіти основним завданням є не тільки збереження кращих традицій педагогіки, а й узагальнення, впровадження в практику найбільш ефективних сучасних інноваційних технологій, що передбачають підготовку висококваліфікованих, творчо мислячих спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень. Розуміння необхідності підготовки креативних фахівців у системі педагогічної освіти було завжди. Саме тому видатні педагоги і психологи (К. Ушинський, О. Леонтьєв, Л. Виготський, О. Лурія, Я. Пономарьов, В. Зінченко, О. Тихомиров, Н. Тализіна та ін.) розробляли й апробували в освітніх технологіях різні теорії та методи активізації творчої діяльності, що дозволяють підвищити творчий потенціал студентів.

Формулювання мети. Метою цієї статті є наукове обґрунтування необхідності розвитку в майбутніх соціальних педагогів творчого потенціалу та креативного мислення в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні процеси пов'язані зі зміною завдань модернізації освіти, переносом акцента з навчальної функції освітнього закладу, що часто блокує розвиток творчої особистості, на розвиваючу, завдяки якій знання, вміння, навички стають не метою, а засобом розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери студента.

«Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» [4] декларує забезпечення формування в дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості; указує на необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Вирішення цих завдань вимагає нових підходів до процесу підготовки фахівців. В умовах сучасного суспільства роль спеціаліста соціально-педагогічної сфери, який закладає

основи морального, духовного, творчого розвитку підростаючого покоління, усе більше зростає. Специфіка діяльності, у свою чергу, вимагає від соціального педагога наявності відповідних якостей, тому що йому доведеться швидко та креативно діяти в нестандартних ситуаціях, творчо підходити до вирішення конкретних завдань, з якими він щоденно буде стикатися у своїй професійній діяльності. Саме тому видається важливим пошук нових шляхів і методів розвитку у майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери творчих здібностей.

Досвід показує, що навчання, побудоване на основі діяльнісного підходу, заснованому на вирішенні творчих завдань, з одного боку, активно розвиває творчий потенціал студентів, з іншого – є найдієвішою мотивацією до навчання.

Однак для ефективного вирішення проблеми розвитку творчих здібностей студентів у цілому потрібне істотне перетворення всієї системи освіти, формування нових підходів науково-методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу, нових педагогічних технологій, що дозволяють уже в процесі навчання отримувати значні наукові та практичні результати, генерувати нові знання. При цьому значна роль у вирішенні цих завдань покладається на широке використання нових педагогічних технологій, які сприятимуть ефективному розвитку творчих задатків.

З розвитком демократизації суспільства в системі освіти поетапно реалізується філософія відкритої освіти, яка значною мірою базуватиметься на технологіях дистанційного навчання, екстернаті тощо.

У зв'язку з цим основною проблемою освіти стає не тільки засвоєння величезного й постійно зростаючого обсягу знань або хоча б орієнтація у потоці інформації, а наявність знань, яких немає, але потреба в яких постає щодня.

На сьогодні до завдань педагога входить серйозна підготовча робота, спрямована на виявлення мети, принципів і методів навчання, змісту занять, проектування конкретних перспектив, вибір тематики проєктів, конструювання та структурування конкретних операцій. У цих умовах на перше місце виходить співпраця педагога нового типу та студента, своєрідний освітній діалог учасників педагогічної взаємодії, формування єдиного естетичного простору, освітнього соціокультурного середовища, координація аудиторної та позааудиторної роботи, навчальної та позанавчальної діяльності.

Творчий потенціал майбутніх фахівців, на наш погляд, характеризується низкою особливостей, які ми формулюємо як ознаки творчої особистості:

- здатність помічати й формулювати альтернативи, брати під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхневих формулювань;
- уміння поринути в проблему й в той же час відірватися від реальності, побачити перспективу;
- здатність відмовитися від орієнтації на авторитети;
- уміння побачити знайомий об'єкт із зовсім іншого боку, у новому контексті;
- готовність відмовитися від теоретичних суджень, поділу на «чорне й біле», відійти від звичної життєвої рівноваги й стійкості заради невизначеності та пошуку.

Переконані, що навчальний процес **майбутніх соціальних педагогів має бути не тільки засобом сприйняття готових загальноовизначених знань, але й способом інформаційного обміну, який передбачає не тільки засвоєння, а й передачу, генерування інформації в обмін на отриману.**

Реалізація визначених цілей передбачає нові завдання педагогічної освіти, що включають:

- формування нового менталітету, який базується на переконанні, що освіта не тільки споживає й тиражує знання, але, найголовніше, є виробником нових знань та інформації;
- створення нових видів когнітивної методології, що дозволяють долати психологічні бар'єри під час розумових операцій, розвивати здатність до абстрактного мислення й за рахунок цього формувати в процесі навчання, заснованому на досягненні конкретних творчих цілей, продуктивні знання, які генерують нові судження та переконання;
- створення нового освітнього середовища, що дозволяє отримувати якісну освіту в будь-який час, у будь-якому місці, протягом усього життя особистості.

Відповідно до цієї концепції в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів застосовуємо чотири рівні знань:

1) *знання-знайомства*, що дозволяють усвідомити певну інформацію, розрізнити явища;

2) *знання-копії*, за допомогою яких можна репродукувати засвоєну навчальну інформацію;

3) *знання-уміння*, що дозволяють застосовувати отриману інформацію в практичній діяльності;

4) *знання-трансформації*, через які отримані раніше знання переносяться на вирішення нових завдань, нових проблем (це вже і є рівень творчості).

Яскраво виражені в сучасній системі освіти міждисциплінарні бар'єри не дозволяють студенту побачити взаємозв'язок предметів, їх значення в майбутній спеціальності, що, безумовно, знижує його інтерес до навчання.

При існуючому підході до навчання недостатньо ефективними для підвищення якості підготовки фахівців виявилися й автоматизовані навчальні системи з окремих предметів, тому що при збережених міждисциплінарних бар'єрах цільова установка навчання (оволодіння майбутньою спеціальністю) залишилася досить розмитою.

Однією з умов розвитку в майбутніх соціальних педагогів творчого потенціалу, на нашу думку, є інноваційна технологізація освітнього простору.

Інтерактивні технології, будучи за своїм філософським змістом глибоко гуманістичними й природовідповідними, можуть використовуватися тією чи іншою мірою в будь-яких організаційних формах. Провідними тут виступають соціальні фактори розвитку, які так необхідні в сучасному світі. Зрозуміло, що інтерактивні технології допомагають не тільки будувати зовнішній діалог, але більшою мірою збуджують діалог внутрішній.

Погоджуємося з думкою Г. Селевка, який підкреслює, що головним завданням викладача в інтерактивному режимі є фасилітація – спрямування й надання допомоги в процесі обміну інформацією. У такому режимі має місце й заохочення творчості, і виявлення різноманіття точок зору, і взаємозбагачення досвіду всіх учасників інтерактивного процесу, і, безумовно, вкрай важливе на сьогоднішній день поєднання теорії та практики [8, с. 239–242].

Сам інтерактивний режим сприяє появі творчої особистості, яка активно взаємодіє із середовищем, формуючи навколо себе креативний простір, орієнтований на професійну діяльність.

Інновація являє собою комплекс взаємопов'язаних процесів і є результатом концептуалізації нової ідеї, спрямованої на вирішення проблеми й далі – до практичного застосування нового явища. Педагогічними інноваціями у навчальному процесі можуть бути: зміст навчального матеріалу, технічні засоби, педагогічні технології тощо.

До інноваційних технологій навчання В. Симоненко відносить: інтерактивні технології навчання, технологію проектного навчання й комп'ютерні технології [2].

У психолого-педагогічній теорії навчання інтерактивним називається навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин та розглядаються як способи засвоєння знань, формування умінь і навичок у процесі взаємин педагога і здатність до навчання як суб'єктів навчальної діяльності.

Сутність їх полягає в тому, що вони спираються не тільки на процеси сприймання, пам'яті, уваги, але, перш за все, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. При цьому процес навчання організовується таким чином, що студенти вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним і з іншими людьми, критично мислити, вирішувати складні проблеми на підставі аналізу виробничих ситуацій, ситуаційних професійних завдань і відповідної інформації [3].

В інтерактивних технологіях навчання істотно змінюються ролі суб'єктів освітнього процесу, а також роль інформації. Дидактична гра виступає важливим педагогічним засобом активізації процесу навчання. У процесі дидактичної гри студент повинен виконати дії, аналогічні до тих, які можуть мати місце в його професійній діяльності. У результаті відбувається накопичення, актуалізація й трансформація знань у вміння і навички, накопичення досвіду особистості та її розвиток. Технологія дидактичних ігор складається з трьох етапів: підготовка, проведення аналіз. Наприклад, розв'язання педагогічних задач і ситуацій можна використовувати в ході виконання ігрових дій. Студентам дається на занятті певна педа-

гогічна ситуація, вони розподіляють ролі, обмірковують варіанти вирішення ситуації, ігровий сюжет, а потім представляють обране рішення. Оцінюючи ефективність дидактичних ігор, можна відзначити, що вони дозволяють проводити контроль знань студентів; формувати власну думку, самостійність, вміння працювати в колективі над вирішенням спільного завдання; відпрацьовувати вміння приймати рішення в реальних умовах.

Технологія проектного навчання розглядається як гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, навченої шляхом розвитку її інтелектуальних, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення навчального творчого проекту [7].

Застосування комп'ютерних технологій у системі професійної освіти майбутніх соціальних педагогів сприяє реалізації таких педагогічних цілей: розвиток особистості майбутнього фахівця, підготовка до самостійної продуктивної професійної діяльності; реалізація соціального замовлення, обумовленого потребами сучасного суспільства.

Ще одним із важливих шляхів розвитку творчого потенціалу студентів, на наш погляд, є екранна культура, яка сприяє диверсифікації та мультиплікації джерел утворення (особливо в умовах демократичних процесів у суспільстві), тому на роль авторитетного джерела знань про світ разом з педагогом претендують численні представники засобів масової інформації. По суті це і веде освіту до переходу від передачі когось навчають знань (у вигляді кінцевої істини) до надання йому різноманітної інформації, при якому головна зміна полягає в зміні провідного суб'єкта освітнього процесу (рис. 1): патерналістські відносини змінюються на партнерські, колегіальні, право судження про достовірність і необхідність знаходить знання, стає прерогативою навчання [1].

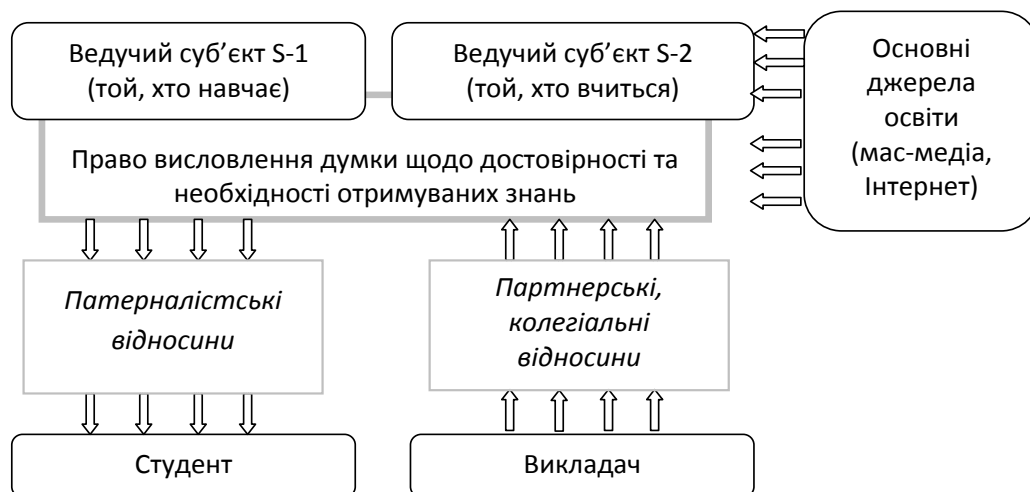


Рис. 1. Суб'єкти освітнього процесу

Інакше кажучи, такий перехід функцій освіти чітко збігається з афоризмом Ф. Ніцше з «Веселої науки», перехід від *vademecum* до *vadetesum*, тобто від принципу «йди за мною» до принципу «веди себе сам». Логічною оцінкою є те, що «докази є тепер не істина, а умова істини – сукупність умов, за яких пропозиція «була б» істиною» [5, с. 29]. Тому в глобальному сенсі діяльність освітньої системи повинна бути спрямована на створення таких умов.

Успішне впровадження будь-якого нововведення в освіті залежить від психологічних і соціально-психологічних факторів, які можуть мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Вирішальним фактором оновлення освітнього простору є особистість викладача. Разом з тим педагоги мають різне ставлення до нововведень [6].

Провідними функціями інноваційного навчання можна вважати: інтенсивний розвиток особистості студента та педагога; демократизацію їхньої спільної діяльності та спілкування; орієнтацію на творче викладання й активне навчання, на ініціативу студента у формуванні себе як фахівця; модернізацію засобів, методів, технологій навчання, що сприяють

формуванню в майбутнього професіонала інноваційного мислення та здатності до творчої діяльності (рис. 2).



Рис. 2. Механізм розвитку інноваційної освіти

У процесі інноваційного навчання задля розвитку в майбутніх соціальних педагогів творчого мислення використовуємо такі прийоми:

- прийоми, безпосередньо спрямовані на активізацію розумової діяльності студентів у процесі вивчення циклу соціально-педагогічних дисциплін (створення проблемних ситуацій, атмосфери дискусії, підготовка студентами «допоміжних пакетів» (характеристика, основні методи та прийоми роботи, пакет діагностик, методичні рекомендації тощо) для роботи з певною категорією суб'єктів соціально-педагогічної сфери);
- допоміжні прийоми, що дозволяють викладачеві визначити ефективність його роботи й певною мірою активізувати творчу діяльність студентів (використання діагностуючих методик шляхом побудови перевірочних завдань, асоціативні ігри тощо);
- прийоми, пов'язані з розвитком професійного мислення студентів (складання психолого-педагогічних характеристик суб'єктів професійної діяльності, прогнозування педагогічних ситуацій, розробка та захист проектів).

Висновки. Із зазначеного вище можна зробити висновок, що суспільна потреба в оновленні освіти потребує особливої уваги до інноваційних процесів, оптимізації управління ними, до чинників, які гальмують педагогічні нововведення або сприяють їх впровадженню та поширенню, до особистості педагога, його підготовки. Одне з головних завдань системи освіти – виховання творчо мислячих фахівців, що мають високим творчим потенціалом.

Список використаних джерел

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
2. Карпенко М.П. Инновационные педагогические технологии в образовании / М.П. Карпенко. – М., 2001.
3. Качалова Л.П. Педагогические технологии / Л.П. Качалова, Е.В. Телеева, Д.В. Качалов. – Шадринск, 2001.
4. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 16.
5. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / Е.И. Серкова, В. Д. Симоненко, М.В. Ретивых и др. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
6. Попель Н.В. Психологические факторы, влияющие на отношение учителей к педагогическим инновациям : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Попель. – Шуя, 2002. – 186 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьные технологии, 2006.

8. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика / В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

В статье обоснованы пути развития инновационного образования, определена роль инновационной технологизации образовательного пространства и значение развития у будущих социальных педагогов творчества в процессе профессиональной подготовки; предложены новые задачи педагогического образования с учетом развития творческого потенциала.

Ключевые слова: инновационная технологизация, интерактивные технологии обучения, творческая деятельность.

The article is devoted to substantiation of ways to develop innovative education. The role of innovative technologizing of educational environment, as well as developing future social workers' creativity in the process of professional training, are defined. New tasks of teacher education in view of the development of their creative potentials are suggested.

Key words: innovation technologization, interactive learning techniques, creative activities.

Одержано 28.10.2014.

УДК 371.132:004.031.42

С.А. НАХОД,
аспірант

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена теоретичному аналізу суті методологічних підходів, на яких базується розробка технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій. Обґрунтовано вибір методологічних підходів на кожному із визначених методологічних рівней: загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, рівні методик і технік дослідження. У статті доведено, що тільки комплексне поєднання проаналізованих методологічних підходів забезпечує науково-методичні засади формування прогностичних умінь практичних психологів.

Ключові слова: методологія, педагогічна технологія, методологічні рівні, методологічні підходи.

Постановка проблеми. Розробка технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій потребує об'єктивності та надійності наукових висновків і залежить від загального підходу до розуміння сутності явищ і процесів, що досліджуються, тобто передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження – наукового фундаменту, з позиції якого пояснюються основні педагогічні явища, розкриваються закономірності, що вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ у майбутньому. Як зазначають дослідники, питання методології досить складне, отже, актуальне, оскільки в сучасній науковій літературі немає конкретних алгоритмів розкриття основних положень тієї або іншої проблеми, що досліджується.

Аналіз досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження, виходимо з того, що методологія – це вихідні положення, реалізація яких лежить в основі здійснення теоретичної й практичної діяльності людини (В. Буряк, Ф. Василюк, М. Данилов, Н. Кушнарєнко, В. Лозова, М. Скаткін, В. Шейко та ін.), а методологія педагогіки – це вчення про педагогічні знання, процеси його здобування, способи пояснення та практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення педагогічної системи (В. Загвязинський, Р. Стаханов).

Аналіз різного роду досліджень показав, що низка вчених (М. Васильєва, Н. Гузій, Т. Рогова), обґрунтовуючи методологічні орієнтири дослідження, вважає за доцільне орієнтуватися на вихідні положення наукознавства, сформульовані В. Краєвським і Е. Юдіним, щодо існування таких методологічних рівнів та джерел дослідження – загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження. Інші ж, зокрема Л. Рибалко, методологічні засади розкривають шляхом розкриття суті методологічних підходів.

Мета статті полягає у розкритті суті методологічних підходів, на яких базується технологія формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Феномен «технологія» увійшов до педагогічної науки зі сфери виробництва, де він тлумачився як «сукупність технічних дій, спрямованих на створення матеріальних речей» [7, с. 22]; «сукупність виробничих процесів у певній сфері виробництва, а також науковий опис засобів виробництва» [10, с. 708]. На сьогодні технологія інтегрує досягнення науки й практики та являє собою складну систему, що постійно розвивається й до складу якої входять не лише штучні технічні пристрої, виробничі процеси, операції та ресурси, а й підсистеми соціальних наслідків, управління тощо [5, с. 245].

Щодо педагогічної технології (гр. *techne* – майстерність та *logos* – слово, вчення), то на сьогодні деякі дослідники [9] нараховують близько 300 трактувань терміна, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається. Найбільш типові визначення:

- сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, тобто певна алгоритмізація спільної навчально-виховної діяльності (М. Богданова, О. Кіяшко, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачов, В. Шепель).

- впровадження в педагогіку системного способу мислення, проекту певної моделі педагогічної системи, реалізованої на практиці (В. Безпалько, С. Гончаренко, В. Монахов, Т. Самойленко, Т. Сакамото, С. Сисоєва, Д. Чернілевський).

- спеціально організований процес, який передбачає визначення найбільш раціональних засобів реалізації поставлених цілей (І. Волков, С. Гунько, М. Касьяненко, Г. Селевко, Н. Тализіна).

- процес модернізації дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф. Янушкевич). У цьому випадку мова йде про оптимізацію навчального процесу, тим самим поняття «технологічність» розглядається як синонім поняття «ефективність» (М. Кларк, Ф. Персиваль, К. Чедуїк) [4, с. 111].

У нашому дослідженні під технологією формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій розуміємо сукупність процесів теоретичної і практичної діяльності викладачів ВНЗ, спрямованих на становлення й розвиток особистості майбутнього практичного психолога, а також систему цілей, методологічних підходів, принципів, змісту, методів, форм, засобів навчання, форм контролю й корекції, що поетапно упроваджуються в навчальний процес ВНЗ та гарантують досягнення кінцевого результату.

Нами обрано такий алгоритм створення технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів:

- встановлення мети, завдань, методологічних засад, принципів технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів;

- розробка критеріїв та показників сформованості досліджуваного феномену майбутніх практичних психологів та діагностування рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів;

- моделювання змісту, форм та методів формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів;

- рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, самодіагностика, самокоректування;

- діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномену в майбутніх практичних психологів.

Розглянемо більш докладно методологічні підходи, на які ми спиралися при розробці технології, виокремлюючи кожен методологічний рівень.

Щодо першого, філософського, рівня, який складають основні категорії діалектики, закони діалектичного матеріалізму й загальні принципи пізнання, вагомими для нашого дослідження виявилися такі категорії, як сутність, загальне, особливе та одиничне.

Сутність процесу формування прогностичних умінь практичних психологів розуміється нами як стійка сукупність усіх необхідних компонентів, зв'язків, залежностей, відношень, властивих цьому процесу як педагогічному феномену.

Одним із вихідних положень нашого дослідження була теза про те, що формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів має здійснюватися на основі органічної єдності загального, особливого та одиничного. Як загальне воно є складовою загальнопсихологічної підготовки майбутніх практичних психологів; як особливе – має свою спе-

цифіку, зумовлену імовірнісним характером визначення майбутнього, як одиничне – відображає залежність процесу від особистісних якостей студентів.

Методологічними засадами нашого дослідження виступають закони діалектичного матеріалізму – закон єдності та боротьби протилежностей, закон переходу кількості у якість і закон заперечення заперечення.

Згідно із законом єдності та боротьби протилежностей нами було виявлено суперечності, характерні для проблеми формування прогностичних умінь практичних психологів, розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено технологію формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій, яка спрямована на їх подолання. Це дозволило отримати позитивні результати в процесі розв'язання досліджуваної проблеми.

Відповідно до закону переходу кількості у якість рівень сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, що є діалектичною єдністю функціональних і особистісних компонентів і може виявлятися на трьох рівнях залежно від кількісних характеристик окремих складників: низькому, середньому та високому.

Згідно із законом заперечення заперечення, у якому розкривається діалектична сутність розвитку, що трактується як процес, спрямований не тільки на ліквідацію старого, віджитого, але й на збереження та подальше вдосконалення того прогресивного, що було досягнуто на попередніх ступенях, нами під час розробки технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів враховувався позитивний досвід, накопичений у галузі професійно-психологічної підготовки практичних психологів високорозвинених країн і України.

Відповідно до вихідних положень теорії пізнання – принципів єдності теорії та практики, конкретно-історичного підходу до досліджуваної проблеми, єдності історичного та логічного, об'єктивності, всебічності, комплексного підходу тощо нами було передбачено всебічне, комплексне теоретичне та експериментальне вивчення предмета дослідження в його історичному та логічному розвитку.

Розглядаючи другий рівень методологічних знань – рівень загальнонаукової методології, до якого належать загальнотеоретичні підходи, що є засадничими основами певного кола наукових галузей, в нашому дослідженні ми спираємося на системний, діяльнісний і синергетичний підходи.

Наукова цінність системного підходу визначається тим, що він відображає світоглядний рівень дослідження; є універсальним методом пізнання; технологією дослідження, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності і стабільності наукових пошуків. Він сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення [3].

Системний підхід до аналізу сутності формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів зумовлює єдність всіх компонентів цього процесу, в основі якого знаходиться забезпечення безперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку умінь студентів до здійснення дій, спрямованих на отримання випереджаючої інформації про найбільш ймовірні тенденції розвитку об'єктів або суб'єктів психологічної діяльності на науковій основі під час навчання у вищому навчальному закладі.

Методологічна специфіка системного підходу полягає у тому, щоб адекватно виявити механізми формування прогностичних умінь та їх взаємодію. Орієнтація на системний підхід у нашому дослідженні передбачає з'ясування структури, взаємозв'язків елементів, їх функціонування, цілісність розвитку, динаміку формування, сутність та особливості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів.

Отже, за такого підходу процес формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів досліджується як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), що є цілісним утворенням.

Ключовими положеннями діяльнісного підходу є принцип єдності свідомості та діяльності, а також принцип інтеріоризації-екстеріоризації. Згідно з першим із них саме діяльність обумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, у свою

чергу, виявляючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог діяльності розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості до цих вимог.

Особливе значення має для нас принцип інтеріоризації-екстеріоризації. Він характеризує механізм засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду. Як вихідна форма будь-якої діяльності розглядається спільна, колективна діяльність, під час якої завдяки інтеріоризації – засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності – відбувається формування психологічної системи діяльності [3].

Отже, з позицій діяльнісного підходу розглядаємо процес формування прогностичних умінь практичних психологів як специфічний вид діяльності, у ході якого: здійснюється вплив на мотиви та інтереси студента; до цілей навчальної діяльності включається формування прогностичних умінь з перспективою подальшого їх розвитку у майбутній професійній діяльності; провідна роль належить власній активності суб'єкта, результатом якої є не тільки перетворення зовнішнього світу, а й формування специфічного, цілісного, відносно самостійного внутрішнього світу людини; відбувається спільне прийняття рішення, яке є результатом аргументованого обговорення різних точок зору на проблему, що розглядається.

Синергетичний підхід – це міждисциплінарний науковий напрям, що ґрунтується на ідеях системності та цілісності світу, уявленнях людини про світ і себе в ньому; теорією систем, що саморозвиваються, самоорганізуються, процесів становлення «порядку через хаос», нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції [8, с. 79]. Використання синергетичної методології для вирішення окресленої проблеми означає, що:

- формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним процесом. Він обов'язково супроводжується кризами, подолання або запобігання яких зумовлюють необхідність негайного аналізу (самоаналізу), перебудову професійної картини світу майбутнього фахівця;
- прогностичні уміння майбутніх практичних психологів варто розглядати як складно організовану систему, якій неможливо нав'язати шляхи розвитку без урахування внутрішніх потреб особистості;
- ефективність формування прогностичних умінь не виключає фактор випадковості;
- аналіз стану сформованості прогностичних умінь є підґрунтям для прогностичної діяльності, виокремлення варіантів подальшого їх розвитку;
- процес формування прогностичних умінь має здійснюватися за умови узгодження темпів розвитку суб'єктів, що беруть участь у цьому процесі;
- результати сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів мають бути затребувані освітнім простором ВНЗ, соціальним та професійним оточенням.

За такими специфічними особливостями розглядаємо процес формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів через самоорганізацію, коли зовнішні умови створюють поле можливостей та подальшого саморозвитку на основі самоорганізації. Студент як суб'єкт зазначеного процесу здійснює вільний вибір форми самореалізації через розмаїття видів професійно спрямованої діяльності, змодельованої засобами інтерактивних технологій.

До третього рівня методології педагогіки – рівня конкретної наукової методології – належать інтернаукові знання всього комплексу наук про людину. Здійснюючи наше дослідження, ми спиралися на основні положення компетентнісного, особистісно-орієнтованого та контекстного підходів.

Компетентнісний підхід – це підхід, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [6].

Компетентнісний підхід у системі формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стан-

дартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення; застосовувати технології прогнозування; активну професійну позицію в усіх сферах діяльності.

Прогностична компетентність майбутнього практичного психолога розглядається нами як інтегрована якість особистості, що визначає складне індивідуально-психологічне, поліфункціональне утворення професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних умінь психолога у сфері психологічного прогнозування, а також мотиваційно-ціннісного ставлення до прогностичної діяльності, прагнення до планування власного професійного самовизначення та особистісного розвитку.

Сформована у майбутнього практичного психолога компетентність у здійсненні прогностичної діяльності обумовлює рівень його професійної підготовки, оскільки такого фахівця вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень, технологій обирати найбільш оптимальні, підвищити ефективність процесу професійної діяльності; ця компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією, формування умінь відповідно до змін у суспільстві для успішного вирішення професійних завдань.

Отже, у контексті компетентнісного підходу результат формування прогностичних умінь ми розглядаємо як сформованість у студентів прогностичної компетентності у процесі їх навчання у ВНЗ.

Особистісно-орієнтований підхід у педагогіці реалізується через певним чином побудовану діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток та соціалізацію суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій, що вирішується за допомогою технологізованої діяльності. Орієнтація на особистість у педагогічній науці перш за все пов'язана з розробкою способів реалізації особистісно-орієнтованих цілей навчання та виховання, розробкою та обґрунтуванням змісту та методів, які відповідають цим цілям, зміною стилю педагогічного спілкування, стимулюванням до самостійності, формуванням прагнення до індивідуальних інтелектуальних зусиль [1].

Цей підхід спонукає педагогів на визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу, взаємини учасників якого будуються за суб'єкт-суб'єктним принципом; створення умов для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів на фоні їх професійного становлення, набуття професійних знань і умінь, формування своєрідного особистісного досвіду.

За цього підходу впливам зовнішнього характеру надається особистісний сенс. Формування прогностичних умінь стає керованим завдяки механізму вибірковості, що забезпечується гармонійним балансом між зовнішніми впливами і внутрішніми процесами – персоніфікацією, самоідентифікацією, самореалізацією та ін. В умовах вищої школи це передбачає проектування навчально-виховного процесу таким чином, щоб під час формування прогностичних умінь студентів одночасно впливати на їх свідомість, розвивати їх почуття і виробляти навички і звички професійно спрямованої поведінки, сприяти формуванню особистих переконань (мотивів), якими майбутні фахівці будуть керуватися у професійній діяльності.

Контекстний підхід – це підхід, що передбачає моделювання та організацію навчального процесу за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Навчальна діяльність стає особистісно значущою, оскільки в ній простежуються особливості майбутньої професії, завдяки чому створюються реальні можливості для розвитку не тільки навчально-пізнавальної, але й професійної мотивації студентів. За такої умови навчальний матеріал набуває для них особистісного змісту, який виражається в переживанні професійної значущості засвоєваних знань і виконуваних дій, що, у свою чергу, є важливим чинником стимулювання пізнавальної активності студентів і формування у них ціннісного ставлення до професії практичного психолога. Моделювання у змісті й способах організації навчання особливостей психологічної діяльності забезпечує перехід від теоретичного осмислення професійних знань до їх прикладного застосування. За такого підходу студенти не тільки дізнаються про можливі способи використання фахових знань у майбутній діяльності, але й отримують можливість відразу ж під час занять оперувати ними [2].

Формування прогностичних умінь фахівця за умов контекстного підходу у навчанні здійснюється в ході послідовного залучення студентів до трьох базових та низки проміжних форм діяльності. Базовими є навчальна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльності, перехідними – форми діяльності, що відповідають конкретним завданням навчання на відповідних етапах підготовки майбутніх фахівців.

Отже, контекстний підхід сприяє досягненню низки важливих з погляду розвитку професійної спрямованості майбутніх практичних психологів цілей: підвищенню їхньої пізнавальної активності; формуванню пізнавальної та професійної мотивації; формуванню ціннісного ставлення до професії практичного психолога; забезпеченню поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності.

Четвертий рівень методології педагогіки – технологічний – становлять підходи, що є засадничими основами розв'язання певної наукової проблеми. В нашій роботі, з метою визначення загального рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів ми використали комплекс методів, які застосовувались для оцінки кожного з компонентів структури прогностичних умінь: мотиваційного, змістовного, операційного та рефлексивного.

Рівень сформованості мотиваційного компонента визначався нами за допомогою методики визначення рівня мотивації досягнення А. Мехрабіана в модифікації М. Магомед-Емінова; методики визначення мотивації навчання студентів у ВНЗ Т. Ільїної; авторської модифікації методики «Перспектива мого життя» Е. Міско і Н. Тарабріної.

Рівень сформованості змістового компоненту визначався за допомогою тестових завдань, розроблених А. Присяжною в авторській адаптації; методики «Здібність до прогнозування» Л. Регуш.

Застосування методик «Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)» та «Прогностичне завдання» Л. Регуш в авторській адаптації дозволили оцінити рівень сформованості операційного компоненту прогностичних умінь.

За допомогою методики дослідження рівня суб'єктивного контролю Е. Бажина, методики «Визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості» А. Карпова та методики «Особистісні фактори прийняття рішень» Т. Корнілової нами було визначено рівень сформованості рефлексивного компонента прогностичних умінь студентів.

Висновки. Незважаючи на те, що кожен із наведених підходів розкриває сутнісні характеристики явищ, розробка технології формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій не може обмежуватися якимось одним з них. Тільки комплексне поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння і осягнення суті досліджуваного феномену та ефективного обґрунтування науково-методичних засад його формування у студентів ВНЗ як стратегічного напрямку їхньої підготовки.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 422 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
3. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ірина Володимирівна Гавриш. – Харків, 2006. – 572 с.
4. Єремєєва В.М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Єремєєва Віра Модестівна. – Житомир, 2002. – 243 с.
5. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Левицкий Л.В. Профессия – инженер-машиностроитель / Л.В. Левицкий, Б.Х. Рубинович, Б.Н. Бирюков, В.А. Аксенов. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1984. – 144 с.

8. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В.С. Лутай. – К.: Центр «Магістр-S» Творч. спілки вчит. України, 1996. – 256 с.

9. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 7. – С. 24.

10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 13-е изд., испр. – М.: Рус. Яз., 1981. – 816 с.

Статья посвящена теоретическому анализу сущности методологических подходов, на которых базируется технология формирования прогностических умений практических психологов средствами интерактивных технологий. Обоснован выбор методологических подходов на каждом из методологических уровней: общефилософском, общенаучном, конкретно-научном, уровне методик и техник исследования. В статье доказано, что только комплексное сочетание проанализированных методологических подходов обеспечивает научно-методические основы формирования прогностических умений практических психологов.

Ключевые слова: методология, педагогическая технология, методологические уровни, методологические подходы.

The article is devoted to the theoretical analysis of the essence of the methodological approaches on which is based the development of the technology of formation the predictive abilities of the practical psychologists by the means of interactive technologies. There is justified choice of methodological approaches on the each methodological level: general philosophical, general scientific, concrete scientific, on the level of methods and techniques of researching. The article fixes that only complex alliance of the analyzed methodological approaches gave scientific and methodical bases of the formation of the predictive abilities.

Key words: methodology, pedagogical technology, methodological levels, methodological approaches.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.147

О.Ю. НЕСТЕРОВА,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри перекладу
ДВНЗ «Національний гірничий університет»*

ЕТАПИ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Висвітлено ключові етапи та методику проведення педагогічного експерименту з розвитку інформаційної культури майбутніх перекладачів в умовах вищого навчального закладу. Експериментальна робота включала початковий, діяльнісно-аналітичний, продуктивно-творчий та аналітико-корекційний етапи. Результатом проведеної роботи став розвиток інформаційних компетенцій студентів-перекладачів.

Ключові слова: експеримент, інформаційна культура, студент-перекладач.

Вступ. Перекладацька праця безпосередньо пов'язана з інформаційними процесами, тому навчання майбутніх перекладачів має включати розвиток ключових навичок роботи з інформацією. Теоретичне осмислення окремих аспектів цієї проблеми у педагогіці триває, про що свідчать дослідження Т. Коваль [1], Ю. Колос [2], О. Рогульської [3] та ін. Проте розвиток інформаційної культури студентів-перекладачів як комплексне явище фактично залишається поза увагою науковців.

Мета статті – висвітлити основні етапи та методику проведення експериментальної роботи, спрямованої на розвиток інформаційної культури студентів-перекладачів.

Виклад основного матеріалу. При визначенні плану експерименту ми спиралися на етапи розвитку інформаційної культури майбутніх перекладачів, що визначалися нами при моделюванні цього процесу, тому формувальний експеримент охопив початковий, діяльнісно-аналітичний, продуктивно-творчий та аналітико-корекційний етапи.

Метою початкового етапу є усвідомлення студентами цінності роботи з інформацією для перекладацької діяльності. Для розв'язання поставлених завдань проводилися бінарні заняття, тематичні круглі столи, екскурсії до бібліотек, перекладацьких бюро, які дозволили ознайомити студентів зі специфікою перекладацької діяльності та підкреслити значення роботи з інформацією для виконання професійних обов'язків. Наступним кроком стало знайомство майбутніх перекладачів із сучасними алгоритмами роботи з інформаційними ресурсами, складеними на основі праць І. Алексєєвої, Є. Беякової, Р. Міньяр-Белоручева, А. Чужакіна та С. Спіркіної. Студентам було запропоновано скласти порівняльну таблицю послідовностей роботи з інформацією при виконанні різних видів перекладу та зробити висновок щодо ефективності запропонованого підходу та необхідності застосування в перекладацькій діяльності. На основі запропонованих алгоритмів розглядалася специфіка роботи перекладача з інформацією при перекладі, наголошувалося на спільних і відмінних елементах алгоритмів, їх перевагах та недоліках.

На діяльнісно-аналітичному етапі експерименту було визначено мету – розвинути інформаційні компетенції розпізнавання інформаційних потреб і пошуку й оцінювання інформації, її збереження та відтворення. Першим кроком діяльнісно-аналітичного етапу стало проведення бінарної лекції на тему «Особливості електротехнічної термінології», ме-

тою якої було знайомство майбутніх перекладачів зі структурою та труднощами перекладу електротехнічної термінології. Наприкінці заняття студентам запропоновано уривок із англомовного технічного тексту обсягом 2500 друкованих знаків та дано завдання оцінити свої можливості з перекладу тексту без використання допоміжних матеріалів – прочитати текст, сприйняти та відтворити загальний зміст спочатку іноземною, а потім і рідною мовою, перекласти окремі елементи. Більшість студентів змогли коротко переказати зміст прочитаного іноземною мовою, проте виконати це ж завдання рідною мовою спромоглися тільки п'ять студентів з усіх експериментальних груп (8%), адекватний переклад словосполучень і речень викликав труднощі в усіх присутніх.

Спільно з викладачем поряд із визначенням ключових граматичних та стилістичних особливостей проводився аналіз тексту. Далі кожен студент спробував визначити, які слова є термінами, а також згадав, які пам'ятає термінологічні словники. Пошук термінів у тексті не викликав труднощів у 83% студентів, усі студенти назвали принаймні один загально-технічний словник.

Для узагальнення інформації, якої бракує для виконання перекладу, було запропоновано заповнити таблицю, зробити припущення про те, що саме треба шукати: дані з теорії електротехніки; матеріали англійською чи українською мовою; дані про тип тексту, правила його оформлення рідною мовою тощо. Таким чином, майбутні перекладачі ознайомилися із характеристиками матеріалів для перекладу, які є ключовими для вибору перекладацької стратегії.

Другим кроком діяльнісно-аналітичного етапу стало складання плану пошуку інформації, у ході якого кожен студент самостійно визначав, яку саме інформацію слід знайти, яку процедуру обрати для пошуку, звідки починати пошук, які джерела залучати. Слід зазначити, що як джерело пошуку всі студенти назвали мережу Інтернет, а вихідною точкою пошуку – систему Google. Звертатись до бібліотечних ресурсів не планував жоден студент.

Апробація складених і описаних студентами планів пошуку інформації відбувалася при виконанні домашнього завдання. Майбутні перекладачі відповідно до складеного списку необхідної інформації за розробленим алгоритмом проводили пошук інформації та фіксували, які ресурси знайшли, скільки витратили часу, чи знайшли відповіді на поставлені питання, також створювали список опрацьованих джерел, оформлюючи їх відповідно до вимог оформлення списку літератури до кваліфікаційних робіт. Розпочавши пошук з пошукової системи в мережі Інтернет, протягом 10 хв. знайшли усе, що планували, 16% учасників експерименту. Виявлено, що більшість студентів експериментальних груп витратили на пошуки 10–30 хв. Лише 6% учасників експерименту працювали більше години. У процесі експериментальної роботи виявилось, що для підвищення якості опрацювання інформаційних ресурсів, доцільно звертати увагу студентів на необхідність описувати кількома словами усі знайдені джерела інформації.

Підкреслимо, що усі студенти спромоглися знайти відповіді на поставлені питання. Аналіз списків використаних джерел свідчить, що тільки 37% учасників експерименту звернулися до наукових статей і спеціальних довідників, більшість (54%) скористалася фрагментами підручників і навчальних посібників.

Після виконання домашнього завдання на занятті відбувалося обговорення та оцінка студентами знайденої інформації за критеріями надійності, якості, інформативності, тобто пропонувалося дати обґрунтовану відповідь на питання, чи можна в роботі використовувати, наприклад, рекламні матеріали, реферати, знайдені в мережі Інтернет; чи достатньо знайденої інформації для отримання відповідей на поставлені питання тощо. Відповідно до зроблених висновків студенти трансформували складені раніше алгоритми пошуку інформації та створили пам'ятку з пошуку інформації, що включала рекомендації з ефективного пошуку й аналізу інформації.

Метою продуктивно-творчого етапу було визначено розвиток компетенцій створення й аналізу власних джерел інформації. Цей етап розпочався з формулювання домашнього завдання, що полягало в підготовці до ділової гри у формі студентської наукової конференції. Майбутні перекладачі отримали завдання: англійською мовою скласти текст виступу на студентській конференції за певною тематикою. Студенти мали самостійно визначити характеристики інформації, потрібної для виконання завдання, скласти план пошуку, потім

оцінити знайдену інформацію та використати її для створення власного джерела інформації іноземною мовою із заданими характеристиками.

На занятті відбувалася презентація доповідей. Усім учасникам конференції на початку були запропоновані анкети, які містили вимоги, що висувалися до доповідей. Слухачі мали виконати роль експертів, оцінивши кожного доповідача. Після презентації доповідей із використанням заповнених анкет було проведено коротке обговорення з відзначенням виступів, в яких найдоступніше для слухачів було розкрито тему. Слід зазначити, що серед 58 прослуханих доповідей учасники експерименту визнали такими, що відповідають усім висунутим вимогам, лише 64%, перевищили ліміт часу 12% доповідачів, не розкрили порушення питання 7% учасників, решта – не дотрималися кількох вимог. Отже, 36% студентів з тих чи інших причин не змогли створити доповідь за заданими характеристиками.

З метою коригування ситуації по завершенні обговорення студентських доповідей викладач, у свою чергу, презентував власну доповідь, використовуючи як приклади виступи студентів і підготовані заздалегідь ілюстративні матеріали. Тема виступу викладача – «Економічні, правові та соціальні аспекти використання інформації».

Слухачі мали порівняти власні доповіді та доповіді колег з еталонною доповіддю викладача. Студентам також було запропоновано самостійно визначити, чи дотримано зазначених у виступі викладача аспектів використання інформації при підготовці й презентації їх доповідей та зробити висновок про корисність для інших матеріалу презентованої доповіді.

Таким чином, на продуктивно-творчому етапі експерименту описані види діяльності студентів забезпечують розвиток інформаційних компетенцій створення та аналізу джерел інформації, з'ясування необхідності дотримання вимог до створюваних джерел інформації як передумови адекватного сприйняття реципієнтами інформації.

Наступний, аналітико-корекційний, етап експерименту мав на меті розвиток компетенцій ефективного використання інформації для створення та передавання знань із дотриманням етичних і правових норм. Першим кроком цього етапу було виконання студентами групових проектів у мікрогрупах по 3–4 чоловіки, кожна з яких мала створити проект підрозділу, що забезпечує надання перекладацьких послуг для підприємства будь-якого профілю, та оформити його у вигляді бізнес-плану без маркетингової та фінансової частини.

Учасники мали розподілити між собою сфери відповідальності за виконання роботи, визначити керівника, кількість працівників та їх посади. Також необхідно було скласти перелік видів перекладацької діяльності підрозділу та її орієнтовну тематику, список необхідної для роботи довідкової літератури, технічних засобів. Створені проекти були презентовані на заняттях учасниками мікрогруп. Слід зазначити, що під час проведення презентацій відбувався жвавий обмін досвідом між студентами, звучали різноманітні рекомендації щодо використання знайдених джерел інформації.

Досвід застосування цієї методики засвідчив, що студенти експериментальних груп, розпочавши роботу над запропонованими завданнями, звертаються до додаткової літератури. Причому вони користуються довідковими джерелами частіше, ніж для підготовки інших навчальних завдань. Цей факт можна пояснити тим, що під час закріплення спеціальних знань у процесі втілення власних ідей актуалізуються всі прогалини в наявній системі знань. Студент доходить висновку про причини появи перешкод у виконанні роботи самостійно, можливо, за незначної допомоги викладача, а не ставиться останнім перед фактом відсутності знань після оголошення результатів тесту чи контрольної роботи.

Досвід, накопичений студентами під час роботи над проектом, став підґрунтям реалізації другого кроку аналітико-корекційного етапу – виконання індивідуальної самостійної роботи, яка була запланована в рамках вивчення теми «Працевлаштування».

Слід зазначити, що студенти частково знайомі з матеріалом теми «Працевлаштування»: її вивчення на відповідних рівнях передбачене програмою шкільного курсу рідної мови, програмою дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у вищих навчальних закладах технічного профілю. Переважна більшість студентів має певні знання з питань працевлаштування, володіє інформацією про особливості пошуку роботи, оформлення необхідних паперів рідною мовою. У процесі виконання завдань у студентів експериментальних груп актуалізуються та поглиблюються наявні знання зі структури та особливос-

тей письмових матеріалів, пов'язаних із питаннями працевлаштування, розвивається словниковий запас.

Виконанню самостійної роботи з теми передують інтерактивна лекція, освітньою метою якої є надання студентам інформації щодо особливостей пошуку роботи в сучасних умовах, отримання інформації про електронні та друковані джерела інформації з питань вакантних посад, на які можуть претендувати випускники спеціальності «Переклад», складання та оформлення відповідних документів в Україні та європейських країнах. Пропонуються можливі варіанти джерел інформації про вакантні посади, що надає всім студентам можливість включитися в роботу академічної групи. Слід зазначити, що провідним і найкращим джерелом інформації про вакантні посади переважна більшість студентів експериментальних груп (83%) вважає мережу Інтернет, що пояснюється легкістю та зручністю доступу до даних та їх обробки й зберігання. Тому при застосуванні цієї технології у подальшому під час проведення лекції викладачеві необхідно звертати увагу на особливості репрезентації необхідних матеріалів в Інтернеті.

Після отримання необхідної інформації студентам необхідно було вирішити проблемну ситуацію: обрати посаду, на якій може працювати фахівець відповідного профілю, з'ясувати, чи відповідає рівень знань і сформованості навичок студента на певному етапі вимогам до кандидата на обрану посаду. Нами пропонувалася такий алгоритм виконання завдання:

1. Пошук оголошення про відповідну вакантну посаду.
2. Оформлення необхідних документів (можливо, уявних), які базуються на вимогах, висунутих до кандидатів в оголошенні.
3. Оформлення необхідних документів, які базуються на реальній інформації про виконавця завдання.
4. Самостійне порівняння обох пакетів документів із зазначенням пунктів, які можуть стати суттєвою перешкодою для отримання роботи, та створенням можливої «програми розвитку».

5. Оформлення письмового звіту про виконання завдання, що складається з опису бажаного кандидата; опису ідеального кандидата; реального опису студента; аналізу перспектив студента; програми саморозвитку студента.

Опис бажаного кандидата включає знайдений за допомогою відповідного джерела інформації текст оголошення про вакантну посаду перекладача обраного профілю, яке дає уявлення про ідеального, з точки зору компанії-наймача, співробітника. Опис ідеального кандидата є уявним, він створюється студентом на основі резюме, листа-запиту, рекомендаційного листа, оформлених відповідно до вимог, висунутих в оголошенні, та відображає уявлення виконавця завдання щодо того, яким має бути ідеальний співробітник. Реальний опис студента – це система уявлень про якості та характеристики, притаманні студентові, яка формується на основі резюме, листа-запиту, рекомендаційного листа, що містять справжню інформацію про виконавця завдання. Аналіз перспектив студента передбачає аналіз даних на основі зіставлення реальних і вигаданих документів і спрямований на формулювання виконавцем завдання висновку щодо можливості працевлаштування на вакантну посаду, описану у відповідному оголошенні.

Самостійне порівняння документів дозволяє зробити акцент на особистості студента, спроектувати навчальний матеріал із площини навчального процесу на реальні життєві умови. З метою посилення виховного ефекту студентам було запропоновано порівняти опис ідеального кандидата і власний опис. Програма саморозвитку студента може включати перелік навичок, які необхідно розвинути; знання, які слід актуалізувати; терміни виконання програми; перелік літератури з відповідної тематики; перелік курсів та програм, в яких можна взяти участь.

Створення програми саморозвитку має на меті допомогти студентові включитися в процес навчання, бо апелює до прагнення особистісної реалізації, притаманного кожній людині, як провідного чинника внутрішньої мотивації. Програма саморозвитку – основа, яка може стати одним з перших кроків майбутнього фахівця на шляху становлення його як професіонала.

Колективний аналіз спрямовано на обмін інформацією серед студентів, виявлення спільних проблем і шляхів їх подолання. У процесі обговорення студенти отримують мож-

ливість вдосконалити власні програми розвитку та поділитися власним позитивним чи негативним досвідом із колегами. Таким чином заохочується процес пізнання й осмислення важливого соціокультурного досвіду, необхідного для становлення людини як особистості та як професіонала у своїй справі. Аналіз звітів про виконання студентами експериментальних груп самостійної роботи дозволяє дійти таких висновків: 1) переважна більшість (90%) студентів дотримувалася запропонованого викладачем плану виконання роботи; 2) близько 80% студентів при пошуку оголошення про вакантну посаду скористалося мережею Інтернет; 3) при створенні програм саморозвитку більшість студентів виявили творчий підхід і не користувалися запропонованими зразками.

Висновки. Таким чином, відповідно до розробленої та обґрунтованої нами моделі розвитку інформаційної культури майбутніх перекладачів було розроблено план експериментальної діяльності, який включав початковий, діяльнісно-аналітичний, продуктивно-творчий та аналітико-корекційний етапи; кожен етап передбачав розвиток інформаційних компетенцій студентів-перекладачів, для чого застосовано відповідні методи та форми роботи.

Список використаних джерел

1. Коваль Т.І. Становлення інформаційної культури майбутніх перекладачів / Т.І. Коваль // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: Вид-во П/П «ЕКМО», 2009. – Вип. 4. – С. 51–60.
2. Колос Ю. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів / Ю. Колос // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – С. 282–286.
3. Рогульська О. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Рогульська. – Вінниця, 2010. – 21 с.

В статье отражены ключевые этапы и методика проведения педагогического эксперимента по развитию информационной культуры будущих переводчиков в условиях высшего учебного заведения. Экспериментальная работа включала начальный, деятельностно-аналитический, продуктивно-творческий и аналитико-коррекционный этапы. Результатом проведенной работы стало развитие информационных компетенций студентов-переводчиков.

Ключевые слова: эксперимент, информационная культура, студент-переводчик.

The article is devoted to the urgent problem of professional development of future specialists in the field of translation – the development of their information culture in the conditions of a higher educational institution. The stages of the pedagogical experiment and the methodology of experimental work focused on the development of key elements of future translators' information culture are discussed. According to the purpose of the experimental work stages, the methods to meet their requirements are considered.

Key words: experiment, information culture, student-translator.

Одержано 4.10.2014.

УДК 81'25:631.145

Р.О. ТАРАСЕНКО,

*кандидат технічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу
Національного університету біоресурсів і природокористування України*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Розглянуто модель процесу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. Визначено систему взаємовпливу та взаємозв'язків між її елементами. Встановлено, що наявність у структурі пропонованої моделі цільового, теоретико-методологічного, стратегічно-нормативного, організаційно-змістового, діагностичного та результативного блоків забезпечать її функціонування та можливість оптимізації навчального процесу щодо інформаційної підготовки майбутніх перекладачів. Обґрунтовано доцільність застосування комплексу організаційно-педагогічних умов на етапах формування інформаційної компетентності. Конкретизовано змістове наповнення, форми і засоби для кожного із зазначених етапів.

Ключові слова: модель, організаційно-педагогічні умови, інформаційна компетентність, професійна підготовка, перекладач.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Концепція формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів передбачає необхідність їхньої підготовки до гармонійного існування й професійної діяльності у сучасному інформаційному просторі в умовах розвитку інформаційного суспільства. Реалізація цієї концепції може бути ефективною лише за умови такої організації процесу їхньої професійної підготовки, за якої буде забезпечено його цілісність, нерозривність, починаючи від постановки мети до отримання кінцевого результату. Цьому сприятиме застосування моделювання як одного з ефективних методів педагогічного проектування та дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Дослідженням різних аспектів проблеми формування певних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів та розробкою відповідних моделей займалися, зокрема, Є. Беседіна, В. Желясков, О. Мацюк, О. Рогульська, З. Підручна [2–6].

Однак питання розробки моделі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі ще не було предметом окремого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати модель формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прагнення науковців досліджувати складні процеси в освітніх середовищах, проектувати навчальні процеси, передбачати результати педагогічної діяльності викликало потребу пошуку дійового інструментарію, який дозволить би оптимізувати шляхи, способи, терміни отримання результату. Таким інструментарієм може бути процес моделювання, який полягає в дослідженні об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей як гіпотетичних систем, що поділені на якісно різні елементи, але зв'язані воедино. Для більш глибокого розуміння цього процесу наведемо результати термінологічного аналізу поняття «модель» [1]:

1) у широкому значенні – це система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт;

2) у вузькому значенні – це зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти;

3) спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві;

4) схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна.

Процес формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів нерозривно пов'язаний із моделюванням дидактичних теорій і способів регуляції практики навчання, визначенням змісту, засобів та прийомів навчальної роботи.

Розроблена нами модель формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів покликана систематизувати процес їхньої професійної підготовки з метою задоволення соціального замовлення на кваліфікованих фахівців з перекладу для аграрної галузі з високим рівнем сформованості інформаційної компетентності (рис. 1).

Підставою для розробки такої моделі стала потреба в: оптимізації взаємозв'язку складових навчального процесу з безпосереднім впливом на майбутню професійну діяльність перекладача; виявленні та запровадженні до системи його професійної підготовки ефективних засобів опанування способів вирішення професійних завдань з використанням інформаційних технологій; визначенні рівня навчальних досягнень та внесенні відповідних змін до системи підготовки майбутніх перекладачів; відслідковуванні міжкомпонентних і зворотних зв'язків для підвищення рівня сформованості їхньої інформаційної компетентності.

Наведена модель узгоджується з логікою навчального процесу і враховує його зміст, організаційні умови, навчально-методичне забезпечення, інформаційно-технологічні особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Структура пропонованої моделі включає шість основних блоків: цільовий, теоретико-методологічний, стратегічно-нормативний, організаційно-змістовий, діагностичний та результативний. Усі блоки як елементи моделі поєднані системою зв'язків. Цільовий блок моделі відображає мету та завдання формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Метою визначено формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі, що є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки в умовах розвитку інформаційного суспільства. Досягнення поставленої мети забезпечується виконанням низки організаційно-педагогічних умов, що відображено у моделі. Зокрема вони передбачають:

1. Забезпечення мотивації до формування інформаційної компетентності шляхом поєднання організаційно-методичних аспектів навчального процесу, вимог роботодавців та ринку перекладацьких послуг, потреб особистості до самоствердження та самореалізації.

2. Спрямовання змісту дисциплін професійної та практичної підготовки на формування компонентів інформаційної компетентності.

3. Орієнтацію професійної підготовки перекладачів на вимоги європейських та міжнародних стандартів щодо інформаційної компетентності як чинника формування конкурентоспроможності на ринках праці.

4. Запровадження до навчального плану спецкурсу, який забезпечить формування компетенцій щодо застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності.

Стратегічно-нормативний блок забезпечує узгодженість процесу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів з національними та міжнародними освітніми стандартами та програмами, спрямування розвитку їхньої професійної підготовки на гармонізацію з вимогами міжнародного ринку праці в контексті відповідності переліку сформованих компетентностей запитам роботодавців.

Теоретико-методологічний блок моделі відображає підходи та принципи, покладені в основу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

В основу розробки моделі формування інформаційної компетентності було покладено компетентнісний, системний та діяльнісний підходи до організації педагогічних процесів, застосування яких має суттєвий вплив на визначення змісту навчального процесу, вибір форм, методів, засобів навчання і, безумовно, на кінцевий результат.

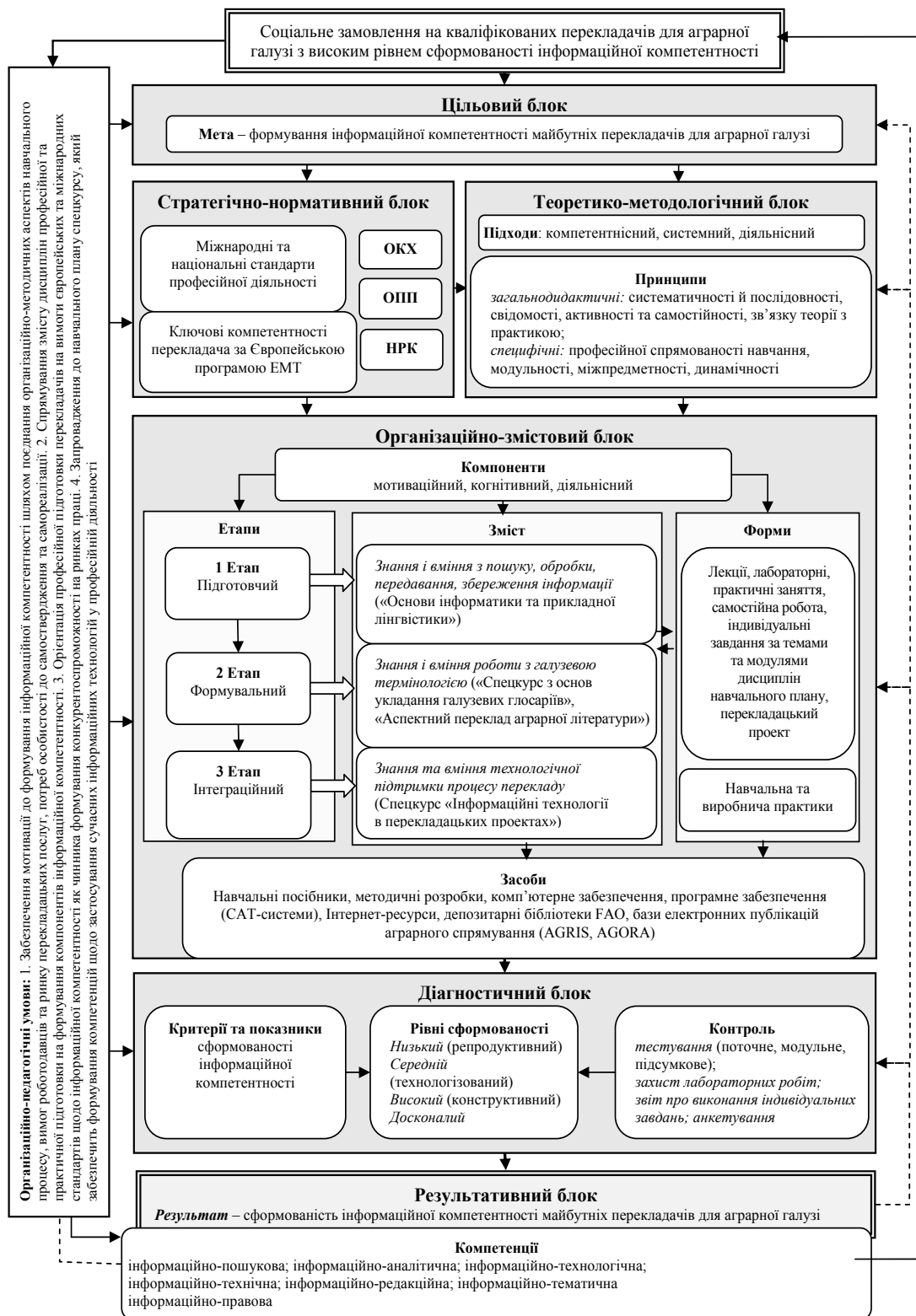


Рис. 1. Модель формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі

Застосування компетентнісного підходу в моделі зумовлене орієнтацією на певний перелік компетенцій – складових інформаційної компетентності, на формування яких спрямовані складові процесу навчання. Виходячи з вимог до професійної підготовки перекладачів, що визначаються потребами ринку праці, наявними стандартами та баченням роботодавців, ми дійшли висновку, що у них мають бути сформовані інформаційно-пошукова, інформаційно-аналітична, інформаційно-технологічна, інформаційно-технічна, інформаційно-редакційна, інформаційно-тематична та інформаційно-правова компетенції, які деталізують інформаційну компетентність [4]. Сформованість цих компетенцій становить результативний блок моделі.

Згідно з розробленою моделлю передбачається врахування особливостей впливу на організацію процесу підготовки майбутніх перекладачів таких загальнодидактичних принципів, як систематичність і послідовність, свідомості, активність та самостійність, зв'язок теорії з практикою та дотримання специфічних принципів – професійної спрямованості навчання, модульності, міжпредметності, динамічності. Ефективність процесу формування інформаційної компетентності у студентів планується забезпечувати шляхом дотримання комплексу певних характеристик, які відображають вплив зазначених принципів.

Організаційно-змістовий блок забезпечує: регулювання змістового наповнення процесу формування інформаційної компетентності на підготовчому, формувальному та інтеграційному етапах професійної підготовки; визначення форм та засобів навчання відповідно до змістових аспектів; узгодження структурних та часових послідовностей організації навчального процесу, спрямованого на досягнення сформованості мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів інформаційної компетентності. Метою першого етапу – підготовчого – є спонукання студентів до аналітичної діяльності і рефлексії наявного досвіду, його осмислення та формування мотивації до подальшого саморозвитку. Він також передбачає інтенсивне формування знань і умінь з пошуку, обробки, передачі та збереження інформації, яка становитиме інформаційну основу при здійсненні майбутньої професійної діяльності. Цей процес реалізується в межах дисципліни «Основи інформатики та прикладної лінгвістики». При цьому слід зазначити, що увага акцентується на вивченні та систематизації стандартних підходів до використання інформаційних технологій за певними алгоритмами.

На другому – формувальному – етапі відбувається спрямування навчального процесу на використання інформаційних технологій при виконанні професійних завдань з метою досягнення високих результатів за рахунок організаційно-педагогічних умов, які передбачають забезпечення мотивації до формування інформаційної компетентності та спрямування змісту дисциплін професійної та практичної підготовки на формування компонентів інформаційної компетентності. Активізація комплексу певних характеристик дидактичного принципу активності та самостійності у вигляді залучення студентів до перекладацької діяльності при здійсненні віддаленої онлайн- та офлайн-комунікації із зарубіжними партнерами шляхом участі у проектах, конференціях, семінарах, форумах засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вигляді електронного листування, використання web-форумів, чатів, блогів, ресурсів соціальних мереж сприяють усвідомленню необхідності формування інформаційної компетентності. Реалізація завдань цього етапу передбачається шляхом розробки відповідних тем та модулів дисциплін «Спецкурс з основ укладання галузевих глосаріїв» та «Аспектний переклад аграрної літератури». При цьому серед навчальних засобів особливої ваги набуває застосування програмного забезпечення, за допомогою якого відпрацьовуються ефективні методи виконання професійних завдань. Зокрема укладання глосаріїв, формування бази довідкових матеріалів, використання баз електронних публікацій аграрного спрямування (AGRIS, AGORA, EBSCO та ін.) засобами комп'ютерних мереж, здійснення аналізу релевантності інформації тощо. На цьому етапі важливою формою організації навчального процесу, яка сприяє формуванню інформаційної компетентності в аспекті набуття практичних умінь, є навчальна практика. Розроблена модель передбачає наявність прямих та зворотних зв'язків зазначених форм з усіма елементами організаційно-змістового блоку, що дасть можливість регулювати вплив практичної складової на сформованість інформаційної компетентності.

Третій – інтеграційний – етап спрямований на досягнення сформованості цілісного комплексу інформаційних компетенцій майбутнього перекладача. При цьому ключову

роль відіграє орієнтування змісту, форм, методів та засобів навчання на формування умінь застосовувати інформаційні технології як високоефективний засіб технологічної підтримки процесу перекладу. Це передбачає, в першу чергу, орієнтування на міжнародні та європейські стандарти щодо інформаційної компетентності майбутнього перекладача, опанування сучасних перекладацьких технологій, набуття практичних навичок роботи із сучасними програмними продуктами в галузі перекладу. Вивчення спецкурсу «Інформаційні технології в перекладацьких проектах» забезпечує формування у майбутніх фахівців здатності колективно здійснювати професійну діяльність із застосування інформаційних технологій в межах перекладацького проекту як однієї із форм сучасної перекладацької індустрії. Проходження студентами виробничих практик на базі провідних установ та підприємств аграрного спрямування, де є перекладацькі відділи, забезпечує виконання професійних завдань через реалізацію знань і умінь із застосування інформаційних технологій безпосередньо у виробничих ситуаціях. На цьому етапі також закріплюється мотивація майбутніх перекладачів до формування інформаційної компетентності шляхом позиціонування інформаційної підготовки як процесу набуття необхідних професійних якостей в умовах інформаційного суспільства, що є невід'ємною умовою досягнення особистого успіху та матеріального благополуччя.

Діагностичний блок моделі передбачає оцінку досягнень майбутніх перекладачів щодо формування інформаційної компетентності, встановлення їх відповідності до поставлених завдань, виявлення причин відхилень і внесення за необхідності корективів в організацію навчального процесу. Запорукою достовірності оцінки навчальних досягнень є застосування у цьому блоці відповідних методик на основі розроблених критеріїв та показників сформованості інформаційної компетентності, результатом якого є визначення рівня сформованості інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Залежно від отриманих результатів за контрольними заходами, він може бути визначений як низький (репродуктивний), середній (технологізований), високий (конструктивний), досконалий (продуктивний). Кожний з цих рівнів передбачає здатність майбутнього фахівця з перекладу здійснювати професійну діяльність із застосуванням інформаційних технологій, але при цьому ефективність та якість її буде різною.

Результатом процесу, який описує розроблена модель, є сформованість інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. При цьому інформаційна компетентність розглядається як сукупність інформаційних компетенцій, які деталізують її, забезпечуючи можливість конкретизувати напрями організації навчального процесу щодо її формування. Крім того, оскільки моделлю передбачено зворотний зв'язок між результатом та кожним блоком моделі, деталізація структури інформаційної компетентності за компетенціями дозволяє більш точно визначати взаємозв'язок складових навчального процесу із кінцевим результатом. Це забезпечує гнучкість моделі в плані внесення змін за потреби на будь-якому етапі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Висновок. Отже, розроблена модель формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі за своєю структурою та системою взаємозв'язків може забезпечити оптимізацію навчального процесу щодо їхньої інформаційної підготовки. Ефективності реалізації моделі сприяє застосування комплексу організаційно-педагогічних умов на кожному етапі формування інформаційної компетентності з необхідною сукупністю змістового наповнення, форм та засобів, спрямованих на досягнення відповідних рівнів сформованості інформаційної компетентності.

Список використаних джерел

1. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. Боярчук // Педагогічні науки. – 2013. – № 1 (57). – С. 85–95.
2. Беседіна Є.В. Модернізація професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах диверсифікації університетської освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Є.В. Беседіна. – Ялта, 2010. – 23 с.
3. Желясков В.Я. Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.09 – «Теорія навчання» / В.Я. Желясков. – Кривий Ріг, 2011. – 33 с.

4. Мацюк О.О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.О. Мацюк. – Хмельницький, 2011. – 21 с.

5. Підручна З.Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З.Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008 – 21 с.

6. Рогульська О.О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.О. Рогульська. – Вінниця, 2010. – 25 с.

7. Тарасенко Р.О. Формування інформаційних компетенцій майбутніх перекладачів у контексті міжнародних стандартів / Р.О. Тарасенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) [та ін.]. – 2013. – № 192, ч. 2. – С. 190–196.

Рассмотрена модель процесса формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли. Определена система взаимовлияния и взаимосвязей между ее элементами. Установлено, что наличие в структуре предлагаемой модели целевого, теоретико-методологического, стратегически-нормативного, организационно-содержательного, диагностического и результативного блоков обеспечат ее функционирование и возможность оптимизации учебного процесса относительно информационной подготовки будущих переводчиков. Обоснована целесообразность применения комплекса организационно-педагогических условий на этапах формирования информационной компетентности. Конкретизированы содержательное наполнение, формы и средства для каждого из указанных этапов.

Ключевые слова: модель, организационно-педагогические условия, информационная компетентность, профессиональная подготовка, переводчик.

The model of the formation of information competence of future translators for the agricultural sector is considered. The system of mutual influence and the interconnections between its elements are defined. It is found that the presence of the target, theoretical and methodological, strategic and normative, organizational and substantive, diagnostic and concluding blocks in the structure of the proposed model ensure its functioning and the ability to optimize the learning process in the aspect of information training of future translators.

Key words: model, organizational and pedagogical conditions, information competence, training, translator.

Одержано 28.10.2014.

УДК 371.134

Н.О. ЧЕРНЯК,
*аспірант, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики
та методики навчання іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проведено аналіз таких понять, як «особистісна спрямованість» та професійна спрямованість», а також виявлено основні компоненти, що формують професійну спрямованість особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: особистісна спрямованість, професійна спрямованість, основні компоненти професійної спрямованості, мотиваційний компонент, емоційний компонент, рефлексивний компонент, когнітивний компонент, діяльнісний компонент.

Постановка проблеми. Якісна підготовка майбутнього фахівця як головна складова людського капіталу є основоположним елементом конкурентоспроможності та сталого розвитку країни. На превеликий жаль, сучасна Україна має велику кількість спеціалістів не спроможних ефективно вирішувати професійні питання.

Проблема формування професійної спрямованості майбутнього фахівця є досить актуальною і потребує свого вирішення, адже спрямованість на професію, яка формується впродовж навчання як у школі, так і в вищому навчальному закладі, дає можливість молодому фахівцю реалізуватись у професійному колективі, сприяє активізації зусиль щодо постійного професійного самовдосконалення, що, в свою чергу, дозволяє відчувати особисту самодостатність та конкурентоспроможність на ринку праці.

Отже, одним із пріоритетних напрямів підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця є формування його професійної спрямованості.

Аналіз досліджень та публікацій. Оскільки професійна спрямованість є складовою спрямованості особистості, у науковій педагогічній та психологічній літературі висвітлюються теоретичні аспекти визначення обох понять.

Проблемі спрямованості особистості присвячені дослідження таких науковців, як: Б. Ананьєв, Л. Божович, Е. Зеєр, О. Ковальов, Н. Кузьміна, М. Левітов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Мерлін, М. Неймарк, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.

Багато вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів (Б. Анасьєв, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Гілфорд, Дж. Голланд, О. Голубєва, Л. Дубинець, Е. Еріксон, Е. Зеєр, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Л. Шевченко, О. Щербаков, В. Якунін, С. Яремчук та ін.) присвятили свої дослідження проблемі професійної спрямованості особистості.

Науковцями досліджувалися найрізноманітніші аспекти, а саме: зміст і структура професійної спрямованості (С. Асадуліна, Л. Божович, Т. Деркач, М. Дьяченко, С. Зимічева, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Маралов, Т. Маралова, О. Мірошниченко, Л. Мітіна, Є. Никиреєв, С. Рубінштейн, А. Сейтешев, В. Семиченко та ін.); етапи становлення й рівні сформованості професійної спрямованості (Л. Ахмедзянова, Т. Дубовицька, Є. Никиреєв, В. Сластьонін та ін.); критерії оцінки професійної спрямованості й методи її діагности-

ки (Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Реан, В. Симонов, Н. Ткачова, О. Щербakov, П. Шавір та ін.); формування професійної спрямованості особистості в процесі професійної підготовки у вищій школі (О. Борисова, Я. Васильєв, М. Дуранов, В. Жернов, К. Жукова, В. Зінченко, В. Кальней, А. Кир'якова, О. Лешер, С. Матушкін, І. Сасова, А. Троцко, Л. Шевченко, Н. Яковлева та ін.); умови та шляхи формування й корекції професійної спрямованості особистості студентів (М. Дьяченко, Е. Зеєр, Є. Іванченко, Н. Кузьміна, О. Маслюк, В. Сластьонін, О. Темрук, Г. Тимошко, Г. Томілова, П. Шавір та ін.).

Науковці С. Асадуліна, А. Гебос, О. Гребенюк, Т. Деркач, С. Зимічева, Є. Ільїн, А. Маркова, В. Сластьонін, П. Якобсон, В. Якунін та інші вивчали сутність структури професійної спрямованості особистості та робили спроби виокремити її структурні компоненти. Наукові джерела свідчать, що вчені виокремлюють компоненти у структурі професійної спрямованості з метою діагностики її наявності та рівня її сформованості, деякі вчені – з метою подальшої розробки педагогічних технологій її формування.

Метою публікації є аналіз понять «особистісна спрямованість», «професійна спрямованість», а також визначення основних компонентів, що формують професійну спрямованість особистості майбутнього фахівця.

Згідно з поставленою метою нами було визначено основні завдання: здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду науковців-дослідників щодо сутності спрямованості особистості та професійної спрямованості; здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури та емпіричного досвіду науковців-дослідників щодо компонентів, які формують професійну спрямованість; на основі проведеного аналізу визначити основні компоненти, що формують професійну спрямованість особистості майбутнього фахівця; з'ясувати перспективи щодо подальших досліджень у цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури дійшли висновку, що єдиного підходу до розуміння суті поняття спрямованості особистості не існує, оскільки існує безліч його визначень і тлумачень.

Згідно з дослідженнями Л.І. Божович, спрямованість можна розуміти як систему стійко домінуючих мотивів [2].

Б.Г. Ананьєв розглядає спрямованість як властивість особистості, основою якої є сукупність ціннісних орієнтацій, динамічних відносин, мотивів поведінки [1].

У гуманістичній психології, представниками якої є А. Маслоу, К. Роджерс та ін., спрямованість особистості пов'язана з категорією «самоактуалізації». Спрямованість особистості розглядається як прагнення до самоактуалізації. Самоактуалізація визначається як відповідність людини власній природі, прагнення до актуалізації закладеного в людині потенціалу.

Нам імпонує підхід до розуміння суті поняття спрямованості особистості Е. Зеєра, який вважає, що загальна спрямованість особистості відображає людські, громадянські позиції, розуміння нею сенсу життя, свого місця в ній, особливості світогляду, життєвих ідеалів, потреб, прагнень та служить передумовою розвитку професійної спрямованості [3].

Слід зазначити, що вчені виділяють різні види спрямованості особистості, наприклад: загальну спрямованість, ділову спрямованість, спрямованість на взаємодію, пізнавальну спрямованість особистості, професійну спрямованість та інші. Проаналізувавши теоретичні наукові джерела та емпіричний досвід науковців-дослідників, визначили, що вчені ще не мають загальноприйнятої класифікації видів спрямованості особистості, а також універсальних критеріїв її типологізації. У свою чергу, це сприяло тому, що у психолого-педагогічній науці питання співвідношення й взаємозв'язку загальної і професійної спрямованості розуміється неоднаково. Одні вчені вважають професійну спрямованість підсистемою загальної спрямованості, яка здатна модифікувати і суттєво трансформувати загальну спрямованість, інші – вважають професійну спрямованість формою виявлення загальної спрямованості особистості у сфері певної діяльності і самовизначення тощо. Але вчені мають спільну думку стосовного того факту, що професійна спрямованість базується на загальній спрямованості особистості.

Проблема вивчення професійної спрямованості особистості є доволі складною, оскільки перебуває на стику психології розвитку і психології особистості, психології праці, педагогіки і педагогічної психології.

Як уже зазначалося вище, цій проблемі присвячено дослідження багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних психологів та педагогів.

Згідно з дослідженнями С. Рубінштейна, професійна спрямованість особистості – це вияв загальної спрямованості у праці, яка розглядається як засіб виховання особистості.

На думку В. Сластьоніна, професійна спрямованість особистості – це доволі усвідомлена й емоційно виражена орієнтація особистості на певний вид професійної діяльності [8].

Л. Шевченко вважає професійну спрямованість особистості одним із суттєвих компонентів особистості, що виявляється в зосередженості особистості на предметі діяльності, у прагненні глибше пізнати його, вивчити, набути певних знань, умінь, навичок [10].

Ґрунтуючись на вже наявних трактуваннях поняття професійної спрямованості особистості, ми розуміємо його як інтегроване поняття, яке є компонентом загальної спрямованості особистості, безпосереднім чином пов'язане з мотиваційною сферою людини, яка формує вибіркове позитивне ставлення до професії, особистісне прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії та самореалізуватися в ній.

З метою кращого розуміння структури професійної спрямованості особистості розглянемо її основні компоненти.

Науковці Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Сластьонін, С. Яремчук та інші традиційно до структури професійної спрямованості відносять такі компоненти та їх показники: когнітивний (знання про професію, усвідомлення важливості професії тощо); емоційний (пізнавальний інтерес, інтерес до фаху, позитивне ставлення до професії, задоволеність нею, певні переживання, пов'язані з професійною діяльністю, тощо); діяльнісний або поведінковий (характеристики досвіду: уміння, певні дії та операції тощо) [1; 2; 8; 11].

Науковці Е. Зеер та Є. Іванченко виділяють такі складові професійної спрямованості особистості: система орієнтацій, пов'язаних з професійним спрямуванням людини; установка як схильність до вибору професії, професійної підготовки і способів виконання професійної діяльності; професійні інтереси, що виражають особисту приязнь до конкретного виду праці; мотиви як сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність особистості і визначають її спрямованість; ставлення особистості до професії, що виражається в задоволеності обраною професією, в перспективах професійного зростання [3; 4].

Вирішальним у структурі професійної спрямованості Є. Ільїн, Г. Тимошко, Л. Шевченко та інші виділяють, крім вищезгаданих, мотиваційний компонент і підкреслюють, що навколо цього компонента формуються основні властивості і якості майбутнього фахівця [5; 9; 10].

Вважаємо, що саме особистісне прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії є ключовим мотивом до прагнення набути певних знань, умінь та навичок у певній професійній сфері.

На нашу думку, підхід до розуміння структури професійної спрямованості та її компонентів дослідниці В. Семиченко є більш розгорнутим. Автор у структурі спрямованості виокремлює особистісний, рефлексивний та процесуальний компоненти. До особистісного компонента належать: потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, ціннісні орієнтації людини тощо. До рефлексивного компонента належать: самооцінка, самопізнання, усвідомлене ставлення до труднощів. До процесуального компонента належать: когнітивна, емоційно-оціночна та поведінкова або діяльнісна складові [7].

Таким чином, на підставі проведеного аналізу питання структури професійної спрямованості особистості стає можливим виокремити основні компоненти професійної спрямованості, а саме: мотиваційний компонент, емоційний, рефлексивний, когнітивний та діяльнісний.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у цій публікації проведено аналіз понять «особистісна спрямованість», «професійна спрямованість» та виявлено основні компоненти, що формують професійну спрямованість особистості майбутнього фахівця.

Нам імпонує підхід до розуміння суті поняття спрямованості особистості Е. Зеєра, який вважає, що загальна спрямованість особистості відображає людські, громадянські позиції, розуміння нею сенсу життя, свого місця в ньому, особливості світогляду, життєвих ідеалів, потреб, прагнень та є передумовою розвитку професійної спрямованості.

Професійну спрямованість особистості ми розуміємо як інтегроване поняття, яке є компонентом загальної спрямованості особистості, безпосереднім чином пов'язане з мотиваційною сферою людини, яка формує вибіркове позитивне ставлення до професії, особистісне прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії та самореалізуватися в ній.

Проаналізувавши теоретичні наукові джерела та емпіричний досвід науковців-дослідників, визначили, що вчені ще не мають загальноприйнятої класифікації видів спрямованості особистості, а також універсальних критеріїв її типологізації. У свою чергу, це сприяло тому, що у психолого-педагогічній науці питання співвідношення і взаємозв'язку загальної та професійної спрямованості розуміється неоднаково, але вчені мають спільну думку стосовного того факту, що професійна спрямованість базується на загальній спрямованості особистості.

З метою кращого розуміння структури професійної спрямованості особистості розглянули компоненти професійної спрямованості та виокремили основні, а саме: мотиваційний, емоційний, рефлексивний, когнітивний та діяльнісний.

Завдання подальших досліджень полягає у виявленні на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та матеріалів наукових конференцій, основних компонентів, що впливають на формування професійної спрямованості майбутніх практичних психологів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
2. Божович Л.И. Изучение личности и формирование ее в онтогенезе / Л.И. Божович // Проблемы управления процессом формирования личности: материалы второго симпозиума / под. ред. А.В. Зосимовского, Л.И. Рувинского. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 7–18.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Иванченко Є.А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтерактивної професійної підготовки майбутніх економістів / Є.А. Иванченко // Наука і освіта. – О., 2009. – № 10. – С. 123–129.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тексты / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 108–117.
7. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
9. Тимошко Г.В. Дослідження професійної спрямованості студентів магістрантами / Г.В. Тимошко // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. – 2011. – Вип. 2 (88). – С. 3–6.
10. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект / Л.М. Шевченко // Науковий вісник. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204–215.
11. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яремчук Софія Володимирівна. – К., 1999. – 216 с.

В статье проведен анализ таких понятий, как «личностная направленность» и «профессиональная направленность», а также выявлены основные компоненты, которые формируют профессиональную направленность личности будущего специалиста.

Ключевые слова: личностная направленность, профессиональная направленность, основные компоненты профессиональной направленности, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, рефлексивный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент.

This article considers such concepts as «personal orientation» and «professional orientation» as well as identifies the key components that form the professional orientation of a future specialist.

Key words: personal orientation, professional orientation, the basic components of professional orientation, motivational component, emotional component, reflective component, cognitive component, activity component.

Одержано 4.10.2014.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.147

Є.С. ІЖКО,

*викладач кафедри філології та перекладу
Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
імені академіка В. Лазаряна*

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ОПТИМІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто роль методу проектів у процесі автономного навчання. Наведено класифікації проектів. Проаналізовано основні фази проведення проекту. Визначено й охарактеризовано базові критерії проектної роботи як невід'ємні складові успішного автономного вивчення іноземної мови. Представлено результати аналізу інформаційного, творчого проекту, проведеного для формування та розвитку навичок створення проектів.

Ключові слова: проект, проектний метод, фази проекту, автономне навчання, презентація, самостійність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією з головних цілей сучасної вищої освіти є надання студентам знань і навичок, що дозволяють їм ефективно самостійно регулювати свій процес навчання. Тому автономне навчання стало популярною темою в мовній освіті. Метод проектів є важливою і невід'ємною частиною автономного навчання. У педагогічній теорії існує чимало спроб класифікувати проекти й систематично їх описати. Складність полягає в різноманітності видів проектів та засобів їх проведення. Постає проблема вибору та створення сприятливих умов для найбільш ефективного виконання проектів під час вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея проектів – це не нове явище. Вона існує більше сторіччя, але стала популярною в останні два десятиріччя у зв'язку зі зміною орієнтації цілей навчання. З періоду виникнення конструктивістського підходу в навчанні в дослідженнях з теорії викладання іноземних мов можна спостерігати значний інтерес до проектної роботи.

Метод проектів був розроблений американським педагогом У. Кілпатріком [8] у 20-х роках ХХ ст. як практична реалізація концепції інструменталізму Дж. Дьюї. Значний внесок у вивчення методу проектів зробили такі вчені, як С. Гайнес [6], Т. Хатчинсон [7], Д. Рейнхард [13]. Питанням вивчення методу проекту присвятили свої праці такі вітчизняні дослідники, як Ф. Бегьом, О. Дьоміна, І. Олійник [1–3] та ін. Проте це питання потребує подальшого вивчення.

Мета статті – здійснити порівняння класифікацій проектів для виявлення найбільш ефективних видів проектів, умов та засобів їх реалізації при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проектне заняття – це особлива форма заняття, яке відрізняється від традиційного не лише теоретично, але й практично.

Для Д. Дьюї [9] проект означає активне обговорення теми, яка тривалий час становить інтерес для студентів та суспільства і яка виявляє подальші проблеми з метою ініціювання у студентів прагнення до пізнавальних процесів.

Головна мета методу проектів – можливість самостійного набуття знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, які потребують інтеграції знань з різних сфер. Ця мета збігається з головною метою автономного навчання – навчити студента навчатися та діяти самостійно і відповідально.

Ханс Юрген Крумм [10] виділяє 5 визначальних ознак навчальних проектів:

1. Конкретна мета, яка дозволяє використовувати мову в комунікативній функції та відкривати щось нове.

2. Спільне планування та проведення проекту викладачем та студентами, під час чого студенти намагаються виконати поставлені завдання за допомогою своїх мовних знань. Викладач виступає радником, який забезпечує студентів мовними засобами, що можуть бути використані у вирішенні завдання.

3. Залучення зовнішнього світу до заняття або розповсюдження заняття у зовнішній світ, де відчувається єдність мови та дії, мови та ситуації.

4. Самостійні дослідження та дії студентів за допомогою усіх доступних допоміжних засобів, наприклад, словника, граматичних довідників, комп'ютера, Інтернету, мікрофона та камери.

5. Презентабельний результат, який можна продемонструвати поза аудиторією у вигляді постера, газети, кореспонденції, виступу та який може сприяти подальшим діям, наприклад, виникненню дискусії або дебатів з певної теми, корекції помилок, виконанню граматичних вправ або написанню твору. При цьому відбувається удосконалення проекту.

Для правильної організації та ефективного проведення проекту слід розрізняти його види. Вважаємо доцільною та найбільш повною запропоновану Є. Полат [4] класифікацію проектів з урахуванням кількох критеріїв:

1. За методом, який домінує в проекті: дослідні, творчі, пригодницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

2. За характером координування проекту: з явною координацією, з прихованою координацією.

3. За характером контактів: внутрішні (регіональні), міжнародні.

4. За кількістю учасників: особистісні (індивідуальні), парні, групові.

5. За тривалістю проведення: короткострокові, середньої тривалості, довгострокові.

На нашу думку, щоб гарантувати успішну реалізацію проекту, треба заздалегідь ознайомлювати студентів з певними методами, прийомами та техніками проведення проектів: методи синтезу, аналізу, індукції, дедукції, порівняння, зіставлення, опису, систематизації. Кожен метод реалізується за допомогою наукових прийомів (суцільна вибірка матеріалів, класифікація матеріалу за певними параметрами, статистична обробка отриманих результатів тощо). Такий підхід відповідає основному принципу автономного навчання – вмінню планувати й аналізувати власне навчання. Важливою умовою автономного навчання є знання і володіння стратегіями навчання. У студента під час роботи над проектом поступово розвивається здатність використовувати певні техніки та стратегії навчання на іншому автентичному матеріалі. Таким чином, він вчиться самостійній організації власного процесу навчання.

Спираючись на дослідження [3; 4; 11; 12], можна виділити такі фази виконання проекту: ініціювання, планування, проведення, презентація, оцінювання, документація.

Слід відзначити, що ці фази співзвучні фазам самоконтролю в процесі автономного навчання (фази старту, планування, управління та контролю, підсумку). Це означає, що студенти повинні самостійно організовувати проведення проекту з точки зору цілей навчання, змісту і результату, а також вибору методів і прийомів, часу і місця навчання, що сприяє формуванню та розвитку навичок автономного навчання.

Перша фаза здійснення проекту – це фаза імпульсу, фаза збору ідей та вибору теми. Під час фази ініціювання проекту перш за все слід прояснити, що взагалі студенти бажають зробити. Студенти повинні бути мотивовані, тому вибір теми та спосіб її втілення у життя має залежати лише від студентів. При цьому часто виникають різні уявлення, думки, і вибір теми часто стає каменем спотикання. Допускаються кожна ідея, кожна пропозиція, кожне ключове слово. У творчому збиральному процесі мають бути задокументовані асоціації всіх учасників. Кращим засобом на цьому етапі збору ідей є прийом «мозковий штурм». Дуже

важливо під час цієї фази не допустити конфліктів. Мова йде про те, щоб зібрати всі можливі пропозиції та обговорити їх. У результаті цього першого кроку виявляється вже приблизно структуроване уявлення теми. Важливе й неважливе, здійснення та утопічне знаходяться поруч.

Сутність проекту має бути виражена якомога ясніше через встановлення головної мети проекту. Тут йдеться про спільне розуміння того, що є ядром проекту. Це має бути письмово зафіксованим та очевидним для кожного. Уточнення мети проекту та його ідентичності є вирішальним питанням для всіх учасників. Дуже корисною на цьому етапі може бути робота з ключовими словами та рекламними повідомленнями. Важливо також визначити так звані «не-цілі», тобто ті дії, яких не слід реалізовувати. Це допоможе встановити справжні конкретні цілі проекту. Мета проекту та засоби її втілення, звичайно, залежать від рівня знань студентів [14].

Сутність фази планування полягає в тому, щоб якомога реалістичніше змодельювати спочатку в голові, а потім на папері майбутній перебіг проекту.

Справжнє оцінювання успіху навчання можливе лише тоді, коли можна порівняти поставлені цілі та результати. У фазі планування розробляються відповідні шляхи реалізації поставлених цілей. План базується на розподілі майбутніх завдань.

Проект слід розділяти на смислові підзони. Структура має бути зрозуміла усім учасникам. Та для кращої орієнтації студентів треба заповнити таблицю.

Окремі етапи роботи мають бути логічно упорядковані з часом виконання завдання. Завдання рівномірно розподіляються між студентами. Студенти повинні чітко усвідомлювати, що треба знайти, та опрацювати певну кількість матеріалу і виконати поставлені завдання за певний час.

Не слід забувати про важливість створення працездатної дружньої та відповідальної команди. Групи студентів треба створювати з урахуванням особистого стилю навчання кожного студента для найбільш ефективної реалізації проекту. Команда повинна встановити баланс між спільною діяльністю та індивідуальними завданнями. У групі мають процвітати командний дух та продуктивна атмосфера. Розвиток навичок роботи в команді відбувається не одразу, а поступово. Створення проектів якраз надає можливість такого розвитку.

Багато також залежить від ефективної та правильної роботи викладача. Викладач повинен абстрагуватися від загального перебігу проекту, виступати в ролі провідника та радника і надавати студентам більше свободи. Це відповідає провідній ідеї автономного навчання, яка полягає у концентрації всього процесу навчання на особистості того, хто вчиться, наданні йому більшої свободи вибору. Викладач може вийти з ролі інструктора і стати ініціатором і консультантом студентської діяльності. Розвиток здатності студента до автономної навчальної діяльності у процесі вивчення мови та культури передбачає розвиток особистісних якостей студента, які забезпечують його самовизначення, самореалізацію і саморозвиток в освітньому середовищі.

При формулюванні плану студентам пропонується конкретно відповісти на такі питання:

1. Який результат ми бажаємо отримати?
2. Яким чином ми можемо отримати цей результат? (Методи, стратегії, допоміжні засоби).
3. Який матеріал ми будемо збирати та опрацьовувати?
4. Що, для кого та як буде задокументовано?
5. Які завдання виконуватиме кожен студент?
6. Які допоміжні засоби можна використати?
7. Скільки часу відводиться на завдання?
8. Як часто буде відбуватися поетапний контроль результатів?
8. Як, коли та кому ми будемо презентувати проект?
9. Як краще задокументувати проект?

Під час фази проведення проекту відбувається практична реалізація плану: пошук та опрацювання матеріалів за необхідною темою, проведення досліджень, інтерв'ю, поетапний контроль виконання завдань, аналіз та синтез інформації, яку було знайдено, адаптація матеріалу до формату проекту, виявлення подальших цілей.

Проведення проектів ставить перед студентами високі вимоги, тому що у більшості випадків їхня освіта не була проектно-орієнтованою. При цьому студентам часто не вистачає гнучкості для творчої діяльності. Тут на допомогу приходять викладачі, які допомагають студентам проявити себе найбільш активно. При чому на різних фазах студентам слід виступати в різних ролях. Під час фази ініціювання треба віддати належне ролям ініціатора та каталізатора. У фазі планування студент виступає як модератор та координатор. Для успішного проведення проекту студент повинен показати себе як справжній організатор.

Під час презентації проекту студенти демонструють свої результати.

Підстави для презентацій проектів можуть бути найрізноманітнішими: розповсюдження знань, досвіду; розповсюдження ідеї проекту; наочність результатів проектної роботи; частина самопрезентації навчального закладу тощо.

Для успішної презентації важливі чотири етапи: планування, підготовка, здійснення та оцінка. Під час планування слід визначити мету, завдання, зміст, цільові групи та форму презентації, змодельовати драматургічну структуру презентації. У підготовчий період перевіряються оснащення аудиторії, наявність допоміжних засобів, вирішуються організаційні завдання. Під час проведення презентації слід поводитися якомога професійніше, впевнено, треба намагатися показати себе сильною і в той же час гнучкою особистістю, яка вміє вчасно реагувати на зміну ситуації.

Під час оцінки презентації студентам пропонується відповісти на ряд питань:

1. Що вдалося зробити та що треба удосконалити?
2. Що може бути змінено, щоб запобігти повторенню?
3. Що має бути зроблено в продовженні проекту для поліпшення результатів?

Під час фази оцінювання відбувається контроль виконання завдань згідно з планом. Треба встановити, чи досягнуто головну мету. Студент підсумовує отримані знання, оцінює результат роботи.

Здатність правильно оцінити свою діяльність, внести швидкі і точні корективи є однією з умов успішного самостійно організованого навчання. Крім того, набуті навички самоконтролю значною мірою впливають на формування характеру людини, визначаючи відповідальне ставлення до виконуваної роботи, правильну самооцінку, організованість [14].

З метою ознайомлення з головними принципами та фазами проведення проекту на практиці та розвитку відповідних компетенцій, які студенти зможуть автономно застосовувати у процесі свого навчання, протягом II семестру 2013–2014 навчального року на практичних заняттях з дисципліни «Лінгвокраїнознавство» в групі студентів-перекладачів IV курсу було здійснено середньостроковий інформаційний, творчий, практико-орієнтований проект «Німці Дніпропетровська». Цікавий лінгвокраїнознавчий зміст проекту змотивував студентів продемонструвати результати своєї роботи у вигляді презентації на практичному семінарі.

Імпульсом для створення проекту стало відвідування групою студентів IV курсу експрес-курсу «Німецький Катеринослав» по місту Дніпропетровську, яку організував німецький розмовний клуб «ДКК». Студенти ознайомилися з архітектурними пам'ятками міста та прослухали цікаву лекцію молодого історика Антона Мухіна про внесок губернаторів та провідних архітекторів міста німецького походження у створення Дніпропетровська. Студенти були вражені та захоплені інформацією та з ентузіазмом ділилися своїми враженнями на наступному занятті. У ході розмови студенти неодноразово висловлювали бажання дізнатися більше.

Тому з метою з'ясування, що саме слід досліджувати, було запропоновано створити асоціограму «Німці в Дніпропетровську». Серед розмаїття ідей, асоціацій, понять, висловлювань виявилися такі основні аспекти: історія, суспільні організації, культура та розваги.

З урахуванням особистих інтересів та можливостей студенти були поділені на групи, які повинні були впродовж двох тижнів, використовуючи різні джерела, знайти якомога більше інформації за виявленими аспектами, не важливо, якою мовою.

На наступному занятті студенти презентували результати своїх пошуків у вигляді плаката (стінної газети) з відображенням того, що (назва аспекту), де (книга, журнал, газета, інтернет, будь-яка організація), в якому вигляді (текст, відео: новини, концерт, лекція; аудіо-файл, інтерв'ю), в якому обсязі та якою мовою вони знайшли.

Це викликало подальший інтерес та породило багато нових ідей щодо реалізації проекту. Перш за все постало питання: «Що саме ми можемо та бажаємо зробити»? Тобто потрібно було встановити головну мету проекту. Після бурхливих дискусій, обговорення та аналізу матеріалу було вирішено створити презентацію за темою «Німці Дніпропетровська», яка включатиме в себе такі аспекти:

1. Історія: створення міста; губернатори німецького походження; архітектори німецького походження; установи та підприємства (школи, училища, заводи тощо).
2. Громадські німецькі організації в Дніпропетровську.
3. Культура та розважальна сфера.

Для ефективного проведення проекту студентам було запропоновано заповнити табл. 1, пункти якої представляють основні елементи автономного навчання.

Таблиця 1

Проект «Німці Дніпропетровська»

Фаза	Мета	Завдання/час	Методи, стратегії	Контроль
I	1. Вибір теми «Німці Дніпропетровська». 2. Реалізація мети: «Створення презентації «Німці Дніпропетровська»	Асоціограма «Німці в Дніпропетровську» (40 хв); Збір матеріалу за аспектами: історія, установи, культура та розваги (2 тижні). Створення плаката (2 тижні)	Стратегія організації / планування; стратегії пам'яті. Метод синтезу та аналізу	Аналіз асоціограми. Демонстрація та оцінювання плаката
II	Розподіл завдань	Заповнення таблиці (1 год.); Розподіл завдань (30 хв)	Стратегії планування, управління, оцінювання, особистісно-орієнтовані стратегії	Таблиця. Щоденник студентів
III	Розширення мовленевої та соціо-культурної компетенції. Розвиток навичок перекладу	I етап: – пошук матеріалу за певними темами. II етап: складання тексту презентації. III етап: переклад тексту презентації на німецьку мову	Організаційні, особистісно-орієнтовані, когнітивні стратегії; стратегії управління, контролю та оцінювання	I етап: показ та аналіз матеріалу в групі. Сортування матеріалу. Перевірка та коригування перекладу
IV	Презентація результатів проекту	Створення презентації в програмі Power Point. Показ презентації	Організаційні, когнітивні стратегії	Перевірка результатів на кожному етапі
V	Оцінювання проекту	Обговорення та нотування своїх вражень	Стратегії контролю та оцінювання	Написання твору
VI	Документація проекту: друк методичних рекомендацій	Створення методичних рекомендацій на базі проекту	Стратегії планування, організації, контролю та когнітивні стратегії	Методичні рекомендації

Слід відзначити, що використання таблиці значно прискорює та полегшує фазу планування проекту. Під час фази планування між студентами було рівномірно розподілено завдання, обрано методи та стратегії їх виконання, встановлено час реалізації проекту та способи контролю і оцінювання результатів.

Під час фази проведення проекту відбувалися контроль та перевірка завдань та встановлення подальших цілей і завдань. Слід підкреслити, що до завдань студентів входив переклад великої кількості матеріалу з рідної мови на німецьку, що вимагало певного рівня знань, багато часу, високої концентрації уваги. Це значно підвищило словниковий запас та сприяло розвитку умінь та навичок перекладу, що було дуже корисно для майбутніх перекладачів.

Презентація відбулася у форматі семінару на тему «Німці Дніпропетровська». На семінарі були запрошені представники ДААД А. Крюгер та студенти-перекладачі II, III та V курсів. Після презентації відбулося оцінювання студентами результатів проекту. Студентам було запропоновано занотувати свої враження про перебіг та здійснення роботи. Незважаючи на усі труднощі, критика студентів виявилася позитивною. Майже всі студенти вважають, що проектна робота розвиває не лише мовленнєві, але й соціокультурні компетенції, а тому має відігравати важливу роль на заняттях з іноземної мови.

Результати проекту були відображені у методичних рекомендаціях, які можна використовувати на заняттях з дисциплін «Лінгвокраїнознавство» та «Практичний курс німецької мови» з метою формування умінь та навичок проведення проектів, що в цілому сприятиме розвитку автономного навчання.

Підбиваючи підсумок, треба підкреслити найвищий ступінь зацікавленості студентів під час проведення проекту, а також під час демонстрації результатів та обміну досвідом, що означає гарну мотивацію, яка, у свою чергу, привела до ефективного засвоєння матеріалу. Студенти засвоїли набагато більше інформації, ніж під час традиційного заняття. Але слід відзначити, що, на жаль, не всі студенти впоралися із завданнями вчасно. Деякі з них не змогли правильно розподілити свій час, тому презентація проекту відбулася на тиждень пізніше, ніж передбачалося за планом.

Висновки. Проаналізувавши класифікації проектів, умови та засоби їх реалізації та здійснивши власний проект, можна дійти висновку, що проектна робота є необхідною частиною автономного навчання. Слід підкреслити, що критерії виконання проекту та автономного навчання збігаються. І проектна робота, і автономне навчання характеризуються такими рисами: самоорганізація у процесі навчання, впровадження та використання стратегій та методів навчання, зміна традиційної ролі викладача, можливості самооцінювання, зв'язок з попереднім досвідом, орієнтація на власний стиль навчання.

У зв'язку з цим вважаємо, що інтеграція проектів до процесу вивчення іноземної мови сприяє більшій вмотивованості та самостійності студентів. Це діяльність, яка дозволяє проявити свою індивідуальність та вміння брати на себе відповідальність за своє навчання. Усвідомлення студентами, що проект, над яким вони працюють, матиме практичне застосування (презентація, семінар, газета тощо), також сприяє підвищенню відповідальності. Проектна робота здійснюється за допомогою стратегій і технік навчання. Тому можна дійти висновку, що метод проектів є одним з найефективніших способів формування та розвитку навичок автономного навчання.

Список використаних джерел

1. Бегьом Ф. Проект на уроці іноземної мови / Ф. Бегьом. – К.: снова, 2007. – 45 с.
2. Дьоміна О. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя / О. Дьоміна // Англійська мова та література. – 2012. – № 3. – С. 7–10.
3. Олійник І.П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Методична розробка: з досвіду роботи / І.П. Олійник. – Котівськ, 2012 – 21 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
5. Fried-Booth D.L. Project Work / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1986.
6. Haines S. Projects. Resource Material for Teachers / S. Haines. – Harlow: Longman, 1989.
7. Hutchinson T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. – Oxford: Oxford University Press, 1991.
8. Kilpatrick W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick // Teachers College Record. –1918. – 19 September. – P. 319–334.
9. Knoll Michael: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45. – 1992. – S. 89–108.
10. Krumm Jürgen. Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht / Jürgen Krumm. – Fremdsprache Deutsch 4, 1991. – S. 6.

11. Lazarou Elisabeth. Projektorientierter Deutschunterricht: «Denk-mal»: Fremdsprache Deutsch 1 / Elisabeth Lazarou. – Stuttgart, 1998. – S. 38–41.
12. Rainer E. Wicke. **Aktiv und kreativ lernen Projektorientierende Spracharbeit im Unterricht** / E. Rainer. – Huebnerverlag, Ismaning – 2008. – 207 S.
13. Reinhard D. Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet / D. Reinhard. – Stuttgart: Klett, 1998.
14. <http://www.eduhi.at/projektleitfaden/index.htm>

Рассмотрена роль метода проектов в процессе автономного обучения. Приведены классификации проектов. Проанализированы основные фазы проведения проекта. Определены и охарактеризованы базовые критерии проектной работы как неотъемлемые составляющие успешного автономного изучения иностранного языка. Представлены результаты анализа информационного, творческого проекта, проведенного для формирования и развития навыков создания проектов.

Ключевые слова: проект, проектный метод, фазы проекта, автономное обучение, презентация, самостоятельность.

The article is devoted to the problem of classifying the project method and developing the skills of project work in language learning. The project method and the characteristics of its classifications are considered from the point of view of their effectiveness. The basic elements of the project are identified and described as integral components of successful autonomous language learning. The project that corresponds to the principles of autonomous learning and suits all types of students was developed. The results of the project are introduced in the article.

Key words: project, project method, autonomy learning, presentation, independence.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.147:81'243

М.Р. КАБАНОВА,

кандидат филологических наук, доцент

*кафедры прикладной лингвистики и методики преподавания иностранных языков
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основы и практические задачи использования интерактивных технологий в обучении иностранному языку с точки зрения подготовки студентов высших учебных заведений к их будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется роли преподавателя высших учебных заведений в процессе использования интерактивных технологий в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: интерактивные технологии, будущая профессиональная деятельность, обучение иностранному языку.

Актуальность проблемы обусловлена основной задачей высших учебных заведений в Украине – необходимостью создания наиболее эффективного процесса обеспечения своих выпускников профессиональными знаниями для последующего использования их в различных сферах жизни.

Анализ исследований и публикаций включает в себя наиболее значимые работы как зарубежных, так и отечественных ученых: Г. Паммера, М. Уэста, Ч. Фриза, Р. Ладос, Г. Лозанова, И. Зимней, А. Леонтьева, Е. Пассова, Н. Волковой, О. Тарнопольского и др.

Целью статьи является анализ организационно-методических подходов в использовании интерактивных технологий, направленных на создание стойких языковых умений и навыков в профессиональной деятельности у объектов и субъектов учебного процесса в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала. Основными вопросами в учебном процессе высшего учебного заведения являются следующие: «Чему учить?», «Как учить?», «Кому учить?». На наш взгляд, решение именно этих проблем постоянно находится в центре внимания специалистов во многих областях, таких как педагогика, методика преподавания, психология и лингвистика. Многие отечественные и зарубежные специалисты называют полученные в вузе знания «социальным капиталом». Данное понятие вмещает в себе сочетание многих навыков и умений, таких как профессиональные умения и навыки, способность ориентироваться в современных информационных ресурсах, высокий уровень эмоционального и интеллектуального развития, определенный уровень коммуникативности и т. д.

Несомненно, в нашем современном обществе все еще случается присутствие так называемого «социалистического» принципа, в основе которого лежит лозунг «Будь как все!». Это создает определенные трудности в воспитании ярких индивидуальностей, которые смогли бы сформировать интеллектуальную украинскую элиту будущего, спо-

собную вывести свою страну на передовые рубежи прогресса и составить конкуренцию на международном рынке труда. Решение такой задачи становится возможным с учетом предыдущих достижений науки и современных исследований.

В настоящее время в арсенале современного преподавателя находится большое разнообразие всевозможных методик обучения, при этом каждая из них обладает своими несомненными преимуществами и достоинствами. Когда-то широкое применение имел так называемый грамматико-переводной или синтетический подход, в основе которого лежало изучение грамматики. В результате в обучении доминировало логическое мышление и многократное заучивание наизусть определённых учебных фрагментов.

Следующим направлением в процессе обучения иностранным языкам можно считать лексико-переводной (аналитический подход) в центре внимания которого, в первую очередь, находилась лексика, при этом предпочтительным приёмом можно считать обязательное заучивание текстов, а грамматика отодвинулась на «второй» план с прилагаемыми комментариями. Несомненно, что при использовании данной методики целью становится обучение чтению и переводу.

Совсем другие задания были поставлены сторонниками так называемой «натуральной методики», когда в центр внимания переместилось говорение без обязательного обучения чтению и письму, но с учётом аудирования в больших масштабах.

Мы присоединяемся к мнению тех исследователей, которые основным недостатком «натуральной» методики считают отсутствие системности в процессе обучения [3; 4; 6; 7].

Результатом тщательно продуманной систематизации учебного материала можно считать так называемую «прямую» методику с его особым вниманием к обучению говорению через различные упражнения.

Затем в определенной последовательности появляются технологии с основной целью обучения чтению и говорению после формирования индивидуального вокабуляра обучаемого.

Впоследствии учёные приходят к выводу о необходимости проникновения в культуру носителя языка, а затем уже появляется так называемый аудиовизуальный подход и, наконец, суггестивный.

В настоящее время внимание специалистов переместилось в сторону интерактивных методик обучения с учетом творческого потенциала преподавателя. Присоединимся к мнению тех исследователей, которые видят суть интерактивного обучения в наличии постоянного взаимодействия всех партнеров и участников в процессе обучения при условии их постоянной готовности к активному сотрудничеству, кооперации. Монотонность в учебном процессе может стать врагом в формировании мотивированности обучаемых, поэтому отсюда возникает необходимость использования различных видов учебной деятельности, вовлечения в учебный процесс всех обучаемых [1–3; 6; 8].

Среди специалистов не существует единства в подходах к определению интерактивных технологий, однако большинство сходится на том, что это такая группа приёмов, которую условно можно отнести к трём аспектам:

- интерактивный (или диалоговый) от англ. *interactive*;
- экстраактивный (или вне-личностный) от англ. *extra-active*;
- интраактивный (или стимулирующий внутреннюю работу обучаемого) от англ. *intra-active*.

Такая классификация весьма условна, хотя бы потому, что, например, в английском языке слово *interactive* имеет значение общаться с кем-то через устное общение, взгляды (невербально); слово *extra-active* означает более, чем обычный, дополнительный, дальнейший, исключительный; а *intra-active* – внутренний. Из вышеизложенного видно, что название аспекта приблизительно и условно, а также требует большей конкретизации и дополнительной работы над терминологической составляющей.

Хотя специалисты до конца не отказываются от традиционных методов обучения, комбинируя различные приёмы и технологии, в наше время необходимо несколько иначе подходить к современному учебному процессу, учитывая, как было сказано выше, тот факт, что конечным результатом должен стать конкурентоспособный выпускник высшего учебного заведения. А это ведёт, в свою очередь, к актуализации такого явления, как осознанное формирование конкурентоспособного молодёжного трудового ресурса, когда

сталкиваются, с одной стороны, запросы современного рынка труда, а с другой стороны, конкретные претенденты или уже сформировавшиеся личности, к которым выдвигаются конкретные требования.

Учитывая особенности современного экономического развития страны, возникает потребность в таких свойствах, как гибкость и готовность адаптироваться к зачастую непредсказуемым социальным обстоятельствам, постоянно самосовершенствоваться; креативность и постоянная готовность к решению профессиональных нестандартных задач; умение работать в команде, учитывая мнения всех её участников. Данная проблема постоянно находится в центре внимания и педагогики, и психологии.

На наш взгляд, именно интерактивные методы обучения максимально способствуют формированию конкурентоспособного профессионала. Здесь следует отметить наличие безусловного доминирования активности обучаемых. Возьмем, к примеру, обучение английскому языку. Во-первых, интерактивные методы (*inter* – взаимный, а *act* – действовать) представляют собой взаимодействие в режиме беседы, диалога и со студентами, и с преподавателями. И здесь от студентов требуется особый индивидуальный вклад, а также обмен уже накопленными знаниями, идеями и даже способами деятельности. Следующий этап – это готовность к кооперации и сотрудничеству.

В арсенале современной педагогики находятся следующие «творческие» задания:

- 1) обучающие игры (ролевые, деловые или имитационные);
- 2) обсуждение сложных дискуссионных вопросов и актуальных проблем (например, дискуссии в стиле «телевизионного ток-шоу», обсуждение за круглым столом);
- 3) разрешение проблем через case-study, анализ определенных ситуаций (с помощью «мозгового штурма», «переговоров и медиаций») и т. п.

Все эти виды работы на занятиях, в конечном счете, способствуют: постоянному интересу к процессу познания; оптимальному усвоению рабочего материала на занятиях; развитию интеллектуальной самостоятельности в рамках заданной темы; развитию навыка работы в команде; обучению уважительному отношению к праву каждого человека на собственное мнение и невозможность критиковать отдельно взятую личность, а только лишь идею.

Очень важно, что во время занятия с использованием интерактивных технологий в обучении преподаватель должен побуждать студентов к самостоятельному поиску, но не давать готовое решение. Здесь четко просматривается изменение взаимоотношений между традиционными приемами обучения и интерактивными методиками: активность педагога уступает место активности студентов, где главная задача преподавателя – создание условий для инициативы обучаемых [2; 3; 5; 6].

Общеизвестным является тот факт, что технология формирования профессиональных и творческих умений современного преподавателя включают в себя следующие этапы: мотивационный (как отправная точка профессиональной активности); организационно-процессуальный (предполагающий умение возглавить и повести за собой коллектив обучаемых); содержательный (предлагающий, с одной стороны, собственную профессиональную компетентность, а с другой – постоянную готовность к сотрудничеству с другими преподавателями, в том числе с учетом возможной интеграции), и, наконец, контрольный (на этом этапе происходит не только выставление оценки, но и проводится анализ достигнутых студентами успехов и комментирование хода занятия с обязательным элементом обсуждения динамики успешности студентов в сопоставлении как с индивидуальными достижениями, так и с учетом успешности товарищей в коллективе [2; 4; 7].

Что касается прогнозируемых целей при использовании интерактивных методов обучения, то следует отметить: психологически комфортные условия обучения студентов, которые они ощущают через свою успешность в учебной группе на занятиях; преподаватель уже не является центральной фигурой, а только регулирует и контролирует процесс, разъясняя сложные термины, и, что самое главное, отсутствует подавление инициативы в учебном процессе. Преподаватель становится партнером-помощником, развивая на занятиях диалоговое обучение, индивидуальную, парную, групповую работу.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. По нашему мнению, будущее, несомненно, за комбинированными технологиями обучения с учетом необходимой интеграции и кооперации с различными дисциплинами.

Интеграционная составляющая в учебном процессе и особенно в неязыковом вузе в настоящее время доминирует. Отсюда возникновение таких методик, как колаборативный подход, комбинаторные технологии, которые базируются на основе классических и традиционных методик.

Список использованных источников

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2005. – 301 с.
3. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
4. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: колективна монографія / [Т.І. Коваль, П.Г. Асоян, Т.М. Каменева [та ін.]] – К.: Вид. центр КНПУ, 2012. – 280 с.
5. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
6. Тарнопольский О.Б. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе / О. Тарнопольский, З. Корнева. – Lap Lambert Academic Publishing, Германия, 2013. – 314 с.
7. Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers / K. Jones. – Kogan Page Ltd, 1995. – 145 p.
8. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – М.: Высшая школа, 1987. – 127 с.

У статті розглядаються основи і практичні завдання використання інтерактивних технологій у навчанні іноземної мови з точки зору підготовки студентів вищих навчальних закладів до їх майбутньої професійної діяльності. Особлива увага приділяється ролі викладача вищих навчальних закладів у процесі використання інтерактивних технологій у викладанні іноземних мов.

Ключові слова: інтерактивні технології, майбутня професійна діяльність, навчання іноземної мови.

The article highlights some peculiarities of interactive methods in higher school teaching and deals with the role of lecturer in organization and using of interactive education methods.

Key words: interactive technology, future professional activity, foreign language learning.

Одержано 28.10.2014.

УДК 378.147:004.031.42

О.В. ЛЮБЧЕНКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано модель формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій, яка ґрунтується на системному, гуманістичному, діяльнісному, синергетичному, особистісно-орієнтованому підходах та являє собою єдність цільового, змістово-процесуального, моніторингового й результативно-оцінного компонентів.

Ключові слова: фахівці економічного профілю, інтерактивні технології, модель формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки активних, ініціативних фахівців, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов економічної дійсності та гнучко реагувати на проблеми, що потребують термінового вирішення; ефективно організовувати власну діяльність, планувати робочий час і встановлювати пріоритети в роботі; аналізувати та оцінювати свої дії, рівень власної компетенції; брати участь в управлінні підприємницькою та комерційною діяльністю підприємства, вирішенні організаційно-технічних, економічних, кадрових та інших проблем організації, вирішувати стратегічні завдання. Специфіка діяльності сучасного професіонала економічного профілю змушує його постійно шукати й встановлювати нові ділові контакти, взаємовигідні зв'язки, налагоджувати відносини, здійснювати бажаний вплив на прийняття ділового рішення, адекватно оцінювати внесок партнерів у загальну справу, шанобливо ставитися до партнерів, керувати самим собою й процесом спілкування тощо. Отже, на перший план висувається проблема підготовки конкурентоспроможної особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення та поведінки керівника й організатора, що визначають соціально-психологічну атмосферу в бізнесі, стан суспільної моралі, успіх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Вагомими є праці К. Балдіна, В. Дрижак, А. Карпова, які презентували різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до організаторської та управлінської діяльності; С. Мних, О. Романовського, О. Хворової та інших, які визначили педагогічні основи, зміст, методи професійної підготовки студентів до менеджерської діяльності.

Суттєвий інтерес становлять праці, в яких висвітлено сутність управлінських умінь (М. Альберт, М. Армстронг, М. Виноградський, Л. Зайверт, Ю. Красовський, А. Кредісов, О. Кузьмін, М. Мескон, О. Мельник, Є. Панченко, В. Пугачов, Л. Уманський, Ф. Хедоурі та ін.), особливості їх формування в студентів технічних спеціальностей професійного коледжу (Г. Даржанія), військових льотчиків (А. Новосельський), майбутніх учителів (Н. Кім, І. Суркіна), майбутніх інженерів (С. Резник), сучасних підприємців (І. Колеснікова), учнів ліцею бізнесу (Л. Паращенко), старшокласників (Р. Лучечко, О. Тополь), учнів вищих професійних училищ невинуваченої сфери (Л. Сергєєва) та ін.

Водночас, незважаючи на різнопланові й досить масштабні дослідження, зазначені підходи лише частково розкривають особливості формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю та не торкаються використання відповідних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних.

Метою цієї статті є обґрунтування моделі формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на теорію функціональних систем П. Анохіна, вважаємо, що модель (уявлювана або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, а отже, здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об'єкт [1, с. 19]) формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій відображає взаємозв'язок *структурних* (мета; завдання, що конкретизують процес досягнення мети; зміст, що розкриває провідні ідеї в певній галузі; поєднання форм, технологій організації освітнього процесу, спрямованого на досягнення зазначеної мети) та *функціональних* (аксіологічний, психологічний) компонентів і являє собою єдність таких блоків: цільового, змістово-операційного, моніторингового та результативно-оцінного.

Цільовий компонент містить мету (забезпечення сформованості в майбутніх фахівців економічного профілю управлінських умінь) та низку завдань: *діагностичні* (проведення діагностичного зрізу з метою виявлення рівня сформованості управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю, яке відбувалося за когнітивним, діяльнісним, перцептивно-рефлексивним показниками; *технологічні* (розробка технології реалізації спроектованої моделі протягом навчання майбутніх фахівців економічного профілю у ВНЗ, під якою розуміють проектування освітнього процесу, що сприяє ефективному формуванню управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю, набуттю особистістю значущого організаційного та управлінського досвіду; розробка інтерактивних технологій навчання, що реалізуються в навчальній та позанавчальній діяльності студентів); *організаційні* (спрямування діяльності викладачів, кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості; актуалізацію потреби студентів у самопізнанні, самореалізації в різновидах професійно спрямованої діяльності).

В основу розробки моделі формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій було покладено такі основні методологічні підходи:

Системний. Орієнтує на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. За такого підходу процес формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю досліджується як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), що є цілісним утворенням.

Гуманістичний. За цього підходу пріоритетним завданням вищої школи є становлення і вдосконалення цілісної особистості, яка спроможна до максимальної самореалізації своїх можливостей, постійно відкрита для сприйняття нового досвіду та оновлення знань; створення необхідних умов для вираження її унікальної сутності, власної життєвої позиції («Я»-концепції).

Діяльнісний. За такого підходу засобом навчання і розвитку особистості стає різноманітна організаційна та управлінська діяльність під час реалізації інтерактивних технологій, у якій студент не тільки оволодіває готовими знаннями, вміннями й навичками, скільки створює для себе систему знань, новий значущий досвід. Цей підхід забезпечує розмаїття способів навчальної діяльності, очікуваний результат; дозволяє виявити і розкрити власні можливості, своє «Я». Умовою і результатом такого навчання є сформованість у студентів бажання і здатності самостійно вчитися, застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути саморозвитку.

Синергетичний. Згідно з цим підходом розглядаємо процес формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю через самоорганізацію, коли зовнішні умови створюють поле можливостей та подальшого саморозвитку на основі самоорганізації. Студент як суб'єкт зазначеного процесу здійснює вільний вибір форми самореаліза-

ції через розмаїття видів професійно спрямованої діяльності, змодельованої засобами інтерактивних технологій.

Особистісно-орієнтований. Цей підхід спрямовує педагогів на визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу, взаємини учасників якого будуються за суб'єкт-суб'єктним принципом; створення умов для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів на фоні їх професійного становлення, набуття професійних знань і умінь, формування своєрідного особистісного досвіду.

Мета і завдання формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю, з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі, що впливають із законів теорії пізнання і передбачають прояв у відповідних умовах стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння й об'єктом засвоєння (змістом навчання), з іншого боку, зумовлюють перш за все загальнопедагогічні принципи: науковості, наочності, систематичності і послідовності, системності, міцності знань, доступності, індивідуального підходу, самостійності й активності суб'єктів навчання, позитивного емоційного фону навчання, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій. Крім цього, важливим є дотримання специфічних принципів формування зазначених умінь (професійної орієнтації навчальної діяльності, спрямованості на формування сукупності управлінських умінь, необхідних для здійснення організаційно-управлінської діяльності, оптимізму, позиційності, зворотного зв'язку).

Цей компонент моделі передбачає доцільність реалізації таких педагогічних умов: створення освітньо-мотиваційного середовища, спрямованого на спонукання студентів до свідомого оволодіння управлінськими вміннями засобами інтерактивних технологій; дотримання етапності, послідовності формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю.

Змістово-процесуальний компонент моделі представлений у трьох площинах: змістовно-аксіологічній (базується на єдності професійних та моральних цінностей), технологічній (визначає стратегію і тактику використання форм, засобів, технологій у діяльності викладачів ВНЗ), особистісно-діяльнісній (розкриває механізми засвоєння й використання особистістю моральних цінностей майбутніх фахівців). Цей компонент вимагає переорієнтації навчально-виховного процесу на формування управлінських умінь майбутніх економістів, яке має здійснюватися за кожною дисципліною навчального плану, оптимального використання інтерактивних технологій навчання й виховання, інтеграції навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

Увага акцентується на оновленому змісті дисциплін «Основи психології», «Психологія та етика ділових відносин», «Конфліктологія», «Менеджмент». Вибір цих дисциплін обумовлений їхніми потенційними резервами щодо формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю. Оновлення передбачає зміщення акцентів під час викладу змісту навчальних дисциплін, розширення змісту та збільшення кількості годин (з 54 до 74), відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів завдяки впровадженню інтерактивних технологій навчання.

На наше переконання, знання з вищезазначених дисциплін мають стати для студента основою для здійснення організаційно-управлінської діяльності, формування управлінських умінь, самореалізації. Для цього зміст має проектуватися як предмет діяльності студента, що зможе забезпечити його засвоєння у контексті цієї діяльності. За такого підходу форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

З метою забезпечення зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою передбачено гармонійне поєднання *лекційних* (лекція-дискусія (диспут, дебати), проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-конференція), *семінарських* (семінари-КТС, семінар у «малих групах», семінари – ділові, рольові, інтерактивні, стимуляційні ігри, семінари – захист проєктів), *тренінгових* (тренінгові сесії), *консультативних* (групові, мікрогрупові та індивідуальні) заняття, *самостійної пізнавальної діяльності* студентів.

Щодо форм та методів навчання, то передбачено реалізацію таких технологій, а саме: *діалогічно-дискусійні* (мозковий штурм, круглий стіл, засідання експертної групи, форум,

симпозіум, судове засідання), *тренінгові* (передбачають включення взаємопов'язаних змістових блоків – особистісного, комунікативного та професійного, організацію супервізорської практики з розробки дизайну тренінгу, надання психологічної (змістовної та емоційної) підтримки в організації та проведенні роботи, реалізації аналітичної позиції щодо проведення ходу тренінгу у вигляді зворотного зв'язку), *ситуативні* (вирішення ціннісно-змістових, комунікативно-рефлексивних ситуацій ціннісно-смыслових конфліктів), *ігрові* (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, інтерактивні, симуляційні), *проектні* (дослідні, науково-пошукові, креативно-пошукові, міжпредметні та позапредметні проекти), *технології накопичення організаційно-управлінського досвіду* (забезпечують формування стратегій поведінки в різноманітних організаційно-управлінських ситуаціях), *сталкінгу* (спрямовані на відстеження власних реакцій та станів, що виникають внаслідок зовнішнього впливу), *локбуку* (забезпечують відпрацювання навичок самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю; розвиток рефлексивних умінь).

Реалізація інтерактивних технологій навчання потребує організації освітнього процесу в режимі співробітництва, ненав'язливої координації, створення ситуацій успіху, умов для самоосвіти й самореалізації.

Моніторинговий компонент (моніторинг від *англ. monitoring* – контроль, перевірка) – здійснення систематичного обліку та контролю за проявом того чи іншого процесу, реалізацією діяльності, спрямованої на досягнення мети [2, с. 158]) передбачає використання діагностичного інструментарію, що дозволяє на підставі певних критеріїв, показників діагностувати рівні сформованості управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю. За необхідності студенти залежно від виявлених особистих проблем отримують рекомендації фахівців (викладачів, психологів) щодо подолання труднощів у формуванні управлінських умінь.

Результативно-оцінний компонент. Результатом реалізації моделі формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій визначено особистість студента з високим рівнем сформованості управлінських умінь, яка підготовлена до організаційно-управлінської діяльності відповідно до сучасних вимог.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведена аналітико-синтезуюча робота з розробки й обґрунтування моделі формування управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю засобами інтерактивних технологій дозволяє передбачити, що її впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ зможе забезпечити високий рівень сформованості у майбутніх фахівців економічного профілю управлінських умінь. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у реалізації цієї моделі у процесі підготовки студентів різних економічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого; автор-составитель В.А. Мижериков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
2. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

В статтю обоснована модель формування управленческих умений будущих специалистов экономического профиля средствами интерактивных технологий, основанная на системном, гуманистическом, деятельностном, синергетическом, личностно-ориентированном подходах и представляет собой единство целевого, содержательно-процессуального, мониторингового и результативно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: специалисты экономического профиля, интерактивные технологии, модель формирования управленческих умений будущих специалистов экономического профиля средствами интерактивных технологий.

The article substantiates the model of managerial skills formation of future economic profile specialists **by means of interactive technologies**. The model under consideration is based on systems, humanistic, action, synergetic, person-oriented approaches. It is a unity of target, content-and-process, monitoring and result-and-evaluation components.

Key words: economic profile specialists, interactive technologies, the model of managerial skills formation of future economic profile specialists by means of interactive technologies.

Одержано 28.10.2014.

УДК 378.1

В.В. ПРОШКІН,

*доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу аспірантури
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

ЗМІСТ ІНТЕГРАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

У статті наведено педагогічну систему інтеграції університетської науки та освіти, під якою розуміється множинність взаємопов'язаних компонентів підготовки майбутніх учителів, що ґрунтується на поєднанні навчального процесу і дослідницької діяльності.

Розроблено змістовний компонент педагогічної системи, який включає різні напрями наукової діяльності.

Ключові слова: інтеграція науки і освіти, педагогічна система, університетська підготовка, майбутній учитель, змістовний компонент.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність проблеми інтеграції університетської науково-дослідної та навчальної роботи є очевидною, адже прагнення української вищої школи до європейського науково-освітнього простору вимагає принципової зміни діяльності сучасних ВНЗ, що готують педагогічні кадри. Досвід провідних зарубіжних університетів свідчить, що процес університетської підготовки майбутніх учителів реалізується ефективніше, коли навчання максимально зближене з науково-дослідною роботою. Актуальність дослідження підсилюється ще й тим, що згідно з «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України до європейського та світового освітнього співтовариства.

Водночас, як наголошено в Державній цільовій науково-технічній і соціальній програмі «Наука в університетах» на 2008–2017 рр., у ВНЗ науково-дослідна робота недостатньо пов'язана з процесом навчання. Рівень наукової діяльності та її інтеграції з навчальним процесом не забезпечує необхідної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів і створення конкурентоспроможних наукових розробок. Наукову роботу часто здійснюють формально, тому випускники університетів недостатньо використовують досягнення науки в практичній діяльності, зазнають значних труднощів в організації науково-дослідної роботи, хоча зрозуміло, що без оволодіння методами наукового пізнання неможливе глибоке усвідомлення сутності педагогічних явищ і процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Проблема інтеграції є багатоаспектною та розглядається в міждисциплінарному контексті. Досліджено загальнометодологічні та теоретичні проблеми інтеграції (В. Готт, В. Енгельгард, Б. Кедров, Г. Павельцит, А. Урсул, М. Чепиков та ін.). Концептуальні положення педагогічної інтеграції наведено в працях таких вчених, як В. Безрукова, М. Берулава, О. Данилюк, І. Зверев, Є. Єрьомкін, І. Козловська, Ю. Тюнніков, Г. Федорец, М. Чапаєв, С. Шапоринський та ін.

Ґрунтовний аналіз стану інтеграційних процесів у вищій школі дозволив узагальнити та виокремити шляхи вирішення проблеми інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: вплив інтеграції навчальної та наукової діяльності викладача вищої школи на якість підготовки фахівців (О. Глущенко), під-

готовка фахівців технічних наук в умовах використання інтеграції науки, освіти та виробництва (А. Козлов, З. Сазонова, Ю. Шагіна), інтеграція інноваційної та навчальної діяльності в системі військової професійної освіти (В. Чернолес), інтеграція науки, освіти та практики в умовах університетського освітнього округу (С. Якушева), інтеграція навчальної та позанавчальної діяльності як основа адаптації студентів ВНЗ (П. Васильєв), інтеграція навчальної та практичної діяльності як чинник підвищення професійної компетентності студентів-заочників у коледжі (О. Загора), форми здійснення інтеграції освіти, науки та виробництва в зарубіжних університетах (Є. Неборський, Б. Супян), система наукової діяльності ВНЗ на засадах модельного, системного, синергетичного, прогностичного, інформаційного підходів (Ю. Козловський).

У межах теми «Інтеграція науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів» (державний реєстраційний номер 0108U007930), яку розробляють у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», нами обґрунтовано педагогічну систему зазначеної вище інтеграції. Найважливішою компонентою педагогічної системи є зміст. Його розкриття й стало **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що педагогічна система інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи майбутніх учителів розглядається нами як множинність взаємопов'язаних компонентів (цільового, змістовного, технологічного, суб'єкт-об'єктного, мотиваційно-стимуляційного), об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, яке потрібне для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на університетську підготовку майбутніх учителів, базовану на реалізації навчального процесу через дослідницьку діяльність.

Аналізуючи перший напрям, що становить зміст педагогічної системи, – робота студентів у наукових лабораторіях, центрах, проблемних наукових групах та інших наукових об'єднаннях – зробимо акцент на тому, що наукові підрозділи дозволяють майбутнім учителям брати участь у науково-дослідних проектах, у яких студенти набувають фундаментальних знань з наукових дисциплін, розвивають навички проведення науково-дослідної роботи, крім того, у них формується інтерес до інтелектуальної діяльності. Ми вважаємо, що зазначені форми НДРС повинні реалізовуватися в позанавчальний час, але мати тісний зв'язок з навчальним процесом.

Наукові центри та лабораторії є основними науковими структурними підрозділами університету. До того ж їхня значущість у контексті інтеграції науки й освіти істотно зростає за умов тісного співробітництва з інститутами НАПН України, НАН України, іншими науковими та навчальними закладами, організаціями та підприємствами. Однією з найважливіших умов, яку ми висуваємо до реалізації таких проектів, є обов'язкова участь у них студентів університетів.

Упродовж останніх років в Україні поширена практика організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів у формі науково-дослідних лабораторій на кафедрах університетів, які готують педагогічні кадри. Як зазначає Г. Кловак, це пов'язано з тенденцією на здобуття університетської педагогічної освіти та проблемами інтеграції науки й освіти за рахунок внутрішніх ресурсів ВНЗ і наукових установ НАН України, НАПН України [1, с. 246].

У процесі наукових пошуків пропонуємо використовувати різні види діяльності педагогічних студентських лабораторій: моделювання, вивчення й аналіз документів, програм, ділових ігор, а також реальну науково-методичну допомогу навчальним закладам. Робота в лабораторії передбачає не лише вивчення й аналіз літератури, але й постановку експерименту. Наукова лабораторія, що працює з єдиною проблемою, може проводити дослідження в школах або у ВНЗ, вивчати стан викладання різних дисциплін, допомагати викладачам у вдосконаленні навчального процесу, підготовці наукових конференцій та ін.

Інший напрям – індивідуальна науково-дослідна робота студентів. Однією з найбільш поширених форм НДРС є участь майбутніх учителів у розробці конкретної проблеми під керівництвом наукового керівника. На відміну від проблемної групи або лабораторії, студенти мають можливість з науковим керівником займатися науково-дослідною діяльністю індивідуально, зокрема під час вивчення навчальних дисциплін. Тобто індивідуальна науково-дослідна робота студентів – така форма організації університетської підготовки,

за якої студенти самостійно залучаються до досліджень у межах навчальних дисциплін або поза ними.

Самостійна НДРС спонукає по-іншому розглядати сутність і зміст педагогічних дисциплін. Принципово змінюється характер пізнавальної діяльності: замість відтворення й закріплення знань – самостійний пошук елементів творчого досвіду, які входять до змісту освіти. На думку М. Сметанського, стимулюються посилені активність і пізнавальний інтерес, забезпечується розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя, його професійної якості [2, с. 105].

Відповідно до розробленого нами «Положення про організацію самостійної роботи студентів у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка» [3], самостійна робота студента – це форма організації навчального процесу, за якої студент самостійно вивчає частину навчального матеріалу, визначену в робочій програмі з дисципліни, у межах обсягу годин, передбачених навчальним планом. Самостійна робота над навчальною дисципліною (курсом) для студентів може передбачати різні види, які визначено в робочій навчальній програмі, залежно від мети, завдань та змісту навчального курсу.

Конкретизуємо основні види самостійної роботи студентів, у межах яких можливе ефективне поєднання науки й процесу навчання: вивчення окремих тем або питань, передбачених для самостійного опрацювання; підготовка до практичних, семінарських та лабораторних занять; переклад іноземних текстів; читання та аналіз наукових текстів; вирішення й письмове оформлення завдань, схем, діаграм, інших робіт; систематизація вивченого матеріалу курсу; відпрацювання тренінгових програм (завдань) з навчальних дисциплін; аналіз конкретної педагогічної ситуації та підготовка аналітичної записки; підготовка презентації навчальної дисципліни з використанням відповідного програмного забезпечення; пошук та опанування інформації в мережі Інтернет; написання реферату за певною проблематикою; підготовка критичного есе на статті зарубіжних і вітчизняних авторів з певної тематики; пошук та огляд наукових джерел; аналіз наукової публікації та ін.

Перейдемо до характеристики третього напрямку – вивчення теоретичних засад постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів, включених до навчального плану.

Зазначені форми НДРС реалізують через викладання змістовних модулів з основ наукових досліджень, технічної творчості у процесі університетської підготовки. Виділимо форми, за якими відбувається реалізація НДРС у навчальному процесі: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, а також контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є: лекції, практичні, семінарські, лабораторні й індивідуальні заняття, усі види практик і консультацій та інші форми й види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів. Зауважимо, що в сучасній українській вищій школі актуальною є проблема реалізації процесу навчання через науково-дослідну роботу, зокрема під час вивчення теоретичних засад наукових досліджень. Залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи в процесі навчання розглядаємо не лише як засіб розвитку їхніх творчих здібностей, але і як потужний механізм підвищення ефективності університетської підготовки всіх без винятку студентів.

Розглянемо побудову змісту освіти на основі дослідницької діяльності за умови включення до навчального процесу курсів, у яких студенти виконують і презентують дослідні роботи в різних предметних галузях: «Основи наукових досліджень», «Основи науково-дослідної роботи», «Новітні науково-педагогічні технології» та ін. Виділимо найважливішу особливість вивчення цих дисциплін: виконання науково-дослідної роботи студентами передбачає вивчення засад наукових досліджень, зокрема поняття науки, методики наукових досліджень, самостійної роботи над літературними джерелами, плануванням та організацією наукового експерименту, обробки експериментальних даних, можливості використання результатів наукових досліджень у навчальному процесі.

Аналіз інформаційних пакетів ECTS дозволяє нам сформулювати цілі вивчення теоретичних засад постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів, включених до навчального плану: прищепити кожному студенту навички ви-

конання теоретичних і експериментальних науково-дослідних робіт, зокрема в межах навчальних дисциплін; забезпечити глибоке засвоєння знань із спеціальних і загальних дисциплін, а також формувати в студентів потреби й уміння самостійно поповнювати свої знання за фахом; розвивати в студентів науково-педагогічне мислення, розширювати теоретичний світогляд; виробляти вміння застосовувати теоретичні знання до вирішення конкретних педагогічних завдань; розширювати знання студентів з основних напрямів педагогічної науки; розвивати високі ділові та моральні якості, культуру, сприяти формуванню особистості вчителя-дослідника та ін.

Ми вважаємо, що з метою інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи можна використовувати різні форми вивчення теоретичних засад постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів, включених до навчального плану. Так, використовувати рольовий тренінг для формування в майбутніх учителів проблемного бачення, критичності мислення, здатності генерувати ідеї та переконувати, працювати в колективі. Студенти отримують завдання вибрати найбільш актуальну, на їхню думку, психолого-педагогічну проблему та сформулювати тему дослідження. При цьому вони орієнтовані на такі критерії оцінювання результатів роботи, як актуальність, оригінальність, перспективність, комплексність, новизна та практична значущість [4, с. 118].

Наступний напрям, який ми виділяємо, – самостійні наукові дослідження, що проводять студенти під час педагогічної практики.

Відомо, що педагогічна практика студентів – невід’ємна складова освітньо-професійної програми підготовки фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю в навчальних закладах, сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього фахівця до педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної здатності та рівень педагогічної спрямованості.

Ми вважаємо, що педагогічна практика постає своєрідною ланкою між університетською підготовкою студентів і їхньою майбутньою професійною діяльністю, є важливою і обов’язковою складовою підготовки майбутніх учителів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності та можливості працевлаштування на освітньому й науковому ринку праці. Крім того, педагогічна практика має широкі можливості для активного залучення студентів до наукової роботи через проведення власних наукових досліджень, розкриття дослідницьких якостей школярів та ін.

Наукові дослідження, що проводять майбутні вчителі в період педагогічної практики, призначені для оволодіння дисципліною, що вивчається, формування навичок самостійної роботи, професійної діяльності, здатності брати на себе відповідальність, знаходити конструктивні рішення педагогічних проблем. Педагогічна практика дає студентам змогу відчувати значущість педагогічної теорії для професійної діяльності, апробувати рівень своєї підготовки, посилює інтерес до наукових джерел. Правильна її організація сприяє формуванню вмінь і навичок помічати та аналізувати педагогічні явища й процеси, відчувати всю складність і водночас привабливість обраної професії.

У контексті інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи ми розглядаємо дослідження під час педагогічної практики як цілеспрямовані спроби студентів упорядкувати досвід наукової, педагогічної роботи, побачити її значення та закономірності. Практику використовують також для добору матеріалу та апробації наукових розробок, зокрема для написання курсової, дипломної або магістерської роботи.

Інший напрям – виконання завдань дослідницького характеру, лабораторних робіт, курсових, дипломних, магістерських проектів, які містять елементи наукових досліджень або мають науково-дослідний характер. На нашу думку, основна умова реалізації перелічених вище форм НДРС в університетській підготовці майбутніх учителів полягає в тому, що навчальний процес має максимально моделювати процес наукового дослідження та пошуку нових знань через роботу над єдиною проблемою під час університетської підготовки.

Науково-дослідна робота у процесі навчальних занять спрямована на виховання в студентів прагнення до набуття, розширення та поглиблення професійних знань, формування вмінь знаходити, аналізувати та застосовувати на практиці наукову інформацію, вивчати особливості поведінки й діяльності школярів на уроках, інших заходах. У процесі науково-

дослідної роботи вирішують такі завдання: розвиток у студентів інтересу до предмета дослідження, підвищення їхньої пізнавальної активності на лекціях і заняттях, поліпшення ступеня засвоєння знань і загалом успішності в навчанні [5, с. 4].

Для ефективної реалізації інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи необхідно, щоб кафедри розробляли та постійно оновлювали комплекс завдань дослідницького характеру з кожної навчальної дисципліни. Нами розроблено завдання, які слід найчастіше використовувати в навчальному процесі:

- на підставі аналізу наукових джерел, зокрема в Інтернеті, ознайомитися з конкретними науковими проблемами та підготувати стислу доповідь (реферат);
- порівняти свої погляди на певну наукову проблему з поглядами інших авторів;
- обґрунтувати практичну значущість роботи, зазначити можливі зацікавлені організації та осіб. Обґрунтувати перспективи розвитку роботи;
- розробити навчально-методичний матеріал для використання результатів роботи в навчальному процесі під час вивчення відповідного напрямку науки та ін.

Останній напрям – участь у наукових заходах різного рівня (кафедральні, університетські, регіональні, всеукраїнські, міжнародні), які стимулюють індивідуальну творчість студентів і розвиток системи НДРС: наукові семінари, конференції, конкурси, виставки наукових робіт, олімпіади за напрямами та спеціальностями та ін.

Як зазначено в Європейській хартії дослідників [6], учені на всіх стадіях кар'єри повинні прагнути постійно підвищувати свою кваліфікацію, регулярно освоюючи нові методи й інформацію. Для цього можуть використовуватися різноманітні засоби, зокрема конференції, семінари та ін.

Однією з найбільш поширених форм НДРС в університетській підготовці майбутніх учителів є науково-практичні конференції і семінари. Вони включають теоретичні наукові доповіді, а також обговорення шляхів вирішення практичних завдань. Самостійна наукова робота, що має форму доповіді або друкованої праці, стимулює розвиток дослідницького потенціалу студентів, залучення їх до науково-дослідної діяльності.

Наукові конференції – форми наукової діяльності, де підсумовують результати окремого періоду наукової роботи студентів та викладачів. Такі конференції проходять у рамках днів науки університету, а також регіону та України [5, с. 4–5].

Відповідно до рекомендації МОН України з проведення науково-практичних конференцій студентів, конференція спрямована на підтримку й розвиток наукової діяльності молодих учених та студентів вищих навчальних закладів. Нами здійснено коригування мети та завдань проведення конференції. Метою конференції є залучення студентів до науково-практичної діяльності та стимулювання й підтримка наукової діяльності молоді. Завданням конференції є встановлення творчих контактів і розширення міжнародних наукових зв'язків між молоддю регіонів України та інших країн, стимулювання зацікавленості молоді до громадської діяльності, створення умов для реалізації інноваційного потенціалу молоді.

На науково-методологічних семінарах і науково-практичних конференціях майбутні вчителі набувають навичок публічних виступів, спілкування з аудиторією, уміння аргументувати свою думку. Усе це сприяє розвитку ерудиції, формуванню науково-педагогічного мислення, уміння вести дискусію та працювати з науковою літературою.

Обговорення роботи – важливий результат конференції. Справді, на перших етапах дослідницької діяльності молоді вчені вважають, що результати їхньої роботи є значущими, а сама робота – змістовною в науковому контексті.

Молоді дослідники дістають можливість апробувати результати наукової діяльності перед широкою аудиторією, що стимулює їх ретельніше опрацювати майбутній виступ, удосконалити ораторські здібності. Крім того, кожний студент може порівняти, як його робота виглядає на загальному рівні і зробити відповідні висновки. Як слушно зауважує В. Курило, часто студенти, не маючи належного досвіду, розглядають наукову статтю як певну самоціль. Стаття не повинна писатися заради статті. Варто запам'ятати, що вона є лише формою втілення конкретних результатів проведеного дослідження. І лише отримавши певний результат, упевнившись, що його можна винести на публічне оцінювання, тільки тоді на основі нього доцільно підготувати статтю та подати її до публікації [7, с. 13].

Виділимо ще деякі форми НДРС, які можуть бути використані в університетській підготовці майбутніх учителів: зустрічі студентів з провідними фахівцями, ученими-педагогами; знайомство з діяльністю освітніх установ та ін. Як показує практика, ефективною формою інтеграції навчальної та наукової роботи в університеті є конкурси студентських наукових робіт. Їх організовують з метою активізації наукової роботи студентів як найважливішого чинника формування фахівців нового типу, створення в університеті системи широкого залучення студентів до науково-дослідної роботи, проектної, конструкторської, винахідницької діяльності. Ще однією формою наукової роботи студентів, що має тісний зв'язок з навчальним процесом, є олімпіади зі спеціальностей і навчальних дисциплін. Олімпіада – конкурс, призначений для виявлення та відбору обдарованих студентів, а також для заохочення їхньої подальшої наукової активності. Участь у студентських олімпіадах сприяє поглибленню знань, розвитку творчих здібностей, залучає до науково-дослідної роботи, формує навички індивідуальної роботи й роботи в колективі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, нами розглянуто змістовний компонент інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. До нього ми включаємо різні напрями: робота студентів у наукових лабораторіях, центрах, проблемних наукових групах та інших наукових об'єднаннях; індивідуальна науково-дослідна робота студентів; вивчення теоретичних засад постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів, включених до навчального плану; самостійні наукові дослідження протягом педагогічної практики; виконання завдань дослідного характеру, лабораторних робіт, курсових, дипломних, магістерських проектів, які містять елементи наукових досліджень або мають науково-дослідний характер; участь у наукових заходах різного рівня (кафедральні, університетські, регіональні, всеукраїнські, міжнародні), які стимулюють індивідуальну творчість студентів і розвиток системи НДРС: наукові семінари, конференції, конкурси, виставки наукових робіт, олімпіади за напрямами та спеціальностями та ін. Розробка педагогічної технології реалізації змістовного компонента педагогічної системи стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.
2. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 103–109.
3. Стратегія розвитку Луганського національного університету імені Тараса Шевченка на 2009–2010 рр.: зб. док. / уклад. : С.В. Савченко; держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 46 с.
4. Савина Н.Н. Научно-педагогический поиск студентов / Н.Н. Савина // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 117–119.
5. Ротерс Т.Т. Науково-дослідна робота студентів: проблема фізичної освіти в Україні / Т.Т. Ротерс // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 12. – С. 3–6.
6. Magna Charta Universitatum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/?category=17&id=1049>
7. Курило В.С. Дисертаційна робота як форма педагогічного дослідження / В.С. Курило, В.К. Сидоренко, Г.В. Терещук. – К.; Тернопіль, 2007. – 80 с.

В статтю представлена педагогіческая система интеграции университетской науки и образования, под которой понимается множество взаимосвязанных компонентов подготовки будущих учителей, основанной на реализации учебного процесса через исследовательскую деятельность.

Разработан содержательный компонент педагогической системы, который включает направления научной деятельности.

Ключевые слова: интеграция науки и образования, педагогическая система, университетская подготовка, будущий учитель, содержательный компонент.

This article is about the pedagogical system of integration of university science and education as the aggregate of interrelated components (target component, subject and object component, substantive component, technological component, motivational and incentive component), **incorporated by the general aim of functioning and unity of guidance** which are needed for creation of the organized and purposeful pedagogical influence on future teachers' university training, based on implementing educational process through research activity.

Key words: integration of science and education, pedagogical system, university training, future teacher, substantive component.

Одержано 28.10.2014.

УДК 378.1

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

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ І КОЛЕДЖАХ КРАЇН ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті робиться спроба висвітлення та аналізу науково-практичних підходів (технологічного; педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості; особистісно-діяльнісного; змістово-процесуального; задачного; діалогічного; компетентнісного; індивідуально-диференціального; імітаційно-ігрового) до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах країн – членів Організації Чорноморського економічного співробітництва.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, система вищої освіти, педагогічні кадри, підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодення в країнах Чорноморського регіону визначається суттєвими перетвореннями – здійснюється оновлення всіх структур 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 з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу. На початку XXI ст. уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співробітництва 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 млн студентів і працює близько 400 тис. викладачів. 6 березня 1993 р. 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 і регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

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

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. 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. Алексевич, 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. Нічкало, Ф. Панаціна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунової, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є спроба висвітлення та аналізу науково-практичних підходів до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах країн Чорноморського регіону.

Згідно з метою дослідження було поставлено такі **завдання**: висвітлити та проаналізувати існуючі науково-практичні підходи до організації навчального процесу в педагогічних університетах і коледжах країн Чорноморського регіону.

Виклад основного матеріалу. Зміст, структура і функції вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону реалізуються в цілісному навчальному процесі. Системний підхід до дослідження особливостей навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах країн Чорноморського регіону сьогодні є досить новою галуззю знань.

Системний підхід до навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах є предметом комплексних досліджень вітчизняних і російських науковців С. Архангельського, О. Глузмана, С. Гончаренка, І. Лернера, А. Міщенко, В. Семіченко, В. Сластьоніна, В. Якуніна. Провідною ідеєю їх дослідно-експериментальних пошуків стало положення про те, що особистість сучасного педагога формується в цілісному педагогічному процесі. Тільки за цієї умови може бути підготовлений учитель, у якого розвинуто системне бачення навчально-виховного процесу як цілісного явища і є готовність до його реалізації.

Аналіз наукових праць, практики підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах країн Чорноморського регіону дозволив визначити особливості науково-практичних підходів до організації навчального процесу. Сучасні зарубіжні науковці [2; 4; 5; 8] виділяють такі науково-практичні підходи до організації навчального процесу: *технологічний; педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості; особистісно-діяльнісний; змістово-процесуальний; задачний; діалогічний; компетентнісний; індивідуально-диференціальний; імітаційно-ігровий.*

Основу *технологічного підходу до організації навчання у вищій школі Азербайджану, Албанії, Болгарії, Вірменії, Греції, Грузії, Росії, Туреччини, України становить єдність педагогічної взаємодії і активної пізнавальної діяльності студентів. Цей підхід дозволяє студентам структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити їх до активного процесу пізнання і різнобічно розвивати їх як особистостей, забезпечуючи тим самим їх подальше вдосконалення. Сучасні зарубіжні фахівці зазначають, що стан активного суб'єкта педагогічного процесу дозволяє успішно готувати студентів до майбутньої самостійної про-*

фесійної діяльності з опорою на особисту ініціативу і власні сили та забезпечує йому творчу свободу професійних дій. Технологічний підхід до організації навчання студентів більшості країн Чорноморського регіону дозволяє студентам отримати можливість самостійно формулювати цілі та ставити завдання, планувати, організовувати роботу та приймати управлінські рішення, контролювати та оцінювати одержані результати. У ході реалізації творчої взаємодії студентів і викладачів педагогічний процес перетворюється на механізм трансляції професійних знань, вмінь, навичок, загальнолюдських та професійних цінностей. Прикладом реалізації технологічного підходу до формування різних компетенцій майбутнього педагога є організація неперервної педагогічної практики в університетах Вірменії. Вірменський науковець В. Карапетян підкреслює, що вузівська освіта як структурна і функціонально-динамічна система спрямована на розвиток професійних компетенцій студентів та викладачів на різних етапах організації і здійснення освіти [7, с. 361].

У ряді країн Чорноморського регіону (Болгарія, Вірменія, Грузія, Молдова, Україна) провідною ідеєю організації і реалізації навчального процесу є *педагогічна взаємодія* у системі «викладач – студенти». Її сутність полягає у постановці творчого навчального завдання, розв'язання якого передбачає спільне прогнозування, моделювання і розробку шляхів його вирішення, виконання завдання за допомогою різних підходів та формулювання висновків про ефективність результатів роботи. Психологічна стратегія взаємодії в ході навчального процесу – це включення в оволодіння навчальним матеріалом кожного студента, опора на його особистий досвід. Педагогічна взаємодія характеризується тим, що на заняттях створюється ситуація психологічного комфорту, можливості пізнавального й емоційного спрямування студента на створення умов для його самовираження й самостійних дій. У цьому контексті кожний студент зобов'язаний усвідомлювати і засвоювати принципи педагогічної взаємодії, які передбачають інтенсивність та розширення обсягів та видів спілкування, психологічний комфорт, який забезпечує саморозкриття особистості, створення індивідуальної програми взаємодії зі студентом. Студенти, які засвоюють принципи педагогічної взаємодії, повинні навчитися встановлювати контакти, налагоджувати продуктивну педагогічну комунікацію, яка базується на прийнятті один одного, взаємній повазі та довірі. Не менш значущою є потреба в розумінні психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей дитини. Майбутній педагог повинен розбиратися у внутрішньому світі дітей, виявляти її потреби, здатності та можливості, які в них сформовано, щоб мати можливість надати допомогу у створенні власної індивідуальності. Особливості ефективності педагогічної взаємодії, ідеї дитиноцентризму широко висвітлюються в наукових працях українських філософів, педагогів і психологів В. Андрущенко, Г. Балла, В. Кременя, О. Савченко. Так, В. Кремень зазначає, що організація навчально-виховної роботи за принципом дитиноцентризму значно складніша, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не говорячи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне кажучи, вчитель разом з батьками повинен допомогти дитині пізнати і розвинути себе, і тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно самореалізується, забезпечивши і власний успіх (бо займатиметься улюбленою справою і робитиме це фахово), і неуперечливий та динамічний розвиток суспільства [9].

Особистісно-діяльнісний підхід до організації навчання студентів є найбільш актуальним у системі вищої педагогічної освіти Вірменії, Греції, Грузії, Молдови Росії, України. Основні положення особистісно орієнтованого підходу полягають у забезпеченні розвитку та саморозвитку особистості студента шляхом виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Особистісно-орієнтована освіта базується на визнанні кожним студентом права власного шляху розвитку, зосередженні його уваги на максимальному розвитку сутнісних сил, відповіді на власні питання: «До чого я прийшов, які результати отримав та якими зусиллями це досягнуто?». Зміст освіти, засоби і методи структуруються таким чином, що дозволяють студентові проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду та форми. Відповідно до цих цілей розробляються індивідуальні програми (концепції, карти, щоденники), які моделюють дослідницьке мислення; організуються групові заняття на основі діалогу й імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал інтегрується для реалізації методу дослідних проєктів, що виконуються самими студентами. Основною ланкою досліджуваного підходу, який широко використовується

ся в країнах Чорноморського регіону, є *особистісно-орієнтована ситуація*, у якій студент шукає особистісний і професійний сенс, будує образ та модель своєї життєдіяльності, оцінює результати творчого пошуку оптимальних шляхів саморозвитку. Технологія створення особистісно-орієнтованої ситуації включає три характеристики: а) ситуація неодмінно діалогічна в різних формах і модифікаціях; б) вона життєво контекстуєвана, тобто знаходиться у сфері життєдіяльності студента; в) є можливою за умови вільної, творчої, соціально активної діяльності. Виходячи з цього, досвід особистості майбутнього педагога, складається із досвіду виконання і виявлення ним функцій: вибору, переваги, висловлення своєї думки, визначення цінностей, реалізації автономних життєвих планів. Джерелом досвіду студента є все, що стосується сфери спрямованості його особистості: мотиви, інтереси, потреби, цілі. Особистісно-орієнтований підхід широко реалізується при організації навчального процесу в педагогічних університетах Росії (В. Сериков, І. Якиманська).

Основою *змістово-процесуального підходу* до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах Азербайджану, Албанії, Болгарії, Вірменії, Греції, Грузії, Молдови, Росії, Румунії, Туреччини, України є узгодженість змісту й організаційних форм, методів і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на формування активної пізнавальної діяльності студента. Змістово-процесуальний підхід поєднує в собі навчальну інформацію й елементи процесу її засвоєння, що дозволяє стимулювати активну пізнавальну позицію студентів та цілеспрямовану роботу з розвитку професійних властивостей і якостей їх особистостей. Цей підхід дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання і впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову та психофізіологічну сферу їх особистості, тим самим забезпечуючи процес їх професійного зростання. Цей підхід, як і технологічний, дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання та різнобічно розвивати їх як особистостей, забезпечуючи тим самим їх подальше професійне зростання. Становище діяча, активного учасника педагогічного процесу дозволяє успішно готувати студентів до самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу та власні сили і забезпечує їм свободу професійної діяльності.

Змістово-процесуальний підхід змінює існуючу ситуацію, коли студентів орієнтують на засвоєння певного обсягу знань, який ніяк не співвідноситься з їх майбутньою професійною діяльністю. Як слухач студент закріплює в основному виконавчі уміння і навички, а його практичні уміння обмежуються лише передаванням навчальної інформації та педагогічним впливом на учнів. Стереотип поведінки, який склався у вищому педагогічному навчальному закладі, вони переносять на самостійну педагогічну діяльність, виступаючи при цьому засобом пригнічення волі, самостійності, активності та ініціативи школярів. Слід зазначити, що якості, необхідні для організації навчальної роботи, активізації позиції кожного школяра, творчого співробітництва і співтворчості учителя та учнів, сьогодні залишаються недостатньо розвиненими в більшості випускників педагогічних вишів. Прикладом реалізації змістовно-процесуального підходу можуть бути університети Грузії, в яких навчальний процес передбачає узгодження змісту навчальних дисциплін з формами, методами та технологіями їх проведення. Так, відомий грузинський педагог Д. Доборджінідзе відзначає важливість і необхідність осмислення процесу раціонального та наукового відбору навчальної інформації, відповідних організаційних форм діяльності викладача та студентів.

Задачний підхід до навчання в Росії, Румунії, Туреччині, Україні передбачає введення до змісту навчальної інформації таких завдань, які активізують мисленнєві процеси студентів, закріплюють у них вміння оперувати теоретичними знаннями у практичних ситуаціях, користуватися ними при вирішенні навчальних завдань, осмислювати і бачити їх прикладний характер у професійній діяльності. Задачний підхід до навчання у вищих педагогічних навчальних закладах має у своїй основі педагогічні завдання, які визначаються як результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання. Педагогічне завдання є одним з інструментів перетворення нових знань на елемент практики, найпростішою моделлю якої вони є. Засвоюючи певні поняття, теоретичні положення, які пропонуються студентам у вигляді мисленнєвого завдання, студенти відчують потребу в дії. Задачний підхід до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечує: перетворювальне відтворен-

ня зв'язків між теоретичними положеннями, варіативне відтворення навчального матеріалу з постановкою різноманітних цілей, застосування засобів використання знань у подібних і творчих ситуаціях, систематизацію, самостійний пошук доказів та відповідей на поставлені питання. Задачний підхід до навчання сприяє прискоренню адаптації студентів до професійної діяльності. Адаптаційні процеси в цьому випадку можуть бути зрозумілі, якщо «ідеальні устремління» особистості співвідносяться з уявленнями про певний спосіб професійної поведінки при зіставленні того, що думають студенти про себе та свою професію, з тим, що вони реально можуть привнести у практичну діяльність. Найбільш відомими науковими школами впровадження задачного підходу у вищих педагогічних закладах є науково-педагогічні школи Ш. Амановілі (Грузія), П. Ерднієва, С. Лисенкової (Росія), Г. Балла, В. Шаталова (Україна). Отже, як зазначає О. Глузман, задачний підхід до дослідження і побудови спільної діяльності педагогів та вихованців є перспективним шляхом формування уявлень студентів про цілісність педагогічного процесу, у його змістовному, процесуальному і методико-технологічному аспектах. Знання алгоритму вирішення навчальних завдань, оволодіння основними положеннями технологій навчання дозволили сформувати вміння розбиратися в особливостях педагогічних ситуацій, знаходити оптимальні варіанти їх вирішення у процесі практичної педагогічної діяльності [3, с. 250].

Діалогічний підхід до навчання в Азербайджані, Албанії, Молдові, Росії, Україні передбачає включення у навчальний процес гіпотез, питань, моделей, створення образу-питання, образу-варіанта, які розхитують уявлення-штампи, виступають інструментом створення наочних образів суперечностей, парадоксів, труднощів. Цей підхід до навчального процесу реалізується за допомогою питань і розмірковувань у формі діалогу, що сприяє пошукам студентів у власному вирішенні проблемного завдання. Отже, діалогічний підхід до навчання є орієнтацією навчально-пізнавальної діяльності на часткове відтворення послідовності розмірковувань, методів пошуку і вирішення поставлених проблем. У ході діалогічного навчання забезпечується рівність викладача і студентів у діях, думках, висновках. Азербайджанський вчений і педагог І. Ахмедов підкреслює, що діалог забезпечує появу в навчальному процесі гіпотез, питань, моделей. Специфіка діалогічного навчання полягає в тому, що викладач спонукає студентів до створення образу-питання, образу-варіанта. На перший план виходить завдання навчити студентів бачити навчальну проблему, шляхи її вирішення, активно включатися в ситуацію діалогу.

Компетентнісний підхід до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах у наш час є провідним в організації підготовки спеціалістів у контексті Болонської декларації. Країни Чорноморського регіону, які наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. приєдналися до Болонського процесу, реалізують основні ідеї компетентнісного підходу з урахуванням особливостей розвитку національних систем вищої освіти та освітньо-культурних традицій. У країнах Чорноморського регіону компетентнісний підхід розглядається як пріоритетна орієнтація навчання на реалізацію цілей освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців-педагогів [8, с. 122]. Зміст компетентнісного підходу поєднує в собі здатності майбутнього фахівця, які забезпечують результативність професійних дій, фундаментальних і спеціальних знань, навчальні вміння та навички, засоби мислення і відповідальність за рішення, дії особистості. При структуруванні змісту освіти на основі компетентнісного підходу важливо дотримуватися пропорцій фундаментального і прикладного знання з адаптацією навчання до конкретних соціально-психологічних особливостей студентів. Дуже важливо не допустити зрушення особистісних мотивацій з істинних цінностей на абстрактну затребуваність, нівелювання особистісної гідності і якості майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід дозволяє впроваджувати таку модель вищої освіти, яка б знайомила майбутнього фахівця із засадами системного розуміння соціально-професійної реальності та прикладною стороною наукового знання. Упровадження цієї моделі сприятиме підвищенню професійної значущості знань і використанню їх як інструмента практичної дії. Компетентнісний підхід забезпечує створення культури знань, освіченості серед студентів, сприяє розвитку в них бачення соціальних стратегій, постановку перспектив особистісного зростання і професійного становлення. Формування в майбутніх спеціалістів-педагогів основних конструктів: компетентності, компетенцій і професій-

них якостей їх особистості є неможливим без індивідуалізації навчального процесу у вищій школі.

Індивідуально-диференціальний підхід до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах Болгарії, Греції, Грузії, Росії, Румунії, Туреччини та України є основою підготовки творчого вчителя. Індивідуалізація навчання виступає процесуальною стороною навчального процесу. Особливістю навчального процесу у вищому навчальному закладі є комбінювання індивідуального підходу з колективними і груповими формами навчальної роботи. Як засвідчує практика, недооцінка індивідуалізації навчання або виключення з дидактичної технології колективних і групових форм роботи може негативно позначитися на рівні професіоналізму майбутніх педагогів. Сьогодні індивідуальний підхід розглядається як форма спілкування викладача і студента, коли педагогічний вплив спрямований на надання допомоги майбутньому вчителю у виявленні власної індивідуальності, розвитку здатностей та умінь у різноманітних ситуаціях знаходити свій індивідуальний стиль діяльності [8, с. 125]. Індивідуально-диференціальний підхід стимулює реалізацію потенційних можливостей студентів і сприятливо впливає на пізнавальну діяльність та його професійне становлення. Головне правило індивідуального підходу полягає в тому, щоб залучення студентів до активної діяльності забезпечувало виявлення і розвиток їх здібностей та можливостей, закріплення професійно значущих якостей їх особистості. Сутність індивідуально-диференціального підходу полягає в тому, щоб допомогти майбутньому педагогові розкрити для самого себе та оточуючих своє власне, особливе, що у ньому приховано. Пошук себе в обраній професійній сфері, формування педагогічних здатностей, оволодіння професією є суцільно індивідуальним процесом. Викладач вищого педагогічного навчального закладу виступає у ролі консультанта, активного помічника, але особлива увага кожного студента має бути зосереджена на власних зусиллях, які забезпечують його професійне зростання. Призначення індивідуально-диференціального підходу, підкреслює румунський науковець Пауль Шербан Агачі, полягає в тому, щоб допомогти майбутньому педагогові знайти себе в обраній професії, наблизитися до розуміння своїх професійних можливостей і здатностей, навчитися використовувати їх продуктивно та творчо у практичній діяльності. Він підкреслює, що індивідуальний підхід до вузівського навчання забезпечує використання методів, які впливають на окрему особистість з урахуванням її особливостей і можливостей, створення умов, які сприяли б розвитку професійних якостей, набуттю необхідних знань, умінь, реалізації потреб та інтересів майбутніх педагогів [1, с. 9].

Орієнтація вузівського навчання на особистість студента та професіографічну модель його майбутньої спеціальності обумовлюють необхідність *імітаційно-ігрового підходу* до організації навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів Азербайджану, Вірменії, Греції, Грузії, Росії, Туреччини, України. Ігрові форми і методи в підготовці майбутніх педагогів дозволяють оптимально врахувати вимоги щодо обраної студентами спеціальності, створити ситуації, включаючись у які, вони будуть оволодівати мистецтвом швидко й ефективно вирішувати навчально-виховні завдання, набувати навичок культури спілкування, розвивати педагогічне мислення. Реалізація імітаційно-ігрового підходу до навчання забезпечує заміну традиційної технології більш раціональною та ефективною, основу якої утворює імітаційно-ігрове моделювання. Імітаційно-ігрова діяльність стимулює творчість студентів. Приймаючи на себе рольове завдання, вони не тільки користуються засобами спілкування, але і прогнозують ігрові дії, перевтілюються, імпровізують, творять. Імітаційно-ігровий підхід в організації навчальних занять забезпечує емоційне та інтелектуальне середовище в студентській аудиторії: атмосферу психологічного комфорту для кожного студента, а саме: психологічну захищеність кожного учасника, коли виконуваним ним ігрові ролі не знижують соціального статусу, не викликають почуття професійної безнадійності та дискомфорту; перспективу професійного зростання, усвідомлення залежності між якістю виконання ігрової ролі та успішністю професійного становлення; формування позитивної установки на імітаційно-ігрову діяльність, самостійність, творчість; включення студентів у систему відносин, побудованих на педагогічній взаємодії, співробітництві та співтворчості, що забезпечує кожному свободу дій, активність в імітаційно-ігровій ситуації; реалізацію рефлексивних та емпатійних процесів, що дозволяють управляти емоціями і станом учасників імітаційно-ігрової

діяльності, проявляти гнучкість, сприймати учасників такими, якими вони є, не нав'язуючи чужого підходу до виконання навчальної ролі.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання містить у собі умови для підготовки творчого й активного, здатного бачити перспективу, формулювати проблему, ставити і самостійно вирішувати її, реалізовувати стратегію професійної діяльності і техніку комунікативної поведінки випускника вищої педагогічної школи. Найбільш широко імітаційно-ігровий підхід реалізується в системі вищої освіти Росії. Так, доктор педагогічних наук, професор Т. Акбашев розробив технологію «розвивальної кооперації», в основі якої лежить конструювання кожним учасником навчального процесу спільної діяльності.

Висновки. Основною метою організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі країн Чорноморського регіону є формування готовності майбутніх учителів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої спеціальної освіти, вищих). З цієї точки зору навчально-виховний процес у педагогічній вищій школі досліджуваних країн повинен забезпечити: достатній обсяг знань і вмінь з питань теорії, методики і техніки виховної роботи, високий рівень оволодіння дидактикою, яка є основою шкільної діяльності, достатній рівень знань про людину як майбутнього об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу, відповідну підготовку до вирішення освітньо-виховних завдань у процесі навчання. Встановлено, що кожна країна Чорноморського регіону має свої *власні підходи* до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що головним завданням сучасного навчання і виховання є розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, здатного до перетворення соціуму і створення нових форм суспільного життя, нестандартного виконання професійних функцій.

Список використаних джерел

1. Агачи П.Ш. Проблемы совместительства в университете Бабеш-Большая г. Клуж-Напока / П.Ш. Агачи // Высшее образование в Европе. – 2006. – № 3, т. 31. – С. 8–15.
2. Акбашев Т.Ф. Непрерывное образование и развивающая кооперация / Т.Ф. Акбашев // Вестник высшей школы. – 1988. – № 10. – С. 7, 35–38.
3. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А.В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
4. Даллакян А.М. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе непрерывной педагогической практики / А.М. Даллакян, Р.С. Базинян // Материалы международной научной конференции [Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов организации в системе высшего педагогического образования], (Ереван, 1–5 июля 2013 г.). – Ереван: АГПУ им. Х. Абовяна, 2013. – С. 328–333.
5. Думитраш О.В. Проектное исследование по русскому языку как способ формирования культурно-языковой компетентности молдавских старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Думитраш; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – М., 2012. – 24 с.
6. Зязюн І.А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення / І.А. Зязюн // Директор шк. – 1999. – № 5. – С. 5–8.
7. Карапетян В.С. Проблема моделирования и развития профессиональных и личностных компетенций будущих педагогов / В.С. Карапетян, Р.А. Петросян, А.Л. Погосян // Материалы международной научной конференции [Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов организации в системе высшего педагогического образования], (Ереван, 1–5 июля 2013 г.). – Ереван: АГПУ им. Х. Абовяна, 2013. – С. 360–369.
8. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.
9. Кремень В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти [Електронний ресурс] / В. Кремень. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2008_1-2/1Tochka_zoru.pdf/

В статье делается попытка освещения и анализа научно-практических подходов (технологического; педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества; личностно-деятельностного; содержательно-процессуального; задачного; диалогического; компетентностного; личностно-дифференциального; имитационно-игрового) к организации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях стран – членов Организации Черноморского экономического сотрудничества.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, система высшего образования, педагогические кадры, подход.

The article highlights and analyses scholarly and practical approaches to the organization of the educational process at higher pedagogic educational establishments of the country-members of the Black Sea Economic Cooperation Association. Each researched country of the Black Sea Region has its own approaches to the issue of the educational process organization in the system of higher pedagogic education.

Key words: higher pedagogic education, the system of higher education, pedagogic staff, the approach to the educational process.

Одержано 28.10.2014.

УДК 378.1

Ю.О. ШАБАНОВА,
*доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри філософії
ДВНЗ «Національний гірничий університет»*

А.О. ОСИПОВ,
*доктор філософських наук, професор кафедри політології, соціології
та гуманітарних наук Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

СУТНІСТЬ І ПРИНЦИПИ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито питання комплексного підходу до проблем гуманізації освіти, який ґрунтується на ідеї цілісності особистості. Показано, що гуманна педагогіка культивує творчу свободу, пріоритет духовного у розумінні людини і світу та морально-ціннісну домінанту світогляду. Акцентовано увагу на тому, що особистісно-орієнтований підхід у гуманній педагогіці спирається на принципи самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, творчості та довіри.

Ключові слова: гуманна педагогіка, цілісність особистості, комплексний підхід, творчість, індивідуальність.

Питання гуманізації освіти стає усе більш актуальним в умовах широкого застосування сучасних технічних засобів у навчальному процесі; великої кількості інформації, яку повинен опанувати студент; розширення кола фахових предметів; підвищення ролі самостійної роботи студента; впровадження інтерактивних методів навчання; наявності у навчальному плані предметів за вільним вибором студентів. Підходом, який акумулює у собі засади вирішення актуальних питань гуманізації освіти, є концепція гуманної педагогіки.

Метою статті є виявлення особливостей гуманної педагогіки у контексті становлення ідей гуманізму в конкретно-історичному контексті та їх рефлексія вітчизняними дослідниками; формулювання основних положень концепції гуманізації і гуманітаризації освіти; встановлення визначальних аспектів гуманної педагогіки; виявлення основних принципів особистісно-орієнтованого підходу.

У межах європейської цивілізації витоки гуманізму простежуються ще в античності (сократівський діалог, характерними рисами якого були гуманне та поважне ставлення до учня, орієнтація на співробітництво з ним), хоча зустрічаються посилення на більш ранні часові рамки, зокрема А. Швейцер вказує на II ст. до н. е. (стоїк Панетій – 180–110 рр. до н. е.). Вочевидь, найважливішими епохами становлення гуманізму стали Відродження та Просвітництво, коли було відновлено античний ідеал гармонійного розвитку особистості. Найвидатнішими представниками тих часів були В. да-Фельтре, М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. Ратке, Я.А. Коменський, К.А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода. У працях Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, А. Дістервега знаходимо продовження цих ідей. На рубежі XIX–XX ст. традиції гуманістичного виховання розвивалися численними представниками реформаторської педагогіки: К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой, С.Т. Шацький і, передусім, засновниками педагогічної течії педоцентризму О. Декролі, Р. Кузіне, Дж. Дьюї. У зарубіжній європейській педагогіці XX ст. ідеї гуманної педагогіки яскраво проявилися у педагогічних системах М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе, Р. Кузіне. Зокрема ідеї вальдорф-

ської педагогіки Рудольфа Штайнера корелюються і з більш широким колом процесів гуманізації виховного процесу: мистецтвом, психотерапією, господарською діяльністю тощо [1].

У 90-ті рр. XX ст. в освітянських колах спостерігається оптимізм щодо оновлення гуманізації та гуманітаризації освіти. Відповідні публікації вітчизняних вчених, таких як В. Андрущенко, М. Михальченко [2], В. Кремень [3], містять підстави теоретичного переосмислення категорій «гуманізм» і «гуманітаризм».

В останні десятиліття гуманна педагогіка поповнилася теоретичними та практичними набутками, що базуються на творчій спадщині класиків світової педагогіки: Г. Сковороди, М. Пирогова, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, Я. Коменського, М. Монтесорі, С. Гессена та багатьох інших.

Думка про гуманний підхід у педагогіці знайшла свій відгук у вченні вітчизняних та світових філософів, педагогів і психологів минулого. Важливість розвитку духовного і морального образу вихованця веде свою історію від різних джерел – філософських, релігійних і педагогічних міркувань, наслідком яких було усталення відповідно до світоглядних парадигм двох педагогічних традицій.

У *східній* педагогічній традиції, яка спирається на релігійно-етичну світоглядну парадигму, має місце передавання життєвого і духовного досвіду безпосередньо від учителя до учня в їх особистій безпосередній взаємодії. Сутністю такої взаємодії є проживання знань у процесі творчого спілкування вчитель – учень, в якому здійснюється не тільки певний рівень інформаційної трансляції, а й цілісний процес виховання, формування свідомості, світовідношення і як похідне – знання, які сприяють духовному зростанню учня. Не випадково на сході давня педагогічна традиція закріплена у формі безпосередньо особистого спілкування, де Вчитель (гуру) є духовним провідником, наставником, радником. Такий підхід майже точно відповідає розумінню слова «педагог» – як той, що «веде за руку». Такий педагог залишається Вчителем на все життя як взірць способу мислення та життя.

Західна традиція навчання закладається в античній культурі у першу чергу як система виховання та формування гармонійно розвинутої людини, що прагне краси. Християнський світогляд протягом тисячоліть впливав на погляди багатьох педагогів-вихователів і визначив основну тенденцію, спрямовану на виховання міцної у своїх моральних засадах людини. Опора на сакральні істини про божественний світоустрій та божественну сутність людини заклала в основу навчання метафізичне підґрунтя розуміння добра і зла, вищої справедливості та віру в духовні закони. Однією з перших книг християнської літератури був трактат Климента Олександрійського «Педагог» (II ст. н. е.), який разом з іншими його творами містить у собі докладно розроблену філософію освіти. Схоластика, завдяки якій теологічна освіта поширилась у багатьох країнах Західної Європи, внесла у педагогічний процес і певні негативні аспекти у вигляді тоталітарного впровадження догматичних уявлень, позбавляючи вихованців креативно-критичного ставлення до набутих знань. Водночас слід зазначити, що релігійний стрижень як запорука формування високих етичних норм та моральної практики повсякденності залишив значний відбиток на загальних підходах до освіти. Так, Я. Коменський, І. Песталоцці, Г. Сковорода, К.Д. Ушинський були віруючими людьми. Релігія не була для них умовністю, чимось зовнішнім, привнесеним і випадковим. Вона була не порушною основою життя. Однак у цілому епосі середньовіччя внаслідок трагічного розриву найвищого духовного ідеалу і рівня свідомості середньовічної людини була притаманна авторитарна педагогіка, яка супроводжувалася абсолютним пригніченням волі та творчих прагнень учнів.

В епоху Відродження разом з розробкою ідей гуманізму у філософію повертається і християнська ідея про цінності особистості, віра в позитивну спрямованість її розвитку, творчий потенціал. Синтез античності і християнства покладено в основу гуманістичних міркувань і пошуків нових освітніх моделей у Європі в Новий час.

Світоглядним підґрунтям вітчизняної педагогіки виступають морально-етичні погляди стародавніх слов'ян, які досягли дійсності не з натурфілософських, а з моральних питань про добро та зло, що знайшло відображення у «Велесовій книзі». Невипадково, що українська філософська думка починається з антропологічної проблематики, поклавши в основу питань освіти та виховання гуманістичні цінності гармонійного світоустрою. Європейський гуманістичний ідеал XVII ст. суттєво вплинув на педагогічні погляди українських мислителів.

Цьому сприяла традиція здобувати чи продовжувати освіту за кордоном: тільки в Краківському університеті навчалось загалом понад 800 українців, а в першій половині XVII ст. – 564 [3, с. 67]. Вивчаючи твори античних та сучасних їм європейських гуманістів, спираючись на власні традиції, українські діячі формулювали ідеї та цінності, що відповідали духовним потребам суспільства: мудрість життя, відчуття людської краси, шанування особистості, вільної від будь-якого гноблення. Зерно гуманістичної культури в Україні було засіяне Юрієм Дрогобичем (Котермаком), Павлом Русином, Станіславом Оріховським та іншими, які вважали освітній процес засобом досягнення гуманістичних цілей, а суворі погляди, базовані на безоглядній покорі учнів, замінювали лагідним і розумним підходом до вихованця. В умовах ідеологічного антагонізму та загострення національної боротьби естафету поширення гуманістичних ідей перейняли представники українського «третього стану», об'єднані у православні братства. Вирішення освітньо-культурних завдань братчики пов'язували із гуртуванням навколо своїх шкіл видатних православних філософів та педагогів – Лаврентія і Стефана Зизаніїв, Мелетія Смотрицького, Памви Беринди, Йова Борецького, Касіяна Саковича, Фоми Євлевича. Сутність їхньої гуманістичної позиції репрезентує написаний фундатором Київської братської школи Ісаєю Косинським твір під назвою «Алфавіт духовний», присвячений проблемам людини, її морального, духовного і розумового виховання. У ньому мислитель пропагує власну теорію самовдосконалення, або «умного делання», яка передбачає постійну інтелектуальну й фізичну працю, що стає потребою і радістю. Ця теорія майже на півстоліття випередила **пансофічну** програму Яна Коменського. Враховуючи, що «Алфавіт духовний» був широко визнаний в усьому слов'янському світі, можна сказати, що його гуманістичні ідеї надихали і автора «Великої дидактики» [4, с. 70]. Як бачимо, ренесансний гуманізм знайшов в Україні добре підготовлений ґрунт, і подальший його вплив проявився у теорії природного виховання Г. Сковороди та «філософії серця» П. Юркевича, у педагогічних поглядах М. Драгоманова та С. Русової.

Незважаючи на авторитарне ХХ ст., спадщина вітчизняної гуманної педагогіки розвивалася, наприклад, у творах українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Хоча серед його педагогічного доробку відсутні праці, присвячені безпосередньо темі гуманної педагогіки, однак ця тема пронизує усю теоретичну і практичну спадщину видатного педагога. Гуманізм В. Сухомлинського особливо яскраво виявився у його ставленні до організації навчально-виховного процесу, а гуманізм його педагогічної системи ґрунтується на положенні про самоцінність людини, її право на свободу і гідність як неповторної індивідуальності. Він висунув і розвинув концепцію відносної автономії конкретної особистості, її права на вибір на основі власної совісті.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. на хвилі перебудови у педагогічній науці велися дискусії, предметом яких були: авторитаризм офіційної радянської педагогіки, шляхи його подолання та перспективи радикальної гуманізації вітчизняної освіти. У ході цього процесу гуманна педагогіка набула свого розвитку. Практичного впровадження і застосування вона набула, зокрема, у концепції Шалви Олександровича Амонашвілі. Його однодумцями у розробці гуманної педагогіки стали І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, С.Н. Лисенкова, В.Ф. Матвєєв, Л.А. і Б.П. Нікітіни, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетінін.

Підсумовуючи багатий досвід вітчизняної та європейської педагогіки, можна сформулювати основні положення концепції гуманізації і гуманітаризації освіти:

- комплексний підхід до проблем гуманізації освіти, який передбачає повернення до цілісної людини і до цілісного людського буття;
- гуманні технології навчання і виховання студентів;
- навчання на межі гуманітарних і технічних сфер (на межі живого й неживого, матеріального та духовного, біології та техніки, техніки й екології, технології та живих організмів, технології та суспільства тощо);
- міждисциплінарний зв'язок в освітянських підходах.

Гуманітаризація освіти деякий час розумілася лише як впровадження у навчальний процес дисциплін гуманітарного циклу. Однак гуманна педагогіка – це загальний підхід до процесу навчання, який пронизує усі дисципліни і напрями навчання.

Засновник «гуманної педагогіки» Ш.О. Амонашвілі визначає її як велику відкриту авторську педагогічну школу, а освіту в гуманно-особистісній педагогіці – як процес наси-

чення душі і серця всім найкращим, таким, який підносить, людину, одухотворяє її досягненнями загальнолюдської культури. Гуманна педагогіка як педагогічна концепція Ш. Амонашвілі виступає як наслідок нового гуманного педагогічного мислення і включає у себе ідеї, що відкривають можливості безперервного оновлення педагогічного процесу, вдосконалення творчості, професійності педагога. Провідним постулатом гуманної педагогіки є віра у можливості особистості; розкриття її самобутньої природи, повага і ствердження особистості; спрямування її на шлях служіння добру, істині, красі, справедливості. Ця концепція містить й ідею єдності матеріального і духовного, раціонального та ірраціонального, наукового та релігійного, земного і космічного, вічності духу та спрямовує людину до такого земного життя, яке немислиме без розвитку і вдосконалення духу. Положення цієї концепції спрямовані на набуття шляхетності душі та серця вихованця, а знання розглядаються як необхідна умова творення, зокрема творення блага. Сутність гуманної педагогіки полягає не лише у нових цілях та завданнях освітнього процесу, але і в засобах, за допомогою яких вони мають бути досягнуті. Основними засобами педагогічного процесу в цій концепції виступають різнобічна діяльність студентів та спілкування, які несуть їм повсякденну радість, надають можливість вільного вибору, співпраці, творчості [5].

Відтак, згідно з вищесказаним, поняття «гуманна педагогіка» можна визначити як **зміст та організацію навчального процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу до студента з утвердженням його в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, в якому його особистість розвивається з урахуванням індивідуальних здібностей.**

Центром уваги гуманної педагогіки стає унікальна цілісна особистість, здатна до творчості та максимальної реалізації своїх можливостей, орієнтована на моральні цінності та духовну домінанту (з огляду священних писань).

За аксіологічну основу гуманна педагогіка бере духовність людини – ставлення до «Я» як до самоцінності.

Визначальними аспектами гуманної педагогіки є:

- творча свобода;
- пріоритет духовного у розумінні людини та світу;
- морально-ціннісна домінанта світогляду;
- відмова від імперативної форми навчання.

Особистісно-орієнтований підхід полягає у тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності цього процесу. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, передбачає створення у навчанні й вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості.

До основних принципів особистісно-орієнтованого підходу можна віднести:

1) принцип само актуалізації. У кожній особистості існує потреба в актуалізації своїх інтелектуальних, комунікативних, художніх і фізичних здібностей. Важливо пробудити і підтримати намагання студентів до прояву, розвитку своїх природних та соціально набутих можливостей;

2) принцип індивідуальності. Враховуючи індивідуальні й особистісні особливості молодих людей, всіляко сприяти їх подальшому розвитку;

3) принцип суб'єктності. Індивідуальність притаманна лише тій людині, яка реально володіє суб'єктивними якостями та повноваженнями; уміло використовує їх при побудові діяльності, спілкування і взаємин. Необхідно допомагати студентові стати справжнім суб'єктом життєдіяльності, сприяти формуванню і збагаченню його суб'єктного досвіду;

4) принцип вибору. Педагогічно доцільно, щоб студент жив, учився і виховувався в умовах постійного вибору, володів суб'єктивними повноваженнями під час вибору мети, змісту і засобів навчання, поведінки, мотивів;

5) принцип творчості та успіху. Досягнення успіху в тому чи іншому виді діяльності сприяє формуванню позитивного «Я»-образу особистості, стимулює процеси самовдосконалення і самопобудови власного «Я»;

б) принцип довіри та підтримки. Віра у творчий потенціал молодшої людини, виховання, довіра до нього; підтримка намагань до самореалізації та самоствердження замість надмірної вимогливості і контролю. Не зовнішні впливи, а внутрішня мотивація визначає успіх у вихованні.

Застосування ідей гуманної педагогіки потрібно розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її тиском на особистість. Можна виділити такі відмітні ознаки описаних підходів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння методологій педагогічного мислення

Гуманна педагогіка	Авторитарна педагогіка
Пропонує творчий пошук системи співробітництва	Формує та реалізує систему примусу
Знання – необхідна умова творчості, творення, творення блага	Орієнтована на формування знань, умінь, навичок
Сприйняття особистості повністю такою, якою вона є	Врахування психологічних особливостей особистості
Виховує учнів самим життям	Готує учня до життя
Діалогічна (полілогічна)	Монологічна
Вихідні принципи педагогічного процесу: принципи любові, довіри, вільного вибору, радості пізнання і спілкування, співробітництва	Не вважає суттєвими компонентами педагогічного процесу принципи любові, довіри, вільного вибору, радості пізнання і спілкування, співробітництва
Шлях творчості та інновацій	Узагальнення «масової» практики; консерватизм
Аксіоматична основа – духовна субстанція	Аксіоматична основа – емпіричний матеріалізм з поняттями «спадковість» та «середовище»
Пізнання – це сила!	Знання – це сила!

Як бачимо, авторитарно-імперативна педагогіка за основу навчально-виховної взаємодії бере не довіру викладача до студента, не намагання педагога орієнтуватися на активність і творчу самостійність студента, а необхідність постійного контролю, спостереження, перевірки першим другим як важливих засобів обмеження природної активності останнього, спонукання його до відповідальності та пунктуальності [6].

Авторитарна, або традиційна, педагогіка дає знання централізованого, репродуктивного характеру, тобто не залишає часу на творчу діяльність ні викладачам, ні студентам; породжує небажання і страх самостійно мислити, нездатність до осмисленої самореалізації (звичка користуватися чужими текстами, формулюваннями, висновками). Традиційними її недоліками є відсутність підходу до виховання як розвитку, сходження внутрішнього духовного та душевного стану особистості, що є спрямовуючою силою усього цілісного життя людини. Засвоєння знань особистістю має відбуватися через серце і духовність, а тому необхідно, щоб виховання випереджало навчання.

Гуманна педагогіка ґрунтується на неприпустимості будь-якого насильства над людиною; визнанні педагогом права студента бути суб'єктом навчального процесу, рівноправним, хоч і різнозобов'язаним (порівняно з викладачем) учасником; бути суб'єктом власної активності, носієм волі. Теоретична основа її методики – установка на цілісне виховання особистості студента з урахуванням індивідуальних особливостей його розвитку.

Гуманна педагогіка представлена системним підходом, сутність якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти навчального процесу розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках, у системі з іншими. А її методологія розкривається за допомогою специфічних підходів, таких як: діяльнісний, діалогічний, культурологічний, національний, антропологічний [7; 40].

Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей факт обумовлює необхідність реалізації у педагогічному дослідженні і практиці діяльнісного підходу, який безпосередньо пов'язаний із особистісно-орієнтованим підходом. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності студента, на активізацію і переведення його у

позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування. Це, у свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати мету, планувати діяльність; організовувати, здійснювати, регулювати, контролювати її; аналізувати і оцінювати результати діяльності.

Діалогічний підхід передбачає перетворення позиції педагога і позиції студента в особистісно-рівноправні. Таке перетворення пов'язане зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Викладач не вчить, не виховує, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви студента до саморозвитку, вивчає його активність створює умови для саморуку. При цьому дотримується необхідна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам у вирішенні навчальних завдань на початковій стадії освіти через поступову активізацію студентів до повної саморегуляції у навчанні і появи партнерських відносин між ними. Слід зазначити, що принцип діалогу не виключає наявності у змісті педагогічних впливів нормативно-монологічних складових [8, с. 63]. Їх роль постає найяскравіше в освоєнні студентами конкретних знань (передусім фактичних), апробованих способів дій. Отже, співвідношення між діалогізмом і монологізмом не слід розуміти спрощено.

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, зумовлена об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури; вона не лише розвивається на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культури є розвитком самої людини і становленням її як творчої особистості.

Національний підхід виходить з того, що національна основа виховання є важливою умовою соціалізації студентів, засвоєння ними основ національної і загальнолюдської культури (навчання рідною мовою, вивчення культурно-історичного розвитку свого народу, його традицій, звичаїв, міфології, фольклору, мистецтва, морально-естетичних цінностей та ін.).

Описано методологічні підходи є складовими гуманної педагогіки і дають змогу визначати її нагальні проблеми і стратегію їх вирішення, встановлювати порядок значущості цих проблем, отримувати об'єктивні знання, відходити від педагогічних стереотипів, що панували раніше.

Особливе значення у впровадженні гуманної педагогіки в освітньому процесі має особистість викладача. **Педагога-гуманіста** характеризують домінантні особистісні якості, які проявляються в такому [7, с. 143–145]:

1. Гуманність – любов до вихованців, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку.

2. Громадянська відповідальність, соціальна активність.

3. Справжня інтелігентність – високий рівень загальнокультурної освіченості, ерудиції, у поєднанні з високим рівнем етичної культури як морального стрижня способу життя та професійної діяльності.

4. Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість.

5. Інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень.

6. Любов до предмета, який викладається, потреба у знаннях, у систематичній самоосвіті.

7. Здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, який визначає стиль поведінки викладача, формує впевненість студентів у доброзичливості педагога, його чуйності, доброті, толерантності.

Не менш важливими у гуманістичній діяльності вузівського викладача є такі якості [7, с. 146]:

1. Привітність.

2. Почуття гумору.

3. Володіння внутрішньою посмішкою.

4. Артистизм.

5. Мудрість (наявність життєвого досвіду).

6. Зовнішня привабливість.

У рамках гуманної педагогіки викладач вищої школи має здійснювати перехід від:
– навчального предмета як джерела інформації до предмета як джерела духовного спілкування, творчої дії й діалогу культур;

– вузьконавчальних завдань до завдань цілісного професійного розвитку майбутнього спеціаліста, його активної професійної позиції і творчого стилю діяльності;

– «академічних» відносин викладача і студентів до педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості.

Зміст практичної діяльності викладача вищої школи, її засоби, методи і способи реалізують:

– ідею особистісно-орієнтованого підходу в навчанні і вихованні;

– підпорядкування всіх дій педагога реальним інтересам студента;

– надання допомоги студентові у його саморозвитку шляхом виховання культури ставлення до самого себе, інших людей, до природи, праці;

– забезпечення гармонійного і творчого розвитку кожного студента з наданням йому можливості прояву суб'єктності і самобутності;

– якомога ширше використання педагогічних вимог в опосередкованій формі (порада, прохання, довіра, схвалення, педагогічна підтримка тощо);

– поступовий перехід від групових форм взаємодії до індивідуальної;

– емоційне забарвлення ділових відносин зі студентами;

– постійний контроль у процесі ділової комунікативної діяльності;

– подолання різних форм авторитаризму, домінування, відриву навчання і виховання від життя суспільства.

Ці фактори системно утворюють педагогічну культуру педагога вищої школи та його компетентність.

Виходячи з того, що кожен студент – це особистість зі своїми індивідуальними особливостями, сучасна система вищої освіти прагне переосмислення змісту навчання у вигляді відмови від вузькопрагматичних знань та кон'юнктурних напрямів розвитку науки, а також ревізії форм навчання. Домінуючими мають стати творчі завдання та безпосереднє спілкування з викладачем на особистісному рівні (система консультацій на підставі базових лекцій та самостійної підготовки). У зв'язку з цим викладач повинен діяти як організатор педагогічного процесу, наставник, фасилітатор (*facilitator* – той, хто полегшує, співдіє, допомагає вчитися).

Висновки. Підбиваючи підсумок сказаному вище, слід зазначити, що комплексний підхід до проблем гуманізації освіти виходить з ідеї про цілісність особистості, спирається на гуманні технології навчання і виховання студентів; передбачає встановлення міждисциплінарних зв'язків в освітянських підходах.

Визначальними аспектами гуманної педагогіки виступають: творча свобода; пріоритет духовного у розумінні людини та світу; морально-ціннісна домінанта світогляду; відмова від імперативної форми навчання.

До основних принципів особистісно-орієнтованого підходу у гуманній педагогіці слід віднести такі: принцип самоактуалізації, принцип індивідуальності; принцип суб'єктності; принцип творчості та успіху; принцип довіри та підтримки.

Подальший розвиток ідей гуманної педагогіки полягає, зокрема, у визначенні духовності як головного орієнтира в набутті професійних знань та навичок студента й формуванні його як особистості.

Список використаних джерел

1. Штайнер. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).

2. Андрущенко В. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне / В. Андрущенко, М. Михальченко // Вища освіта України. – 2005. – № 4.

3. Кремень В. Філософія образования XXI века / В. Кремень // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 8–13.

4. Фари́на С. Європейський гуманістичний ідеал та його вплив на розвиток педагогічної думки в Україні у XVII ст. / С. Фари́на // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 64–74.

5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. – 560 с.
6. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: ИД Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. 3-є вид., допов. – К., 2001. – 608 с.
8. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К.; Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.

В статье раскрыт комплексный подход к проблемам гуманизации образования, который основывается на идее целостности личности. Показано, что гуманная педагогика культивирует творческую свободу, приоритет духовного в понимании человека и мира, а также морально-ценностную доминанту мировоззрения. Акцентируется внимание на том, что личностно-ориентированный подход в гуманной педагогике основывается на принципах самоактуализации, индивидуальности, субъектности, творчества и доверия.

Ключевые слова: гуманная педагогика, целостность личности, комплексный подход, творчество, индивидуальность.

The article discusses the comprehensive approach to the issues of humanization of education based on the idea of personality integrity. Summing up a rich experience of pedagogy in our country and in Europe the main propositions of the concept of humanization and humanitarization of education can be formulated as follows: comprehensive approach to problems of humanization of education which assumes the return to a human integrity and an integrated human existence; humane instructional and educational technologies for students; instruction at the intersection of humanitarian and technical spheres (at the intersection of animate and inanimate, material and spiritual aspects, biology and engineering, engineering and society, etc); cross-disciplinary connection in educational approaches. Determinative aspects of humane pedagogy are as follows: creative latitude, the priority of spirituality in the human and universal conceptions and the dominant idea of ethical values in the world outlook, the renunciation of imperative forms of education.

Key words: humane pedagogy, personality integrity, comprehensive approach, creativity, individuality.

Одержано 4.10.2014.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.147: 81'373

С.М. АМЕЛІНА,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології і перекладу
Національного університету біоресурсів і природокористування України*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Розглянуто питання формування лексичної компетенції як важливої складової іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів. Зазначено, що формування лексичної компетенції може здійснюватися безпосередньо або опосередковано. Висвітлено зміст лексичної компетенції відповідно до загальноєвропейських вимог до мовної освіти. Акцентовано увагу на необхідності вивчення лексики у практичному використанні мови, що сприяє успішній комунікації. Представлено можливі шляхи засвоєння майбутніми філологами нових лексичних одиниць з їх активним використанням у мовленнєвій діяльності. Запропоновано поетапність формування лексичної компетенції майбутніх філологів.

Ключові слова: лексична компетенція, комунікація, методика, іноземна мова, студент.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глобалізаційні процеси, зростання ролі комунікації, розвиток багатомовності та інші тенденції, пов'язані з необхідністю володіння іноземними мовами, загострюють проблему відповідного спрямування підготовки фахівців. Зокрема вивчення іноземних мов набуває дедалі більшого значення у професійній підготовці майбутніх філологів, адже у процесі комунікації іноземною мовою ключовим моментом є знання іншомовної лексики та її адекватне використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Методичні аспекти формування іншомовної компетентності філологів були предметом дослідження Н. Бориско, Т. Кияка, С. Ніколаєвої, Л. Павлової та ін. Питання навчання лексики вивчали В. Бухбіндер, Н. Гез, С. Смоліна, О. Соловова, С. Шатілов та ін. Методика розвитку лексичної компетенції студентів лінгвістичного ВНЗ на основі формування мотиваційної бази навчання розглядалась А. Сіземіною, а поняття «лексична компетенція» на просунутих рівнях володіння іноземними мовами Ю. Давидовою. Формування професійної лексичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови вивчалось Т. Андреєнко.

Однак методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів потребує детального дослідження.

Мета статті – розглянути питання методики формування лексичної компетенції майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Лексико-граматичний склад будь-якої мови – це її основа. Тому лексична компетенція є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності, метою якої є формування здатності успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів [4, с. 30]. Отже, процес вивчення інозем-

ної мови майбутніми філологами має бути спрямований, зокрема, на систематичне накопичення і розширення словникового запасу.

Зважаючи на вищезазначене, доцільним є звернення до методичних засад «Рамкової програми з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України», яка є основою для планування та організації занять з німецької мови, що орієнтуються на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти». Програма спрямована на практичну міждисциплінарну та професійну орієнтацію занять з німецької мови, в центрі уваги яких перебуває студент. Її важливою метою є спрямування навчального процесу на формування і розвиток основних навичок та вмінь у соціальному та професійному спілкуванні, тобто іншомовної комунікативної компетентності.

Іншомовна комунікативна компетентність – це сукупність навичок, умінь та знань, що дозволяє навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння і взаємодії з представниками інших культур [11].

Вона реалізується насамперед через розвиток навичок та вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію і реалізуються як у писемній, так і в усній формах [1].

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності надає студентові можливість:

- вдосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, письмі та говорінні для вироблення навичок працювати з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ; вилучати, аналізувати і систематизувати, добирати та передавати інформацію;

- на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її та надавати необхідні пояснення;

- розпізнавати наміри повідомлення, які відповідають певним різновидам текстів з їх граматичними структурами і правилами, розуміти та переносити їх на адекватні ситуації [7, с. 10].

Мовна компетентність включає такі компоненти:

- фонетика, фонологія: ортофонія і орфографія;

- граматика: морфологія, синтаксис;

- лексика: вокабуляр, лексичні зв'язки, словотворення / неологія;

- дискурс: мовні норми структури тексту.

При оцінюванні сформованості іншомовної комунікативної компетентності враховується змістовність, когерентність, відповідність фонетичним нормам, граматична коректність, лексична адекватність. Це означає, що лексична компетенція тісно пов'язана з багатьма іншими навичками. Тобто саме по собі вивчене слово ще не означає сформованість елементів лексичної та граматичної компетенцій. У «Загальноєвропейських рекомендаціях» зазначається, що лексичною компетенцією безпосередньо пов'язаній усі інші компетентності, а саме:

- граматична;

- семантична;

- фонологічна;

- орфографічна;

- орфоепічна;

- соціолінгвістична;

- прагматична [1, с. 113–130].

Отже, орієнтуючись на рівні володіння мовою згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (табл. 1), вважаємо, що навчання лексики і формування лексичної компетенції має бути логічною і важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів.

С. Шатілов розглядає формування лексичної компетенції як поетапний процес від ознайомлення з новими лексичними одиницями до їх активного використання в мовленнєвій діяльності [8, с. 29]. Схожу думку висловлює і Ю. Пассов, зазначаючи, що спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, потім відбувається вдосконалення

навичок, а після цього розвиваються уміння використовувати лексичні одиниці у мовленнєвій діяльності [6, с. 115].

Таблиця 1

**Зміст лексичної компетенції відповідно до рівнів володіння мовою
(за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»)**

Рівень володіння мовою	Зміст лексичної компетенції
C2	Здатність без зусиль розуміти практично все прочитане й почуте. Вміння узагальнювати інформацію з різних письмових та усних джерел, даючи при цьому пояснення й обґрунтування у зв'язному викладенні. Вміння висловлюватися спонтанно, дуже вільно і точно, передаючи тонкі значеннєві відтінки у складних ситуаціях
C1	Здатність розуміти широкий спектр складних великих текстів, простежуючи також прихований зміст. Вміння висловлюватися спонтанно і вільно, не відчувачи часто очевидної потреби добору слів. Уміння результативно й різнопланово використовувати мову в суспільному і професійному житті, а також у навчанні. Вміння чітко, структуровано і вичерпно висловлюватися щодо складних ситуацій, застосовуючи при цьому належним чином різні синтаксичні засоби
B2	Здатність розуміти основний зміст складних текстів до конкретних та абстрактних тем; розуміння професійних дискусій у власній галузі. Вміння порозумітися у спонтанних обставинах настільки вільно, щоб вести звичайну розмову з носіями мови без великих зусиль з обох сторін. Уміння чітко й деталізовано висловлюватися щодо широкого спектра тем, висловлювати думку щодо актуальних питань, обґрунтовувати недоліки й переваги різних можливостей
B1	Здатність розуміти основний зміст, коли вживається зрозуміла загальноповседневна лексика і йдеться про знайомі поняття з роботи, школи, дозвілля тощо. Вміння вийти з більшості ситуацій, що трапляються під час поїздок німецькомовними країнами. Вміння просто і зв'язно висловлюватися щодо знайомих тем і сфер особистих зацікавлень. Вміння робити повідомлення про спогади, події, мрії, надії й цілі з власного життя, давати короткі пояснення й обґрунтування щодо планів і намірів
A2	Здатність розуміти речення і часто вживані вислови, пов'язані з безпосередньо знайомими сферами (наприклад, інформація про особу і сім'ю, покупки, робота, близьке оточення). Вміння порозумітися у простих, рутинних ситуаціях, де йдеться про простий і прямий обмін інформацією про відомі речі. Вміння простими засобами описати власне походження, освіту, безпосереднє оточення і речі безпосередньої необхідності
A1	Здатність розуміти і вживати загальновідомі побутові вислови і прості речення, спрямовані на задоволення конкретних потреб. Уміння представити себе й інших, поставити питання іншим людям щодо їхньої особи (наприклад, де людина живе, яких людей вона знає або які речі має) і відповідати на запитання такого типу. Вміння порозумітися у простих ситуаціях, якщо співрозмовник говорить повільно й чітко і готовий йти назустріч

На думку зарубіжних дослідників-методистів, зокрема В. Бьорнера, процес засвоєння лексики завжди передбачає чотири ключові кроки, а саме:

- сприйняття словоформи;
- розуміння значення слів;
- запам'ятовування слова;
- комунікативне використання слова.

Це, однак, означає, що має бути виконаний необхідний ряд додаткових дій, адже слова ніколи не вживаються без контексту, тому завжди існують

культурні, пізнавальні, психолінгвістичні, граматичні та текстові аспекти [9, с. 29–30].

Згідно з дослідженням В. Кук [10, с. 61–62], методика формування лексичної компетенції має передбачати, по-перше, що студент-філолог засвоює вимову і правопис слова. Він повинен також ознайомитися зі структурою слова, тобто уміти відокремлювати морфеми слова і усвідомлювати найбільш поширені деривації і флексійні форми. З цією метою необхідно засвоювати «синтаксичну поведінку» слова у фразі й реченні. Крім того, філолог повинен засвоїти порівняльне, емоційне і прагматичне значення слова. Порівняльне значення включає в себе різноманітні значення словоформи і метафоричні розширення значення

ня. Під емоційним значенням розуміють конотації слова. Прагматичне значення відображається у знаннях про вживання цього слова у певних ситуаціях. Крім того, майбутній філолог має вивчати й лексичні відношення слова з іншими словами, тобто знати синоніми, антоніми, гіпоніми.

Спираючись на напрацювання дослідників, вважаємо доцільною таку поетапність процесу формування лексичної компетенції майбутніх філологів:

- семантизація (ознайомлення з новим лексичним матеріалом);
- автоматизація (формування і первинне закріплення навичок використання лексичних одиниць);
- репродукція (удосконалення навичок та розвиток умінь використання засвоєних лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності).

Зазначимо, що словниковий запас можна формувати прямо або опосередковано. При прямому вивченні студенти виконують спеціально призначені для цього вправи і завдання з розвитку словникового запасу. На думку С.Ф. Шатілова, мовні вправи, формуючи в учнів мовні навички словозміни, формотворення, конструювання, позитивно позначаються на становленні мовних навичок та розвитку відповідних умінь [8]. Погоджуючись із дослідником, дотримуємося думки про те, що засвоєння і поповнення словникового запасу шляхом виконання спеціальних вправ є доцільним, тому що саме лексичні вправи – це одна з форм комунікативної діяльності.

При непрямому вивченні лексики студент фокусується на іншому виді діяльності, наприклад, аудіюванні або читанні, і в цей час непомітно засвоює слова. На нашу думку, при формуванні лексичної компетенції студентів-філологів варто більше уваги приділяти непрямому шляху оволодіння лексикою.

Важливо також навчити студента стратегіям, що допоможуть йому засвоїти лексику в ситуаціях, в яких йому трапляться незнайомі слова або значення відомих йому слів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування лексичної компетенції є важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Формування лексичної компетенції може здійснюватися безпосередньо або опосередковано. Лексична компетенція може формуватися поетапно, шляхом упровадження у навчальний процес системи вправ у поєднанні зі змістовими і ситуаційними характеристиками комунікативної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані із вивченням ефективності окремих засобів формування лексичної компетентності майбутніх філологів.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кияк Т.Р. Засади викладання іноземних мов в Україні в новітніх умовах (пропозиції науково-методичної комісії МОН України з іноземної філології) / Т.Р. Кияк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. - № 6. – С. 111–114.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. [для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.]; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С.М. Амеліна, Л.С. Аззоліні [та ін.]. – К.: Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.

8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 29–30.

9. Börne, Wolfgang Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, Peter (Hg.): Germanistische Linguistik 155-156. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion / Börne Wolfgang. – Hildesheim: Olms, 2000. – S. 29–56.

10. Cook Vivian. Second Language Learning and Language Teaching. 3. Auflage / Vivian Cook. – London: Arnold, 2001.

11. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – K.: Ленвіт, 2004. – 256 s.

12. Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen / [M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag]. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2005. – 240 s.

Рассмотрены вопросы формирования лексической компетенции как важной составляющей иноязычной коммуникативной компетентности будущих филологов. Отмечено, что формирование лексической компетенции может осуществляться непосредственно или опосредованно. Освещено содержание лексической компетенции в соответствии с общеевропейскими требованиями к языковому образованию. Акцентируется внимание на необходимости изучения лексики в практическом использовании языка, что способствует успешной коммуникации. Представлены возможные пути усвоения будущими филологами новых лексических единиц с их активным использованием в речевой деятельности. Предложена поэтапность формирования лексической компетенции будущих филологов.

Ключевые слова: лексическая компетенция, коммуникация, методика, иностранный язык, студент.

The article deals with problems of forming lexical competence as an important component of foreign language communicative competence of future philologists. It is noted that the formation of lexical competence can be carried out directly or indirectly. With indirect vocabulary learning, a student focuses on a different type of activity, such as listening or reading, and involuntarily learns words. It is stated, that more attention should be given to the indirect way of mastering vocabulary in the formation of lexical competence of students-philologists.

Key words: lexical competence, communication, technique, foreign language, student.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.147: 81'243

М.М. ГАЙДАР,

*преподаватель кафедры прикладной лингвистики и методики преподавания
иностранных языков Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО И КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДОВ (С РАЗРАБОТКОЙ ПЛАНА УРОКА)

В данной статье рассматриваются проблемы методики преподавания иностранного языка в контексте современной культуры в информационном обществе. Автором предлагается план урока, построенный на базе двух подходов – лексического и конструктивистского. Основной целью является повышение эффективности усвоения материала на начальном уровне и создание мотивации у учащихся.

Ключевые слова: лексический подход, конструктивистский подход, информационное общество, упражнения, начальный уровень.

Введение. Изучение иностранного языка в XXI в. должно перестать носить характер простого накопления информации. Процесс обучения иностранным языкам претерпел значительных изменений еще в начале XX в. и продолжал трансформироваться в направлении более интенсивных коммуникативных форм на протяжении всего столетия и по сей день. Это было определено историческими событиями, которые придали международному общению новое значение и статус. Изучение языков перестали рассматривать только лишь как привилегию. Язык стал неотъемлемой частью международного общения и установления связей. В современном информационном обществе, развивающемся в условиях глобализации, которая наращивает темпы с каждым годом, иностранные языки становятся уже не просто средством общения и установления дипломатических контактов на уровне государства, но и неотъемлемой частью любого, даже самого малого бизнеса, а самое главное – неотъемлемой частью образования в средних и высших учебных заведениях. Эта тенденция повсеместного применения иностранных языков превращает их изучение в целый комплекс образовательной деятельности, которая должна включать в себя не только привитие навыка говорения на иностранном языке, но и развитие личности в рамках другой культуры и традиции [1]. В некотором понимании преподавание языков берет на себя миссию всестороннего обучения слушателя. Это предполагает также и параллельное развитие творческого мышления, а как следствие – укрепление мотивации у слушателей, не только перспективной, но процессуальной.

Для этого, совершенно очевидно, изучение языка должно как можно более соответствовать современному стилю жизни, включать в себя актуальные темы для обсуждения и виды деятельности, соответствующие ментальности слушателей [1]. Таким образом, создание эффективной методики изучения иностранного языка – это уже вопрос не только лингвистики и филологии, но по большей части психологии и социологии. Именно с помощью такого симбиоза наук возможно пересмотреть ставшие уже устаревшими программы изучения иностранных языков, особенно относительно средних общеобразовательных школ.

Необходимость свежего взгляда на методику преподавания иностранного языка объясняется актуальной для современного информационного общества проблемой, с

которой столкнулись педагоги XXI в. Проблема эта заключается в том, что большинство слушателей, которые приходят на урок будь-то в средней школе, будь-то в университете, будь-то на коммерческих курсах, являются членами общества информационно искушенного, что есть прямым следствием обширного влияния на них Интернета, телевидения, индустрии развлечений. Ошибочно полагать, что эта проблема существует только среди детей и подростков. Взрослый контингент уже тоже гораздо более мобильный. Именно поэтому традиционные подходы к обучению языкам не только заставляют этих искушенных слушателей зевать и все время заглядывать в свои планшеты во время занятий, но и вырабатывают у них сильное чувство неприязни к изучению языка и как следствие – уверенность в том, что овладеть иностранным языком невозможно. Однако не стоит рассматривать это, как абсолютное зло в отношении образования. Данную мобильность общества можно обернуть и во благо процессу обучения.

Таким образом, возникает необходимость анализа коммуникативных методик, которые на практике проявили себя, как наиболее эффективные. Проанализировав работы Майкла Льюиса и учебные пособия Кена Лэкмана, посвященные лексическому подходу, а также работы О.Б. Тарнопольского, Эрнста фон Глазерсфельда, посвященные конструктивистскому подходу, мы сделали попытку разработать план урока, который был бы более эффективен в изучении английского языка на начальном уровне. Для составления плана урока также за основу были взяты учебные пособия О.Б. Тарнопольского: «Вводно-фонетический курс» [4] и «Методика викладання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі» [5], а также «Методика интенсивного обучения иностранным языкам» Г.А. Китайгородской [3]. Обоснование и описание такого плана урока является **главной целью данной статьи.**

Изложение основного материала. На данном этапе анализа будет не лишним дать определение двум упомянутым выше подходам. Лексический подход появился еще в конце XX в., но, к сожалению, даже сейчас на практике он мало применим в странах СНГ. Основным принципом лексического подхода является изучение фразеологических единств, сращений и сочетаний. В зарубежной практике они носят название «lexical chunks». Это позволяет применять язык больше на практике, чем изучать его в теории.

Конструктивистский подход, в свою очередь, базируется на приобретении новых знаний из опыта. Успешное обучение – это результат конструирования новых знаний и навыков исходя из практического применения [7].

Одним из первых решений, которые должно принять при составлении плана урока для эффективного изучения языка, является необходимость свести к минимуму виды деятельности в обучении языку, которые ученик воспринимает не иначе, как насилие над собой, и изучать язык доступными современному слушателю средствами. Основой этому является живое общение, которое включало бы в себя выполнение презентаций, докладов на актуальные темы, ролевые игры, имитации ситуаций, круглые столы, уроки, которые проводились бы самими учениками, брэйнсторминги и т. д. Не лишним будет использование телепередач, документальных и художественных фильмов не только для того, чтобы развивать речь, но и для того, чтобы найти темы для обсуждения в классе [3].

Конечно, все эти виды деятельности ограничены при изучении языка на начальном уровне, поскольку слушатели еще не могут ни читать, ни слушать, ни говорить на изучаемом языке. Это создает новые преграды на пути разработки программы для обучения, при том что мотивация должна зарождаться именно на самых ранних этапах. Современная методика обучения языку на ранних этапах должна по максимуму отдалиться от традиционного изучения грамматики (что чаще всего рассматривается в целом как изучение языка) и максимально приблизиться к коммуникативным методам.

Нельзя с уверенностью утверждать, что грамматика как языковая категория стала рудиментарной. Но подход к изучению грамматики должен приобрести иные черты. Чтобы грамматика чужого языка не показалась слушателю-новичку чем-то совершенно шокирующим, грамматические структуры очень постепенно нужно начинать вводить с самого первого урока в форме полезных для общения фраз, что и является основополагающим принципом лексического подхода. Таким образом, со временем слушателю будет легче эти структуры осознать.

Лексический подход – это вовсе не переписывание слов в свой карманный словарь – занятие, как уже доказано, совершенно бесполезное. С помощью лексического подхода, без особого углубления в грамматику, на первых этапах можно помочь слушателям начать говорить. Фразы и отдельные слова следует преподносить посредством картинок, видео, аудиозаписей, мимики, жестов и песен (если речь идет о детях), синонимов и антонимов, а особенно с помощью моделирования ситуаций, в которых слушатели могли бы эти слова и фразы использовать. Вводить новую лексику нужно систематизировано, т.е. разделив ее на области общения – скажем, в ресторане, на вечеринке, в больнице, транспорте и т. д. Вместо ведения банального школьного словарика можно предложить альтернативную работу с электронными словарями (которые студенты могли бы дополнять своими словами и словосочетаниями) – это, несомненно, требует использования соответствующих программных продуктов, доступных на различных мобильных устройствах, и т. д.

Очень важно с первого же урока дать слушателям понять, что они уже могут что-то сказать, пусть даже элементарные фразы приветствия, прощания и благодарности. Параллельно с этим на начальном этапе следует изучать фонетику – понемногу на каждом занятии. Таким образом, уроки учебника, составленного по новой мобильной методике, должны делиться на две части – фонетика и коммуникация.

Фонетика – это не сухое изучение и переписывание транскрипций. Такой подход не возымеет эффекта. Буквы, звуки, слова чужого языка – все это останется просто знаковыми изображениями, но не научит говорить. Фонетика в каждом уроке должна включать в себя изучение небольшого количества букв и способов их прочтения посредством прослушивания аудиозаписей и повторения за диктором, сложение слов из карточек с изображениями букв, заполнение пропусков в словах буквами на слух, просмотр видео, соединение картинок с отдельными словами или словосочетаниями и любыми игровыми заданиями.

Коммуникативная часть каждого урока должна следовать за фонетикой и включать в себя небольшой диалог, в котором будет не больше десяти новых фраз. Слова и фразы следует отрабатывать сначала отдельно, затем прослушивать, повторять за дикторами и читать самостоятельно каждый диалог. Отдельные фразы и слова преподаватель должен отработать с учащимися с помощью письменных и устных упражнений, которые были бы интересны для каждого – например, создание своего профиля в социальной сети (либо на бумаге, либо с помощью соответствующих программных приложений), свидание вслепую (цель задания – познакомиться со всеми членами группы), игра «Снежный ком», в которой по цепочке студентам нужно называть фразы (по заданному сценарию), при этом повторяя фразы предыдущих студентов. Кто первый сойдет – выбывает из игры. Соревновательный аспект также очень важен, но при этом поощрение получать должен каждый.

Интересными также представляются идеи Кена Лэкмена [6]. Например, в его пособии по видам деятельности в классе на основе лексического подхода есть одно особенно примечательное задание, которое могло бы активировать учащегося любого возраста. Вид деятельности связан с чтением. На стенах в классе развешены плакаты, на которых ученикам нужно будет вписывать в таблицы определенные слова или словосочетания в зависимости от задания [5] – это могут быть слова на тему еды или отдыха. Это командный вид деятельности, поэтому он тем более способствует развитию интереса у учащихся.

Значительную роль также играют домашние задания на повторение того, что пройдено за урок. Удобным будет создание отдельного приложения к учебнику с отрывными листами, которые ученики должны будут сдавать преподавателю на проверку каждый раз в конце занятия.

Рассмотрим подробнее план первого урока, который базируется на основных принципах приведенного выше анализа. Напомним, что это план урока для начинающих. Язык изучения – английский.

Lesson 1 – Урок 1

At the party – На вечеринке

Phonetics – Фонетика

Сегодня мы познакомимся с одной из гласных английского алфавита. Всего в английском алфавите 5 букв, обозначающих гласные звуки – A, E, I, O, U. Мы поговорим о букве I, i, которая имеет довольно разнообразные правила произношения.

Пропишите несколько раз:

l, i _____

1. Слушайте и повторяйте. Теперь прочтите самостоятельно.

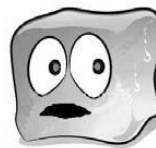
l, i → hi, nice, dice, lie, die, fine, decline, ice, idea, iron, wine, like, mine, spine
→ ink, pink, drink, martini, is, link, crisps, mineral, inner
→ mind, climb, blind, mild, wild, behind

2. Сейчас на экране вы увидите слова с картинками, объясняющими значения некоторых из этих слов. Повторите за диктором слова и запомните их значения.

3. Теперь вы увидите те же картинки. Назовите слова по памяти.

4. В данном упражнении вам нужно подписать под такими же картинками соответствующие слова из таблицы.

crisps ice hi climb ink drink mind iron idea wine



5. Сыграем теперь в игру snowball (снежный ком). Первый учащийся называет одно из слов, которые сегодня прозвучали на уроке. Второй повторяет его слово и называет свое. Так продолжается по цепочке. Тот, кто сбивается, выбывает из игры.

6. Преподаватель назовет по буквам следующие слова. Ваша задача – внимательно следить, как называются эти буквы. Теперь попробуйте сами произнести эти слова по буквам.

martini, decline, crisps, wild, blind, wine, spine, behind, pink, fine, inner, spine

7. Вы услышите несколько слов, которые преподаватель вам продиктует по буквам. Ваша задача – как можно быстрее сложить слова из карточек с буквами и правильно прочитать их.

8. Прослушайте аудиозапись и заполните пропуски теми буквами, которые услышите в данных словах.

li_e, _ice, mi_d, cri_p_, i_er, _ecline, s_ine, _ine, _ild, be_ind, p_nk

9. Вы услышите слова. Вам нужно записать их на слух.

10. Прослушайте предложения и заполните пропуски словами.

1) It's a good _____. (idea)

2) Would you like something to _____? (drink)

3) _____ for me, please. (martini)

4) Would you like some _____? (crisps)

5) I want _____ water. (mineral)

11. Повторите эти же предложения за диктором. Не смотрите в текст.

Комунікація

Упражнение 1. Прослушайте новые фразы и повторяйте за диктором.

Hello! Hi! What's your name? I'm Sandra. My name is Tony. Nice to meet you. Nice to meet you, too.

Упражнение 2. Прослушайте диалог и следите за текстом. Прослушайте еще раз и повторите.



Упражнение 3. Теперь прочтите по ролям.

Упражнение 4. Потренируйтесь по цепочке.

- Hello!
- Hi!
- What's your name?
- I'm ...
- What's your name?
- I'm ...
- Nice to meet you.
- Nice to meet you, too.

Кто разорвет цепочку, выбывает из игры.

Упражнение 5. Свидание вслепую. Сейчас вам предстоит познакомиться со всеми студентами в группе. Используйте фразы из прочитанного диалога. Вы можете использовать как свои личные данные, так и данные вашего вымышленного персонажа.

В качестве домашнего задания можно разрабатывать упражнения на перевод на основе тех фраз, которые были выучены на занятии. Также при освоении других фраз знакомства интересным будет заполнение анкет или резюме.

На занятии биографические мини-монологи можно отрабатывать в виде интервью, когда один из учащихся садится лицом к своим товарищам по группе с написанным на табличке именем какой-нибудь известной личности (при этом, выдаются также факты из жизни этого известного человека) и все задают ему вопросы, пытаясь получить как можно больше информации.

Во многом успех занятия зависит от преподавателя и оттого, насколько активно он готов участвовать вместе со студентами в различного рода заданиях и играх.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что на основе современных подходов, конструктивистского и лексического, а также с применением доступных технологий возможен кардинально иной подход к обучению иностранным языкам в средних и высших учебных заведениях, а также на коммерческих курсах. **Перспективой дальнейших исследований** является полная разработка соответствующей предлагаемому подходу практической методики.

Список использованных источников

1. Глазерсфельд Эрнст фон. Конструктивистский подход к обучению [Электронный ресурс] / Эрнст фон Глазерсфельд. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/8189>
2. Глазерсфельд Эрнст фон. Конструктивистская эпистемология Ж. Пиаже [Электронный ресурс] / Эрнст фон Глазерсфельд. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/036/13797.php>
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 139 с.
4. Тарнопольский О.Б. Вводно-фонетический курс. Вспомогательные материалы для начинающих к курсу устного делового общения на английском языке / О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск: ДИМ-Linor, 1993. – 43 с.
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К.: Інкос, 2006. – 246 с.
6. Lackman K. Lexical Approach Activities. **A Revolutionary Way of Teaching** [Electronic resource] / K. Lackman. – Ken Lackman and Associates Educational Consultants, online source – Mode of access: <http://www.kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>
7. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice / M. Lewis. – Thomson Heinle, 2002. – 223 p.
8. Tarnopolsky O.B. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes / O.B. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

У статті проводиться аналіз лексичного та конструктивістського підходів у навчанні іноземних мов. На основі цього аналізу автором складено план уроку для навчання англійської на початковому рівні.

Ключові слова: лексичний підхід, конструктивістський підхід, інформаційне суспільство, вправи, початковий рівень.

In the article, the author analyses the lexical and constructivist approaches to teaching foreign languages. On the basis of this analysis, a draft lesson for teaching English to beginners is suggested.

Key words: lexical approach, constructivist approach, information society, learning activities, beginner's level.

Одержано 28.10.2014.

УДК 811.161.1:001

З.И. ГИРИЧ,

*кандидат педагогических наук, доцент
Харьковского национального аэрокосмического университета
имени М.Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт»*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассмотрен порядок ввода простых и сложных предложений в тюркоязычной аудитории, в том числе в процессе обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, который определяется степенью их сложности в системе русского языка, а также степенью сходства и расхождения в русском и их родном языках. Установлено, что в первую очередь вводятся предложения, семантика и структура которых совпадает с аналогичными предложениями родного языка тюркоязычных студентов, а в последнюю – предложения, имеющие меньшую распространенность в русском научном стиле и большие несоответствия с системой тюркских языков.

Ключевые слова: простое предложение, сложное предложение, синтаксис, тюркоязычные студенты, инженерный профиль, научный стиль речи, русский язык, тюркские языки.

Постановка проблемы. Коммуникативная цель обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля является ведущей, обеспечивая им овладение специальностью. Это определяет необходимость учета особенностей научного стиля речи.

Овладение синтаксисом научной речи затруднительно для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в силу расхождений в русском и тюркских языках. Расхождения в русском и тюркских языках оказывают интерферирующее влияние на русскую речь студентов. Анализ научно-методической литературы, практики обучения русскому языку как иностранному в вузе свидетельствует о том, что наибольшую трудность для иностранных тюркоязычных студентов представляют те категории и явления грамматики русского языка, которые отсутствуют в их родном языке.

Важно отметить, что в программах, учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному, используемых в настоящее время в вузах Украины и России, не учитывается специфика родного языка тюркоязычных студентов из Туркменистана, Узбекистана, Казахстана, Азербайджана и других государств. Кроме того, в процессе обучения русскому языку этих студентов в вузах Украины преподаватели не учитывают трудности изучаемого языка, вызванные расхождениями в системе русского и тюркских языков. Учет преподавателем структурных различий русского и тюркских языков способствует применению эффективных методических приемов, предполагающих сознательное и прочное усвоение грамматического и синтаксического строя предложений, предупреждение ошибок, специфических для тюркоязычных студентов. При этом отсутствует научно обоснованная система корректирующего обучения русскому языку для этого контингента иностранных учащихся. В связи с этим значительно снижается эффективность обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, изучавших русский язык в национальных общеобразовательных учебных заведениях, но имеющих слабую языковую и предметную подготовку.

Анализ актуальных исследований. Анализ специальных исследований, посвященных обучению студентов синтаксису научной речи, свидетельствует о том, что учёт особенностей родного языка значительно способствует восприятию русского простого и сложного предложения в тюркоязычной аудитории.

Для построения эффективной системы обучения русскому языку нерусских перво-степенное значение придается разработке лингвистических основ обучения русскому языку (Л.В. Щерба, Е.И. Поливанов, Г.И. Рожкова, Н.М. Шанский, Н.З. Бакеева). Исследованию простых предложений, в частности двусоставных именных предложений, посвящены труды Л.Д. Чеснокова, Я.И. Рословец, С.Б. Нарзикулова и др. В научно-методической и учебной литературе для студентов-иностранцев затрагиваются функциональные аспекты двусоставных предложений именного строя (Г.И. Рожкова, М.П. Аксенова, И.А. Локшина).

В исследованиях 1980-х годов наблюдается стремление разработать и научно обосновать методику преподавания русского языка нерусским на основе сопоставительного анализа языков, которое дает возможность выявить сходство и различие в синтаксисе русского и родного языков (Ч. Бедалов, Н.З. Бакеева, В.Н. Афанасьева, Р.Б. Сабаткоев, И.С. Товарова, Г. Мухтаров и др.).

Для создания системы работы по совершенствованию научной русской речи тюркоязычных студентов необходимо провести научно обоснованный отбор учебного материала и его организацию. В связи с этим для повышения результативности процесса обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля синтаксису простого и сложного предложения необходимо провести анализ и обобщить результаты исследований, рассматривающих последовательность подачи языкового материала в соответствии с общими требованиями дидактики и лингвистическими особенностями изучаемого материала.

Целью статьи является рассмотрение последовательности подачи языкового материала в процессе обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля синтаксису научной речи на базе изучения простого и сложного предложения.

Изложение основного материала. Как известно, основная работа в области грамматики производится на уровне словосочетания и предложения – наиболее значимых единиц синтаксиса, в которых слова связаны между собой по смыслу и грамматически. Так как преподавание русского языка как иностранного в техническом вузе строится с учетом избранной студентом специальности, то отсюда следует необходимость учета особенностей стиля научной речи.

Проведенный И.Б. Авдеевой [1] анализ текстов учебников по 15 фундаментальным и узкопрофильным дисциплинам инженерного профиля показал: во-первых, крайне высокую частотность определенных грамматических тем; во-вторых, наибольшие проблемы при их изучении; в-третьих, что предпочтительное использование тех или иных синтаксических конструкций является значимым для смысловоразличения и освоения непосредственно реальных инженерной деятельности. К числу «сквозных» грамматических тем, то есть занимающих центральное место при обучении инженерной коммуникации, И.Б. Авдеева относит: 1) односоставные безличные; 2) односоставные неопределенно-личные предложения и двусоставные: 3) пассивные конструкции; 4) причастные и 5) деепричастные обороты; 6) придаточные предложения со словом «который».

Специальные исследования, проведенные в 1980-х годах, были посвящены проблеме обучения синтаксическому строю русского языка в условиях национальных групп неязыковых вузов с учетом профессии. При этом основная часть этих исследований (Р.У. Алиевой [3], Н.Г. Абдулзаде [2], Л.А. Ахметзакеевой [4], Р.М. Юнусовой [6] и др.) посвящена рассмотрению языковой структуры гуманитарного варианта научного стиля. Только диссертация А. Эрнзарова [7], посвященная развитию русской речи студентов-узбеков строительных факультетов в процессе изучения синтаксиса простого предложения, выполнена на материале технических вузов Узбекистана. Это, по нашему мнению, свидетельствует о недостаточном внимании, а следовательно, и о слабой разработанности проблем, связанных с обучением русскому языку тюркоязычных студентов инженерного профиля. Следует отметить, что эта тенденция сохраняется и в настоящее время.

Далее обратимся к результатам названных исследований.

Как известно, одним из важнейших аспектов овладения русским языком является развитие навыков синтаксически правильного построения речи. Решению данной проблемы в известной степени поможет практическое усвоение иностранными тюркоязычными студентами структурных особенностей односоставных предложений, широко представленных в системе русской речи. Односоставные предложения в современном русском языке, наряду с двусоставными предложениями, выполняют функцию общения. По характеру грамматической структуры односоставные предложения подразделяются на безличные, определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и номинативные.

Вопрос об односоставных предложениях в синтаксисе русского языка является одним из наиболее сложных. Для обогащения речи студентов важное значение имеет активизация в ней такого распространенного типа, как односоставное предложение. Анализ специальных исследований [6; 7] свидетельствует о том, что из односоставных предложений для тюркоязычных студентов наибольшие трудности представляют безличные конструкции из-за интерферирующего влияния родного языка. Отметим, что в этих исследованиях не рассматривается последовательность ввода односоставных предложений.

В диссертации А. Эрнзарова сделана попытка выявить синтаксические особенности, характерные для строительного подстиля научно-технического стиля, и на этой основе уточнить состав синтаксических конструкций, активно используемых в профессиональной речи строителей. Анализ текстов строительного характера показал, что в них широко представлены простые предложения, состоящие из:

- составных сказуемых с именной частью, выраженной существительными в именительном и творительном падежах, кратким страдательным причастием. А также краткой формой прилагательного;
- конструкций, выражающих определительные отношения именем в родительном падеже без предлога;
- словосочетаний, выражающих объектные отношения;
- конструкций качественно-обстоятельственного значения.

В учебниках по строительству самыми распространенными являются:

- неопределенно-личные предложения, где в роли главного члена выступает большая группа глаголов типа «испытывают», «берут», «смешивают», «составляют», «подразделяют»;
- безличные предложения с модальными словами, выражающими возможность, невозможность, необходимость [7].

Номинативным предложениям в научном стиле речи отведена заголовочная функция.

Последовательность изучения разновидностей односоставных предложений дана в [5]: от определенно-личных предложений целесообразно переходить к неопределенно-личным и обобщенно-личным, затем рассмотреть безличные предложения и, наконец, рассмотреть назывные предложения.

В работе Р.У. Алиевой дается сопоставительная характеристика двусоставных именных предложений в русском и узбекском языках с целью прогнозирования трудностей и выявления моментов, облегчающих процесс усвоения данных предложений. Анализ названных конструкций в русском и узбекском языках позволил автору выявить такие сходные моменты, как наличие явления предикцирования имени в обоих языках, наличие нулевой связки, большой объем модальности связочных глаголов по сравнению с самостоятельными сказуемыми в том и другом языке, совпадение семантики основных моделей двусоставных моделей двусоставных именных предложений.

Линии расхождения были обнаружены в том, что русские связочные глаголы разнообразнее узбекских, русские «нулевая связка», связки *есть*, *являться*, *выступать*, *служить* передаются в узбекском языке нулевой связкой; вследствие отсутствия в тюркском склонении формы творительного падежа присвязочная часть оформляется только падежной формой, соответствующей русскому именительному падежу; в русском языке прилагательные и причастия – изменяемые части речи, прилагательные имеют полную и краткую формы, а в узбекском языке эти части речи – неизменяемые; в узбекском языке именная часть всегда предшествует связочному глаголу, а в русском языке связка всегда стоит перед именной частью.

Поскольку последовательность подачи языкового материала определяется общими требованиями дидактики (доступность, последовательность и т. п.) и лингвистическими особенностями изучаемого материала, основными принципами организации грамматических единиц в исследовании Р.У. Алиевой избраны: 1) степень их сложности в системе русского языка; 2) степень схождения и расхождения рассматриваемых явлений в русском и родном языках. Так как принцип доступности зависит от «правил последовательности: от простого к сложному, от высшего к низшему, от известного к неизвестному, от легкого к трудному» [8, с. 305], целесообразным является следующий порядок ввода двусоставных именных предложений. В первую очередь, как отмечает Р.У. Алиева, необходимо ввести предложения тождества с нулевой связкой, т. к. **эти предложения в русском языке являются** наиболее простыми по смыслу и структуре, кроме того, семантика и структура их совпадает с аналогичными предложениями родного языка.

Отдельно от этих конструкций следует вводить предложения включения, т. к. семантика и структурно-семантические модификации этих предложений различны.

Далее вводятся именные предложения модели N_1 -Part_{кр.стр.}, что связано и с большой частотностью данных конструкций, и со схожестью семантики и формального выражения подобных предложений в русском и родном языках.

В последнюю очередь студенты знакомятся с предложениями, оформленными краткими и полными прилагательными, ввиду их меньшей распространенности в русском научном языке и большими несоответствиями с системой родного языка.

Таким образом, порядок ввода простых предложений в тюркоязычной аудитории, в частности в процессе обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, определяется степенью их сложности в системе русского языка и степенью схождения и расхождения в русском и родном языках. При этом в первую очередь вводятся простые предложения, семантика и структура которых совпадает с аналогичными предложениями родного языка, а в последнюю – предложения, имеющие меньшую распространенность в русском научном стиле и большими несоответствиями с системой родного языка.

В методической литературе для национальной школы почти всеми авторами затрагиваются три основные проблемы: учет особенностей родного языка (особенно у методистов тюркоязычных школ); типичные трудности и ошибки учащихся; порядок изучения придаточных предложений [2].

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного Л.А. Ахметзакиевой, свидетельствуют о том, что конструирование и употребление в речи сложноподчиненных предложений вызывает большие трудности у студентов-татар. Причиной такого положения, как справедливо отмечает исследователь, следует считать, во-первых, сложность самой темы в русском языке, во-вторых, глубокие структурные различия сопоставляемых языков, которые проявляются в средствах выражения синтаксических связей между частями предложений, в-третьих, отсутствие эффективной системы упражнений, способствующей выработке умений и навыков употребления сложноподчиненных предложений.

В исследовании Н.Г. Абдулзаде выявлены следующие затруднения студентов азербайджанских вузов в области русского сложноподчиненного предложения, которые необходимо учитывать в практике обучения русскому языку как иностранному: в осмыслении отношений между простыми предложениями в составе сложноподчиненного и в умении отобрать подходящие по смыслу подчинительные союзы и союзные слова; в выборе грамматической формы союзного слова; в пунктуационном оформлении сложноподчиненного предложения; тенденции к употреблению бессоюзных конструкций в силу интерференции.

Важно отметить, что при определении объема и содержания подлежащего изучению материала в этом исследовании учитывались знания и навыки в области сложного предложения, полученные в школе.

В результате исследования сравнительной частотности типов сложноподчиненного предложения для стиля научной речи в исследовании Н.Г. Абдулзаде отобраны наиболее необходимые для овладения научной речью пять видов сложноподчиненных предложений: присубстантивно-определятельные, местоименно-союзные, изъяснительно-союзные, условные и причинные.

Сопоставительная характеристика сложноподчиненных предложений русского и одного из тюркских языков позволяет выявить сходства и различия в указанных конструкциях. Сходство проявляется в содержании, различия же наблюдаются в структурном оформлении сложноподчиненных предложений. Различия в структуре предложений обуславливают трудности в их усвоении.

Большинством методистов рекомендуется следующая последовательность ввода придаточных: придаточные обстоятельственные (начиная с причинных и условных, изъяснительные (дополнительные), определительные [2].

Остановимся подробнее на рассмотрении присубстантивно-определительных предложений, имеющих придаточные с союзным словом «который». Эти придаточные конструкции занимают центральное место при обучении инженерной коммуникации.

Как установлено в исследовании Н.Г. Абдулзаде, его частотность в научном стиле речи в 36,5 раз выше частотности союзного слова «какой»; «употребительность же союзных слов «где», «когда», «что» чрезвычайно мала. В числе конструкций с «который» на первом месте по частотности стоят конструкции с «который» в именительном падеже, на втором – в косвенных с предлогами, на третьем – в косвенных без предлогов. Для исследуемых предложений возможна и одинаково употребительна как постпозиция, так и интерпозиция придаточного, так как место придаточного – за контактными словами» [2; 11].

Из двух семантических разновидностей предложений присубстантивно-определительного типа сначала вводятся распространительные, затем определительные предложения с синсемантичным **контактным словом, которое не несет достаточной информации и конкретизируется придаточной частью.**

Изучение рассматриваемых придаточных конструкций азербайджанцами осложнено наибольшими расхождениями в способах выражения **определительных отношений в родном и изучаемом языках.**

Порядок ввода отобранных для изучения конструкций следующий:

- с «который» в именительном падеже (основная трудность – согласование его в роде и числе с контактными словами), придаточное в постпозиции и в интерпозиции;

- с «который» в косвенном падеже (добавочная трудность – определение падежа союзного слова по связи с членами придаточного предложения), придаточное в постпозиции и в интерпозиции;

- с «который» в косвенном падеже с предлогом (кроме отмеченных трудностей, – употребление предлогов, затруднительное для обучающихся в силу отсутствия предлога в родном языке), придаточное в постпозиции и в интерпозиции;

- те же конструкции с указательными словами «тот», «такой» (основная трудность – согласование их с контактными словами в роде, числе и падеже и осмысление вносимых ими оттенков).

Методика работы по выработке навыков употребления каждого типа придаточного включает упражнения трех типов: аналитические, конструктивные и собственные речевые.

Выводы. В процессе совершенствования научной русской речи тюркоязычных студентов, в том числе тюркоязычных студентов-иностранцев инженерного профиля, необходимо учитывать сложность изучаемой темы в русском языке, а также структурные различия их родного и русского языков. Порядок ввода отобранных для изучения синтаксических конструкций определяется различиями в структурном оформлении простых и сложных предложений в русском и тюркских языках, обуславливающими трудности их усвоения.

Перспективу дальнейших исследований проблемы видим в изучении путей совершенствования русской диалогической речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Список использованных источников

1. Авдеева И.Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Авдеева Ирина Борисовна. – М., 2006. – 525 с.

2. Абдулзаде Нейсан Гасан кызы. Развитие связной русской речи студентов азербайджанцев в связи с изучением синтаксиса и пунктуации сложноподчиненного предложе-

ния: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 12.00.02 «Методика преподавания» / Абдулзаде Нейсан Гасан кызы. – М., 1974. – 18 с.

3. Алиева Р.У. Двусоставные именные предложения в научной русской речи и обучение им студентов национальных педвузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Алиева Ранохон Усмановна. – М., 1983 – 25 с.

4. Ахметзакиева Л.А. Совершенствование русской речи студентов-татар при изучении сложноподчиненных предложений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания» / Ахметзакиева Лена Ахмаевна. – М., 1982. – 17 с.

5. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Педагогика» / под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. – Л.: Просвещение, 1980. – 319 с.

6. Юнусова Р.М. Совершенствование навыков русской речи студентов-таджиков в связи с изучением односоставных предложений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Юнусова Роза Михайловна. – М., 1980 – 23 с.

7. Эрназаров А. Развитие русской речи студентов-узбеков строительных факультетов в процессе изучения синтаксиса простого предложения (на материале технических вузов Узбекистана): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Эрназаров Алибай. – М., 1987 – 18 с.

8. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

У статті розглянуто порядок введення простих та складних речень у тюркомовній аудиторії, в тому числі в процесі навчання іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю, який визначається ступенем їх складності в системі російської мови, а також ступенем подібності та розбіжності у російській та їхній рідній мовах. Встановлено, що в першу чергу вводяться речення, семантика і структура яких збігається з аналогічними реченнями рідної мови тюркомовних студентів, а в останню – речення, що мають меншу поширеність в російському науковому стилі і великі невідповідності із системою тюркських мов.

Ключові слова: просте речення, складне речення, синтаксис, тюркомовні студенти, інженерний профіль, науковий стиль мовлення, російська мова, тюркські мови.

The article demonstrates that mastering the syntax of scientific speech in Russian is difficult for foreign Turkic-speaking students majoring in engineering because of the differences in the Russian and Turkic languages. The paper considers the introduction of Russian simple and complex sentences to the Turkic-speaking audience in the process of teaching Russian to foreign Turkic-speaking students majoring in engineering. A procedure for introducing Russian sentences of different types when teaching scientific Russian speech to Turkic foreign students majoring in engineering is recommended.

Key words: simple, complex sentence, syntax, a Turkic-speaking students of engineering profile, scientific style of speech, Russian, Turkic languages.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.147

SLAĐANA ŽIVKOVIĆ,

PhD, Lecturer at the Technical College of Vocational Studies, Niš, Serbia

NADEŽDA STOJKOVIĆ,

PhD, Assistant Professor at the Faculty of Electronic Engineering, University of Niš, Serbia

NATAŠA BAKIĆ-MIRIĆ,

*PhD, Assistant Professor at the Faculty of Medicine, University of Niš, Serbia;
Suleyman Demirel University, Kazakhstan*

DESIGNING SPOKEN PRESENTATIONS FOR ACADEMIC AND PROFESSIONAL NEEDS

This paper argues in favour of the high importance of designing spoken presentations with a specific professional profile. Teaching principles of spoken presentations is an especially relevant curriculum segment and is done with the ultimate purpose of better communicating professional knowledge to other professionals. By making students aware of basic points, types, characteristics and styles of scientific and technical communication, the paper is to serve as a starting point in an attempt to make them expand and perfect their communication skills.

Key words: spoken presentations, academic purposes, professional purposes.

I ntroduction. We have entered a new global period in which communication presents a major part of our daily lives. Proficiency in spoken communication skills is highly important in order to function effectively in academic and professional settings. Mastering these skills in today's highly competitive world is more important than ever. A professional presentation requires ability to convey the right image that you want your audience to see. Teaching principles of spoken presentations at faculties is an especially relevant curriculum segment and is done with the ultimate purpose of better communicating professional knowledge to other professionals.

Many professionals need to create spoken presentations «in one capacity or another over the course of their careers. Sometimes they will have to present new ideas or progress reports to their colleagues and bosses, or sometimes they will share the findings of their latest scientific inquiries with their peers» [10].

So, teaching students to design effective presentations implies training them insightful and well-trained thinking strategies that can produce clarity in communication without oversimplifying scientific or vocational issues. Improving the quality of presentation actually improves the quality of thought and vice versa. This is the ultimate result of a successful presentation.

Bridging the gap between language study and language use. «New work skills are emerging as crucial for success in the 21st century. These include skills of critical analysis, evaluation, experimentation, collaboration, communication, abstraction, system thinking, and persuasion» [11; 13]. Every professional is involved in some aspect of communications which usually involve gathering, analyzing, and distributing of scientific and/or technical information efficiently and accurately for specific audiences. Among the many advantages of oral presentations are: «bridging the gap between language study and language use; using the four

language skills in a naturally integrated way; helping students to collect, inquire, organize and construct information; enhancing teamwork; helping students become active and autonomous learners» [7]. If properly guided and organized, spoken presentations provide a learning experience and teach lifelong skills that will be beneficial to students in all school subjects, and later in their careers [8].

So, the aim is for the students to learn the structure of various kinds of communications and the appropriate style of speech. First, they are explained that learning the principles of spoken presentations in English is done with the ultimate purpose of better communicating scientific and professional knowledge to other professionals. Special attention is paid for the students to understand that scientific and professional presentation communicates specific information about a specific subject to a specific audience for a specific purpose. Generally speaking, scientific and technical presentation often focuses on resolving some problem or delivery of information. The audience element is crucial for successful presentation. The speaker needs to make a precise judgment about who they write for or talk to, and according to that adapt their presentation to the audience's needs, expectations, levels of understanding, background. The purpose of a professional presentation may be to inform and/or persuade the audience that the speaker's method of resolving a problem is effective and efficient. The achievement of the preset purpose proves the validity of the presentation.

Understanding the basics of spoken presentations. Speaking is the mode of communication most often used to express opinions, make arguments, offer explanations, transmit information, and make impressions upon others. Graduates need to speak well in their personal lives, future workplaces, social interactions. They will have meetings to attend, presentations to make, discussions and arguments to participate in, and groups to work with. If basic instructions and opportunities to practice speaking are available, graduates position themselves to accomplish a wide range of goals. As [4] explains, «communication creates, maintains and modifies social reality through the exchange of meanings and understandings in the process of communication». It is a dynamic interactive process that involves the effective transmission of facts, ideas, thoughts, feelings and values. It is tailored according to the needs of specific professions and allows students to present the acquired academic knowledge in both academic and professional environment. According to [9] «knowing the content of the functional areas of business is important, but to give life to those ideas – in meetings or in solo presentations – demands an effective oral presentation». An oral presentation is a type of face-to-face communication where you inform, guide, inspire the audience to think about your topic, and convince them to agree with the idea that you put forth. The success largely depends on judging all the specifics of the situation and responding to those properly, and the impression one gives as a person.

Spoken presentations are an integral part of almost every professional environment, as professionals may need to communicate with other professionals, management, laymen, press, students. They demonstrate one of the most successful way “to get the student's attention, encourage curiosity, create challenges» [6] and master the situation.

One especially relevant part of foreign language instruction curriculum at faculties are the principles of spoken presentations for academic and professional needs [14]. The importance of these skills lies in the fact that they have a completely practical purpose and, are directly related with the real future needs of the students. All decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning [2; 6].

It is important to note that the study of presentation techniques is a chance for students to gain insight into knowledge and skills that make a good lecturer which often turns to become their vocation [12].

The mastery of the subject topic and the good will to interact with others will allow them to actually enjoy sharing their knowledge in a constructive way both for their audience and themselves with structured planning and organization.

The main steps in preparing, organizing and delivering a spoken presentation. Since oral presentations involve multi-skills, a carefully planned and constructed guideline will help develop students' receptiveness to oral presentations. Listing instructional objectives and explaining reasons for this activity can increase student participation and may always result in a heightening of satisfaction and achievement.

The fundamental purpose of scientific discourse is not the mere presentation of information and thought, but rather its actual communication [3]. The fact is that spoken presentations are much more than a simple delivery of one's scientific or professional knowledge. The preconditions of an effective, but most importantly good spoken presentations are many. Sole mastery of the required knowledge is insufficient in this case. The success largely depends on judging all the specifics of the situation and responding to those properly, and the impression one gives as a person. A spoken presentation should never be a monologue, but an active dialogue in which verbal communication is not the only constituent. The facts that need close attention are the following [12]:

1. Identify the audience

The first thing to be done when preparing a spoken presentation is to identify the audience as precisely as possible (experts, technicians, executives, nonspecialists). Different audiences require and are prepared for different amount and depths of information.

2. Determine the main purpose of the talk

The presentation can have one of these aims: to inform, to persuade, to teach. Depending on these, the structure and the shape of the presentation will vary significantly.

3. Shape the presentation

The organization will depend on the overall purpose of the talk, but basically it may be of the following kinds [12]:

- classifications – organizing information into groups that share common characteristics;
- partition – organizing information into components and sub-components;
- cause and effect – describing and persuading by means of identifying casual relationships;
- problem and solution – organizing material in response to a dilemma;
- experimentation – organizing the information given, the purpose, aim, materials, procedures, results and discussion.

4. Introduce appropriate visual aids

To help the audience follow the presentation, it is a good idea to use some of the visual aids. They function as «cue cards» clarifying the message and allowing the audience to remember the main points. They can be: slides, handouts, flipcharts, overhead projector, whiteboards.

5. Prepare a suitable introduction and establish contact with the audience

The introduction must draw the audience's attention, identify the topic, and create expectations in the audience that the presenter will satisfy in the course of the presentation. Gain the audience's attention by connecting their needs/values/knowledge to the topic of the speech.

6. Familiarize the audience with the aim, content, and the structure of presentation

The audience should know what to expect and should be immediately persuaded that these expectations will be fulfilled. This requires clear statement of the content organization at the very beginning.

7. Prepare a closing summary

An effective conclusion develops naturally from the structure and content of the preceding material. It reaffirms the connection between the audience and the material presented.

8. Delivery

During the presentation the presenter need to:

- face the audience – maintain eye contact with the audience as much as possible;
- use natural hand gestures;
- speak in a clear and audible voice;
- be aware that nervousness is to be expected, just should be turned into enthusiasm;
- give the talk a clear, logical structure with an introduction, the main body and a conclusion;
- make the visual aids clear and easy to understand;
- invite questions from the audience at the conclusion of your presentation;
- respond to questions politely, good-humoredly, and briefly;
- summarize your main points and give a strong concluding remark that reinforces why your information is of value.

As a **summary** to everything mentioned above, it is important to point out that spoken presentations for academic and professional purposes need to occupy a significant part of language teaching classes. By their nature they can be taught only as an interactive kind of lecturing. Through practice work students reproduce the knowledge lectured through their own

examples. The aim of such classes is practical and concrete. It is tailored according to the needs of specific professions and allows students to present the acquired academic knowledge in both academic and professional environment.

Concluding Remarks. The aim of this report is to present wider audience with the specifics of designing spoken presentations for academic and professional purposes. To give a successful presentation, and at the same time a good image of yourself (or your company), careful preparations and organization are required.

Improving the quality of presentation actually improves the quality of thought and vice versa. The success largely depends on judging all the specifics of the situation and responding to those properly, and the impression one gives as a person. The purpose of a professional presentation may be to inform and/or persuade the audience that the speaker's method of resolving a problem is effective and efficient. The achievement of the preset purpose proves the validity of the presentation.

References

1. Clarke B. & Henderson L. D. From Energy to Information: Representation in Science and Technology, Art, and Literature (Writing Science) / Clarke B. & Henderson L. D. – Stanford: Stanford University Press, 2002. – P. 12, 56.
2. Dudley-Evans T., & St. John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach / Dudley-Evans T., & St. John M. J. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
3. Gopen, G. D. & Swan J. A. The Science of Scientific Writing / Gopen, G. D. & Swan J. A. – American Scientist. – 1990. – Vol. 78. – P. 550–558.
4. Halliday M.K. Language as social semiotic / M.K. Halliday. – London: Edward Arnold, 1978.
5. Hincks R. Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations / R. Hincks // English for Specific Purposes, 29 (1), 4-18.doi:10.1016/j.esp.2009.05.004, 2010.
6. Hutchinson T. English for specific purposes / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: CUP, 1987.
7. King J. Preparing EFL learners for oral presentations preparing / J. King // Dong Hwa Journal of Humanistic Studies. – 2012 August 20. – 4. – P. 401–418.
8. Meloni C. Oral reports in the intermediate ESL classroom / C. Meloni, S. Thompson // TESOL Quarterly. – 1980. – 14 (4). – P. 503–510.
9. Murphy H.A. Effective business communications / H.A. Murphy, H.W. Hildebrandt. – UK: McGraw-Hill Ryerson, Limited, 1990.
10. Platow J. Michael. Giving professional presentations in the behavioral sciences and related fields / Michael J. Platow. – New York: Taylor & Francis Books, Inc., 2002.
11. Reich R. The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism / R. Reich. – New York: Knopf, 1991.
12. Stojković N. Written and Spoken Communications in English for Science and Technology / N. Stojković. – Niš: Elektronski fakultet, 2005.
13. Wisker G. The good supervisor: supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations / G. Wisker. – New York: Palgrave MacMillan, 2005.
14. Živković S. Modernization of English as Foreign Language Studies in University Education, in University Education in Transition, Transition in University Education – Modern and Universal / S. Živković, N. Stojković Belgrade, 2011. – P. 213–223.

У статті розглядається значущість розробки усних презентацій із специфічним професійним профілем. Підкреслюється важливість навчання студентів таким презентаціям для кращого передавання професійних знань іншим фахівцям. Пропонується методика ознайомлення студентів з основними типами, характеристиками та стилями науково-технічної комунікації для удосконалення їх умінь професійного спілкування.

Ключові слова: усні презентації, академічні цілі, професійні цілі.

В статье рассматривается значимость разработки устных презентаций со специфическим профессиональным профилем. Подчеркивается важность обучения студентов таким презентациям для лучшей передачи профессиональных знаний другим специалистам. Предлагается методика ознакомления студентов с основными типами, характеристиками и стилями научно-технической коммуникации для совершенствования умений профессионального общения.

Ключевые слова: устные презентации, академические цели, профессиональные цели.

Одержано 28.10.2014.

УДК 378.147:811.111

Л.О. КОНОПЛЕНКО,
*аспірант Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВОЇ ГРИ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті розглядаються певні аспекти організації наскрізної ділової гри, впровадженій у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» для навчання усного англomовного спілкування. Урахування цих аспектів впливає на ефективність реалізації гри. Основну увагу сконцентровано на функціях викладача, процесі оцінювання учасників гри та певних етапах її проведення, а також на організації навчального простору.

Ключові слова: підготовка, проведення та оцінювання ділової гри, навчання усного спілкування, міждисциплінарна інтеграція.

Постановка проблеми. Підвищення вимог до мовної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, зокрема інформаційної безпеки, та невелика кількість годин, що відводиться на викладання дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», зумовлюють пошук методів інтенсифікації процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень. Використання активних методів навчання у вищій освіті є виправданим, а на ефективність впровадження ділової гри, зокрема, у своїх працях вказують такі науковці, як Л.В. Ананьева, Н.В. Бокарева, Т.І. Бочарова, М.М. Бочкарьова, Ю.О. Будас, Ю.Е. Винокуров, Л. В. Волкова, М.І. Воронка, Н.І. Герасимова, М.А. Доможирова, Н.В. Матвеева, Л.П. Нікуліна, А.П. Панфілова, К.В. Солопенко, В.О. Трайнев та ін.

Ми погоджуємося з визначенням ділової гри, запропонованим М.А. Доможировою, яка розглядає її як технологію, засіб і метод професійної підготовки, яка реалізується через комплекс ситуацій професійного спілкування та використовується для навчання і контролю групової діяльності [1, с. 68–85].

Формулювання мети. Дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування» не належить до циклу предметів професійної підготовки, тому актуальним є посилення міждисциплінарних зв'язків цієї дисципліни з фаховими для підвищення ефективності навчання англійської мови для спеціальних цілей.

Виклад основного матеріалу. Оскільки ділова гра є доволі комплексною технологією, запропонуємо декілька методичних рекомендацій з її реалізації. У попередніх працях [2–4; 7] нами вже було висвітлено окремі питання, пов'язані з діловою грою. Зазначимо, що для реалізації ділової гри, спрямованої на покращання навичок та розвитку вмінь спілкування у типових ситуаціях професійного спілкування, студентам напряму «Інформаційна безпека» необхідно опрацювати підсистему вправ для підготовки до ділової гри та обговорити професійно значущі теми.

Розроблена гра є базовою моделлю, де за основу було взято методологію Скрам [6], поширену в секторі інформаційних технологій. Перед початком впровадження ділової гри було детально вивчено цю методологію шляхом аналізу літератури та перегляду відеоматеріалів. Важливими в посиленні міждисциплінарних зв'язків були взаємодія з фахівцями

в галузі інформаційної безпеки для визначення та коригування технічного завдання, урахування навчальних планів інституту, на базі яких було впроваджено ділову гру. Відповідно до уточненого технічного завдання було внесено зміни до лексичного мінімуму та вправи з формулювання журналу завдань (журнал є одним із елементів методології Скрам).

Розглядаючи функції викладача іноземної мови в організації та проведенні ділової гри, необхідно зазначити функції організатора, оператора [5, с. 57–64] та учасника ділової гри. Функція оператора передбачає використання доцільних технічних засобів на заняттях з іноземної мови (для відтворення аудіовізуальних матеріалів на заняттях, організації демонстрації результатів командної розробки та проведення контролю говоріння). Як посередній учасник ділової гри викладач виконує роль замовника.

Головною із зазначених є роль організатора, яка передбачає пояснення студентам певних аспектів самоорганізації в діловій грі (як визначати цілі, обирати лідера, розподіляти завдання, приймати групові рішення; які чинники призводять до неефективної роботи групи) та правил взаємодії у групі: підкреслюється важливість толерантності та взаємодопомоги. Також організаційна функція зумовлює проведення необхідних етапів ділової гри, встановлення норм роботи в групі, пояснення типу спілкування, забезпечення ефективного зворотного зв'язку. Також на початку гри зазначаються та обговорюються умови оцінювання (як групового, так і індивідуального).

Розглянемо деякі аспекти оцінювання ділової гри. Застосування ділової гри передбачає оцінювання з боку викладача іноземної мови, експертів та студентів. Завданням викладача є перевірка мовних та мовленнєвих аспектів говоріння шляхом спостереження за групою. Експертами є запрошені викладачі випускових кафедр, студенти старших курсів або аспіранти. Оскільки ділова гра зумовлює врахування багатьох факторів, попередня домовленість із експертами є суттєвою. Вони здійснюють оцінювання командної роботи під час проведення ділової гри. По-перше, оцінюється виконання кожного елемента технічного завдання (бали за кожен елемент визначаються фахівцями), по-друге, робота координатора групи та здатність до міжособистісної взаємодії (сума балів за цими критеріями визначається спільно викладачем мови та фахівцями). Кожен експерт заповнює спеціальну форму, скорочений зразок якої наведено в табл. 1.

Залучення експертів спрямоване на більш свідоме виконання професійно значущих завдань, надання можливості студентам продемонструвати свої успіхи.

Таблиця 1

Форма для експертного оцінювання

Criteria	Team 1	Team 2	Team 3
1. Performance specification (0–17). Find PN search algorithm, implement it, test it. – 2 Store in file results of computing on the interval from 1 to billion. – 1			
2. Scrum master performance (moderating the meeting) (0-3)			
3. Group work effectiveness (0–10): terminological correctness (0–4); interaction (0–4); formal style (0–2)			
4. No backlog (–5)			

Перейдемо до оцінювання студентами, яке, у свою чергу, складається з оцінювання спостерігачами, самооцінювання та оцінювання координаторами кожної команди. Оцінювання спостерігачами – це оцінювання студентами, які не беруть участь у діловій зустрічі. Вони звертають увагу на змістову та стилістичну складові висловлювань тих студентів, які моделюють нараду. Це оцінювання спрямоване на вироблення більш критичного ставлення до себе та оточуючих.

Самооцінювання здійснюється студентами, які моделюють ділову зустріч. Воно охоплює аспекти підготовки та участі в нараді та реалізується шляхом заповнення анкет. Також у запропонованій анкеті студенти оцінюють роботу координатора. Метою цього етапу є заохочення студентів більш відповідально ставитися до своєї діяльності на заняттях з англій-

ської мови, а також визначення елементів комплексу вправ з підготовки до ділової гри, які потребують вдосконалення. Зразок форми самооцінювання наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Форма для самооцінювання студентів

Please, complete the questionnaire. Giving sincere answers will help you to evaluate your individual and group work and will improve your future cooperation.

Preparation.

1. How well were you prepared for the meeting?     

2. What activities were the most effective in preparing?

3. What impediments did you have while preparing?

4. What do you think you should have done that you haven't done?

Meeting

5. Was the meeting effectively timeboxed?     

6. Was the meeting successful? Were all the goals met?     

7. How can you evaluate Scrum master's work?     

8. What was easy/ hard during the meeting?

10. What should be improved in further meetings?

Оцінювання координатором є останнім етапом студентського оцінювання, протягом якого він розподіляє заохочувальні бали відповідно до внеску кожного члена команди розробників.

Коротко розглянемо процес впровадження ділової гри на заняттях з англійської мови професійного спрямування. За розробленою методикою студенти проходять три етапи: підготовка до ділової гри, її проведення та зворотний зв'язок.

Етап підготовки до гри охоплює п'ять занять на початку реалізації ділової гри, проведення гри відбувається на семи заняттях, письмовий зворотний зв'язок відбувається після кожної змодельованої зустрічі, усний – після останньої ділової зустрічі. Основними аспектами, на які варто звернути увагу під час підготовки та проведення ділової гри, є такі.

На першому занятті варто ознайомити студентів із методологією Скрам. Ця тема має бути теоретично висвітленою протягом занять з профільних дисциплін (якщо ні, то варто

взяти за основу іншу методологію шляхом обговорення з фахівцями). Якісне повторення та додаткове пояснення є важливими, адже від цього заняття залежить, чи буде подальша ділова гра успішною. На цьому занятті розглядаються ролі, характеристики команди розробки, документація (журнал завдань: його структура та основні компоненти), яку студентам буде необхідно заповнювати протягом ділової гри, ділові зустрічі, які будуть змодельовані.

Опрацювання цієї теми відбувається шляхом виконання студентами низки вправ в індивідуальному режимі, малими групами та всією групою. Зазначимо необхідність ретельної роботи з аудіовізуальними матеріалами та запис у зошити фактичних даних, що стосуються методології Скрам, на цьому занятті.

На кожному занятті, починаючи з другого, варто повторювати мовний та мовленнєвий матеріал, вивчений на попередньому занятті. Починати заняття, як показали результати експерименту, варто з роботи, присвяченої діловій грі, потім переходити до обговорення професійно орієнтованих тем, таких як «Розподілені обчислення», «Хмарні обчислення» тощо.

Основною метою другого заняття є засвоєння студентами необхідного лексикограматичного та фонетичного матеріалу, який їм знадобиться для моделювання першої ділової зустрічі, складання студентами діалогів на рівнях діалогічної єдності та міні-діалогу. Одним із завдань на цьому етапі є обговорення та складання карток, які описують елементи програмного забезпечення (рис. 1). На цих картках обов'язково зазначаються: назва елемента та його порядковий номер, короткий опис, нотатки щодо його демонстрації, важливість та кількість часу на розробку. Під час заповнення карток варто запропонувати студентам розглядати програмний продукт не з позиції програміста, а з позиції користувача, адже це значно спрощує визначення суттєвих елементів та способу демонстрації. Ці елементи (описані на картках) безпосередньо будуть запропоновані майбутнім фахівцям для розробки під час моделювання ділової зустрічі на наступному занятті.

На третьому занятті студентам пропонується змодельувати першу ділову зустріч та ознайомитися з технічним завданням, над яким вони вже можуть починати працювати, паралельно готуючись до інших зустрічей. Під час моделювання цієї ділової зустрічі необхідно зацентрувати увагу на тому, щоб, по-перше, студенти усвідомлено уточнювали всі програмні елементи. Студенти повинні зрозуміти, що їм буде необхідно взаємодіяти, адже проект, який вони створюють, є командним, індивідуальні проекти не розглядаються, і тільки в разі командної роботи студенти зможуть отримати заохочувальні бали. По-друге, під час визначення часу на розробку кожного елемента технічного завдання важливо досягти спільної точки зору всієї групи. Після кожного голосування студенти наводять обґрунтування своєї думки, таким чином досягається об'єктивна оцінка часу.

Backlog Item #2	
Site.	Importance 17
Notes Create a web site with beautiful design and functionality that provides input to the algorithm and output calculation results in a clear and accessible way to the screen. Need to have access from different devices.	Estimate 8
How to demo Open web site, input bounds of the interval , see results on the screen. Repeat these steps from different devices.	

Рис. 1. Зразок картки, яка використовується для опису завдань

Головним завданням четвертого – шостого занять є підготовка студентів до решти ділових зустрічей. Нагадаємо, що основними граматичними темами є прості часові форми, модальні дієслова, інфінітив та герундій. Функціональні вирази, які студенти засвоюють під час підготовки, спрямовані на реалізацію таких комунікативних намірів: виконання функції модератора під час ділової зустрічі, обговорення професійних обов'язків, пояснення розроблених елементів технічного завдання, висловлення власної точки зору, уточнення завдання, обговорення проблем тощо. Наголосимо на важливості виконання вправ на створення діалогічних єдностей та міні-діалогів.

Перед моделюванням ділових зустрічей рекомендуємо провести тести або словникові диктанти із зазначених тем для перевірки готовності студентів до активної стадії ділової гри.

На сьомому – дванадцятому заняттях відбувається моделювання процесу гнучкої розробки програмного забезпечення.

Зазначимо, що за правилами розробленої ділової гри допускається, що не всі команди студентів впораються з усіма завданнями за семестр, головною метою є не перевірка їх вмінь програмування, а вміння взаємодіяти в ситуаціях професійного спілкування, оцінювати власні зусилля та роботу всієї команди, виявити, чи комфортно студентів працювати в команді, що може вплинути на подальший вибір ним кар'єрного шляху.

Під час підготовки та проведення демонстрації викладачеві необхідно наголосити на тому, що кожен студент повинен сам звітувати за розроблений ним елемент технічного завдання, координатор кожної команди тільки починає зустріч, оголошує порядок виступу студентів, робить висновки по закінченні зустрічі. Також необхідно довести до студентів важливість чесності під час демонстрації: вони мають дати змогу замовнику скористатися розробленою програмою, а не показати слайди зі знімками екрана. Зазначимо, що експерти оцінюють роботи студентів після перегляду результатів всіх команд та колективного обговорення (якщо експертів декілька).

Окреслимо деякі аспекти організації навчального простору, врахування яких є важливим під час підготовки та проведення ділової гри. Аудиторія має бути добре освітленою, достатньо просторою для пересування студентів та роботи в малих групах, щоб студенти не заважали один одному. На стіні має бути вільне місце (розміром орієнтовно 1х2 м) для розташування журналу завдань. Два рази під час проведення ділової гри (для демонстрації результатів роботи) необхідно застосовувати проектор. Додаткових вимог до технічного оснащення аудиторії нема. Оптимальну організацію простору в аудиторії представлено на рис. 2.

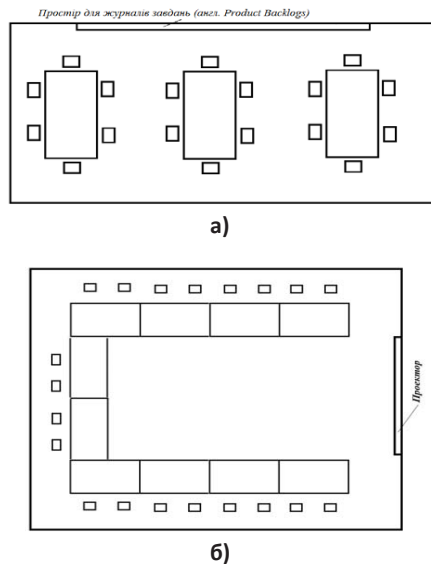


Рис. 2. Оптимальна організація простору в аудиторії: а) для роботи протягом семестру (з розрахунку на групу з 18 осіб); б) для демонстрації результатів командної роботи (з урахуванням місця для 2 експертів)

Узагальнимо деякі труднощі, які можуть виникнути під час організації та проведення ділової гри. Почнемо із залучення всіх студентів до активної участі в діловій грі. Студенти з нижчим рівнем володіння мовою є більш пасивними, з ними варто провести бесіду на початку ділової гри, давати їм більше опору для підготовки та участі у грі, доводити до автоматизму використання функціональних виразів. Також під час роботи в парах необхідно чергувати студентів за рівнем володіння мовою.

Другою проблемою може бути недооцінювання важливості технічних засобів. Якщо аудиторія не буде обладнана проектором під час проведення демонстрації, команди студентів, які чекають на проведення демонстрації своєї роботи, будуть менше зацікавленими в роботі всієї групи, неточно оцінять роботу своїх колег, таким чином, ефективність її проведення буде значно нижчою.

Третьою проблемою є уникнення напруження та ворожості. Протягом всієї ділової гри відносини в групі та з викладачем мають бути дружніми та відкритими, всі спірні ситуації мають бути одразу обговорені під час занять або після них.

Останнім з труднощів є невиконання технічного завдання студентами. Завдання має бути сформульоване фахівцем або викладачем випускової кафедри, який добре орієнтується в тому, як саме робити це завдання; студенти повинні мати з ним зв'язок у разі необхідності надання експертом допомоги або для уточнення деталей на випадок нерозуміння завдання. Рекомендуємо для кращого розуміння того, як просувається робота, викладачеві іноземної мови та фахівцеві узгодити час для спільної командної роботи зі студентами. Крім цього, студенти мають бути ознайомлені із завданням не пізніше ніж за два місяці до останньої демонстрації для забезпечення достатнього часу на його виконання.

Іншим аспектом є неточне виконання вимог до проекту. Для цього викладач повинен слідкувати за своєчасним заповненням журналу завдань, за необхідності коригувати його.

Висновки. Отже, викладач іноземної мови повинен виконувати функції організатора, оператора та учасника гри і бути готовим до таких труднощів: організаційного характеру, психологічних (пасивність студентів, напруженість та ворожість), невиконання технічного завдання. Оцінювання має відбуватися як з боку викладача, експертів, так і студентів. У реалізації гри мають бути враховані такі етапи: підготовка, проведення та зворотний зв'язок. Оптимальна організація навчального простору враховує освітлення, розташування меблів та наявність технічних засобів. Завдяки дотриманню зазначених методичних рекомендацій впровадження ділової гри у навчання усного спілкування майбутніх фахівців з інформаційної безпеки, на нашу думку, є ефективним, на що вказують результати проведеного експериментального навчання.

Перспективи цього дослідження вбачаємо у вдосконаленні зазначеної ділової гри: детальному дослідженні її лінгвістичної та організаційної складових та розробці варіативних моделей гри.

Список використаних джерел

1. Доможирова М.А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Доможирова Мария Анатольевна. – СПб, 2002. – 212 с.
2. Конопленко Л.О. Види вправ для навчання діалогічного спілкування у вищих технічних навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л.О. Конопленко // *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця»* (Полтава, 2 квітня 2014 р.). – 1 електрон, опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97-2000.
3. Конопленко Л.О. Психологічні передумови інтегрованого навчання англійської мови професійного спрямування / Л.О. Конопленко // *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матер. VI Міжнародної науково-методичної конф.* – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 79–80.
4. Конопленко Л.О. Соціопсихологічні особливості організації ділової гри на заняттях з англійської мови професійного спрямування / Л.О. Конопленко // *Наукові записки [Збірник наукових статей] Серія «Педагогічні науки» / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л.Л. Макаренко.* – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 115. – С. 74–80.

5. Harmer J. The practice of English language teaching. Third edition: completely revised and updated / J. Harmer. – Harlow: Pearson Education Limited, 2001. – 387 p.

6. Kniberg H. Scrum and XP from the Trenches. How we do Scrum [Electronic resource] / H. Kniberg. – 105 p. – Modo of access: <http://www.infoq.com/minibooks/scrum-xp-from-the-trenches>

7. Konoplenko L. Experimental verification of teaching speaking efficiency using business game in the field of information security / L. Konoplenko // The Advanced Science Journal. – USA: The Advanced Science Journal. – 2014. – Issue 10. – P. 102-105.

В статье рассматриваются некоторые аспекты организации сквозной деловой игры, внедренной в Национальном техническом университете Украины «Киевский политехнический институт» для обучения устному англоязычному общению. Учет этих аспектов влияет на эффективность ее реализации. Основное внимание сконцентрировано на функциях преподавателя, процессе оценки участников игры и определенных этапах ее проведения, а также организации учебного пространства.

Ключевые слова: подготовка, проведение и оценивание деловой игры, обучение устному общению, междисциплинарная интеграция.

The article deals with some aspects of the organization of business game introduced in the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» for teaching English communication. Taking these aspects into account affects the efficiency of its implementation. The main focus of the paper is on the functions of the teacher, evaluation process, some stages of the game and equipment used in the rooms.

Key words: preparation, implementation and evaluation of the business game, teaching foreign language communication, interdisciplinary integration.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.147:811.111

З.М. КОРНЕВА,

*доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

ВІДБІР ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВТНЗ

У статті проаналізовано сучасні підходи до відбору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування. На їхній основі визначено компонентний склад такого змісту та описано процедуру його відбору в системі навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВТНЗ.

Ключові слова: професійно орієнтована англійська комунікативна компетентність, зміст навчання англійської мови професійного спрямування.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей у вищому технічному навчальному закладі висувують як провідну мету викладання іноземної мови формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ, починаючи з першого року навчання, виключно на матеріалі підмови майбутнього фаху студентів. Очевидно, що методична розробка такого навчання в аспекті оволодіння підмовою спеціальності видається найскладнішою. Вирішення цієї непрості проблеми і є одним із завдань дослідження, викладу результатів якого і присвячено цю статтю.

Формулювання мети. Мета цієї статті полягає у висвітленні сучасних тенденцій відбору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування та визначенні на їхній основі компонентного складу такого змісту та процедури його відбору у системі навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВТНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Питання відбору змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей трактується в методичці по-різному. Одні автори обмежують компоненти навчання навичками та вміннями читання, усного мовлення та письма [1]. Інші вважають за необхідне ввести до їхнього складу мовний матеріал [3]. Нарешті, треті значно розширили перелік, включивши до нього ще й тексти як зразки мовлення, яке написано і звучить (мовленнєвий матеріал), тематику усного мовлення та читання, мовленнєві ситуації, різну лінгвістичну інформацію, наприклад, мовні поняття, нетипові для рідної мови [2].

Усі ці погляди на склад змісту навчання мають серйозний недолік, який полягає в тому, що зміст розглядається як простий перелік компонентів. З цього переліку неясно, з якого саме компонента необхідно починати відбір змісту і в якій послідовності цей відбір проводити [7].

Зовсім інші критерії відбору змісту навчання було покладено в основу концепції В.Л. Скалкина. Автор виходив із того положення, що зміст – багаторівнева категорія, а не простий перелік компонентів. Зміст трактувався ним як формування іншомовної мовленнєвої компетентності, що складається з кількох рівнів. На верхньому ярусі цього поняття знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний та психофізіологічний аспекти). На середньому ярусі знаходиться мовний інвентар та тексти (лінгвістичний аспект), а на останньому ярусі (комунікативний аспект) – значення, зміст мовних

знаків, зміст текстів [5, с. 47]. Крім того, автор зазначав: «Оскільки мова потрібна для спілкування в певних ситуаціях, вихідним комунікативним матеріалом для відбору мовного інвентаря повинні служити типові комунікативні ситуації. Операційним мовленнєвим матеріалом для відбору – сума текстів з кожної з них (із яких висіюються одиниці більш низького порядку)» [4, с. 154].

О.Б. Тарнопольський, спираючись на запропонований підхід В.Л. Скалкіна, у своїй докторській дисертації обґрунтував альтернативну процедуру відбору змісту навчання [6]. Вона вимагає відбору письмових та усних текстів лише після того, як відібрано їх зміст. Відбір змісту потребує попереднього відбору тематики та ситуацій спілкування, в межах яких буде здійснюватися формування навичок та вмінь мовленнєвої комунікації. При цьому відбір стосується не лише усного, а й писемного спілкування, оскільки читання та письмо також відбуваються в ситуаціях, які визначають, що саме та для чого людина пише та читає.

Як зазначає О.Б. Тарнопольський, відбір змісту навчання на основі аналізу потреб слід проводити виключно на рівні комунікативного аспекту цього змісту, тобто на основі аналізу саме професійних потреб студентів, тобто відбирається сфера, тематика, а в її межах – типові комунікативні наміри учасників спілкування; відбираються письмові та усні джерела (автентичні, наскільки це можливо) та створюються моделі дискурсів в письмовій та усній комунікації, які були б характерними для відібраних тем та комунікативних намірів; на основі одержаних даних укладається перелік мовленнєвих навичок, вмінь та знань, якими студенти повинні оволодіти; відбираються, укладаються та розробляються необхідні навчальні матеріали на основі відібраного змісту навчання.

Виклад основного матеріалу. О.Б. Тарнопольський та З.М. Корнєва [9, с. 81], дещо переосмисливши вихідну концепцію О.Б. Тарнопольського з точки зору мінімізації змісту навчання, пропонують включати до нього лише ту інформацію, яка б залишалась у пам'яті студентів після завершення ними навчання у ВНЗ. Звідси, до змісту навчання доцільно було б включати: *мовленнєві навички та уміння* (вони, власне, і становлять іншомовну комунікативну компетентність), *мовний матеріал* (вимовний, граматичний, лексичний); *соціолінгвістичну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів «стилю ділового життя»* (ця інформація становить основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); *мовленнєвий матеріал* (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються в навчальному процесі. Вони, власне, і є єдиним джерелом мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формальнологічної, прагматичної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується «стилю ділового життя»); *теми та ситуації спілкування*.

З точки зору методики, що описується у цій статті, зміст навчання іноземної мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей слід добирати лише в опорі на реальні професійні потреби майбутніх спеціалістів в іншомовній комунікації задля вирішення виробничих або службових завдань. Саме тому надзвичайної актуальності набуває визначення тих соціально-комунікативних ролей, що їх студенти виконуватимуть у своїй майбутній професійній діяльності.

Повертаючись до монографії В.Л. Скалкіна (1981), зазначимо, що автор трактував поняття соціально-комунікативної ролі індивіда як виконання ним певної типової соціальної функції у межах однієї комунікативної ситуації, а соціально-комунікативну позицію – як набір усіх соціально-комунікативних ролей цього індивіда [4, с. 52, 67].

У контексті нашого дослідження більш вдалим вважаємо термін, запропонований О.Б. Тарнопольським [6, с. 104–105] слідом за В.Л. Скалкіним. Так, дослідник ввів поняття *професійної* соціально-комунікативної позиції. Він розуміє під нею множинність соціально-комунікативних ролей представника певної професії під час виконання ним службових функцій. Автор стверджує, що найбільш вірогідною професійною соціально-комунікативною позицією випускника ВНЗ є позиція «Інженер». Така позиція максимально відповідає тому виду професійної діяльності, яким із найбільшою ймовірністю займатиметься більшість випускників.

Вибір професійної соціально-комунікативної позиції як основи для виділення змісту навчання іноземної мови професійного спрямування дозволяє чітко визначити ті професійні соціально-комунікативні ролі, які представнику певної професії доведеться виконувати у

своїй майбутній професійній діяльності. Так, на початковому етапі навчання у ВТНЗ ми визначили такі соціально-комунікативні ролі, якими повинен оволодіти майбутній інженер:

- 1) учасник професійних телефонних розмов;
- 2) учасник листування із діловою метою;
- 3) учасник професійних переговорів;
- 4) представник підприємства;
- 5) учасник професійних презентацій;
- 6) дослідник-маркетолог;
- 7) покупець обладнання;
- 8) продавець обладнання;
- 9) користувач товарів або послуг;
- 10) партнер по діловій угоді;
- 11) учасник професійної виставки або ярмарку;
- 12) менеджер проектів.

Перелік професійних соціально-комунікативних ролей майбутнього інженера на просунутому етапі навчання є вужчим з точки зору професійної спрямованості таких ролей. Відтак, інженерові-поліграфісту на просунутому етапі навчання будуть властиві такі професійні соціально-комунікативні ролі, як:

- 1) менеджер поліграфічного виробництва;
- 2) економіст поліграфічного виробництва;
- 3) маркетолог поліграфічного виробництва;
- 4) технолог поліграфічного виробництва;
- 5) репрограф;
- 6) продавець друкованої продукції;
- 7) дизайнер видавництва;
- 8) редактор;
- 9) художник.

Усі професійні соціально-комунікативні ролі знаходять своє практичне втілення у спілкуванні через ту його тематику і ситуації, які може охопити комунікант у межах своєї соціально-комунікативної позиції. Власне, теми та ситуації і є реальним репрезентантом соціально-комунікативних ролей, які об'єднуються у єдину професійну соціально-комунікативну позицію.

Якщо це так і потенційний перелік виконуваних через іншомовне спілкування професійних соціально-комунікативних ролей виражає реальні професійні потреби майбутнього випускника в оволодінні таким спілкуванням, то для відбору змісту це може означати тільки одне. Позаяк у процесі відбору ми відштовхуємося від вищезазначених потреб, то починати його слід із відбору професійно значущих тем та ситуацій, які використовуються для організації іншомовного спілкування студентів у навчальному процесі. Цим забезпечується врахування усіх потенційно найбільш імовірних професійних соціально-комунікативних ролей, які випускнику ВТНЗ доведеться виконувати у межах своїх професійних обов'язків, використовуючи іноземну мову. За рахунок цього буде реалізоване й врахування реальних практичних потреб майбутніх випускників.

Проте слід зазначити, що відбір тематики та ситуацій спілкування для різних етапів навчання іноземної мови професійного спрямування у ВТНЗ містить значні труднощі. Для того, щоб відібрані ситуації та теми комунікації дійсно відображали ймовірні майбутні професійні потреби випускників у професійному іншомовному спілкуванні, їх відбір слід проводити об'єктивно, а не спираючись на точку зору конкретного укладача навчальних матеріалів, викладача іноземної мови або методиста, які не є професіоналами в інженерних науках. Ще більш сумнівною виявляється опора на точку зору студентів, наприклад студентів першого курсу, які практично не мають жодного уявлення про свої майбутні професійні потреби в іншомовному спілкуванні.

Як зазначають О.Б. Тарнопольский та З.М. Корнєва (2013), задля досягнення об'єктивності відбір навчальних тем та ситуацій має спиратися на точку зору професіоналів, спеціалістів у тій чи іншій галузі, тих, хто внаслідок своєї професійної діяльності доволі часто потрапляє у ситуації, в яких виникає необхідність спілкуватися іноземною мовою із про-

фесійної тематики. Тільки їхня точка зору може вважатися вагомою для відбору конкретних тем та ситуацій, призначених для включення у навчальний процес.

Бажано залучати якомога більше спеціалістів, яким доводиться вступати у міжнародні контакти, для проведення опитування з приводу тих тем та ситуацій, що доцільно включити до змісту навчання іноземної мови для професійних цілей. Як мінімум, необхідним є опитування не менше 100 осіб, оскільки воно дає підстави для статистично обґрунтованих висновків. Із виділених тем та ситуацій відбирати для навчального процесу слід лише ті, які були обрані переважною більшістю фахівців. Це дає можливість мінімізувати зміст навчання, оскільки чим меншим є обсяг вивчуваного матеріалу, тим більшою є ймовірність його ефективного засвоєння студентами.

Як справедливо зазначають згадані автори [9, с. 86–87], важливо також, щоб учасники опитування проводили відбір на основі наданих їм розгорнутих переліків потенційних тем та ситуацій, серед яких їм слід обирати необхідні, з їхньої точки зору, або ж додати на свій розсуд ті, яких бракує.

Саме таку процедуру було покладено нами в основу відбору тем та ситуацій для навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВТНЗ. Після відбору тем та ситуацій найбільш раціональним авторам цитованих вище робіт видається відбір мовленнєвого матеріалу, тобто текстів для усного та писемного мовлення. Цілком природним є те, що ці тексти повинні бути аутентичними. Інакше вони не могли б являти собою реальні зразки іншомовного усного та писемного мовлення, спираючись на які можна навчити студентів розуміти та продукувати власне мовлення, адекватне з точки зору мовних, соціокультурних, прагматичних, психологічних та інших норм, які існують у цільовій іншомовній професійній мовній спільноті [11], наприклад, серед інженерів, які є носіями англійської мови.

Окрім того, відібраний аутентичний мовленнєвий матеріал може і в більшості випадків повинен підлягати певному методичному опрацюванню шляхом синтезування, яке не позбавляє цей матеріал аутентичності, проте робить його прийнятним та зручним для використання у навчальному процесі.

Слід підкреслити, що відбір необхідних для навчального процесу аутентичних матеріалів як з точки зору їхньої кількості, так і якості, для студентів технічних спеціальностей є доволі копітким та складним завданням. Практично невичерпним джерелом таких матеріалів виступає Інтернет, проте у відборі навчальних матеріалів через Інтернет слід дотримуватися декількох правил:

1. Головне правило в роботі із джерелами Інтернет – неухильне дотримання авторських прав їхніх укладачів, незалежно від того, чи міститься у джерелі відповідна вказівка, чи вона відсутня. Для дотримання цього правила в укладених навчальних матеріалах обов'язково має міститися електронне посилання на оригінальні тексти для писемного та усного мовлення, які були запозичені з мережі Інтернет, навіть якщо укладач навчальних матеріалів їх піддав значному синтезуванню або будь-якій іншій модифікації. Слід обов'язково вказати, що навчальні матеріали були не лише запозичені, але і модифіковані. Також необхідно вказати, коли саме матеріали були запозичені з Інтернету з навчальною метою, на той випадок, якщо ці матеріали уже будуть в Інтернеті відсутні в період використання у навчальному процесі підручника або навчального посібника з іноземної мови, що їх містить.

2. Тексти, призначені для аудіювання, які також були запозичені із мережі Інтернет, мають бути заново записані на аудіоносії – не тільки тоді, коли вони були представлені в оригіналі лише у графічній формі, але й якщо оригінал був звуковим, як це часто буває із матеріалами, запозиченими із порталу YouTube. **Якість аудіоматеріалів з Інтернету, як правило, не відповідає стандартам використання у навчальному процесі.** Якщо ж врахувати ще й необхідність методичної обробки та модифікації цих матеріалів, то без перезапису взагалі не обійтися. Аудіозапис необхідний, якщо те, що має бути використане як аудіоматеріал, в оригінальному варіанті з Інтернету подано як графічний текст, який підлягатиме методичному опрацюванню та перетворенню на аудіо текст, наприклад, текст короткої лекції вивчуваною мовою, який слухатимуть студенти. Природно, сам аудіозапис навчальних матеріалів слід здійснювати професійно, у студійних умовах на відповідному обладнанні, обов'язково носіями вивчуваної мови.

3. Відібрані із Інтернету та методично опрацьовані аутентичні англomовні мовленнєві матеріали в галузі технічних наук мають пройти апробацію у фахівців відповідного профілю з точки зору їхньої змістової адекватності для навчання іноземної мови професійного спрямування. Лише після отримання схвалення цих спеціалістів такі матеріали можна включати до навчального процесу для практичного використання.

Після завершення укладання мовленнєвих матеріалів для навчального процесу вся подальша процедура відбору проводиться здебільшого розробниками підручників, навчальних посібників та методичного забезпечення для курсу іноземної мови професійного спрямування, оскільки відбір змісту на наступних етапах просто виокремлюється із готових мовленнєвих матеріалів.

Так, виокремлюється соціолінгвістична, психологічна, предметна, формально-логічна, прагматична, паралінгвістична інформація, інформація, що стосується стереотипів «стилю професійного життя», а також весь необхідний мовний матеріал (вимовний, граматичний, лексичний). Природно, такий матеріал слід згрупувати за певними категоріями. Ті одиниці, які є достатньо розповсюдженими та часто вживаними у відібраних мовленнєвих матеріалах, підлягають обов'язковому засвоєнню студентами, а одиниці, які зустрічаються одноразово, до змісту навчання включеними бути не можуть.

Якщо всі ці матеріали відібрані, то у більшості випадків з них без подальшого відбору впливає, які саме навички та вміння мають формуватися та розвиватися у студентів.

Отже, узагальнити запропоновану процедуру відбору навчання можна у такий спосіб (рис. 1):

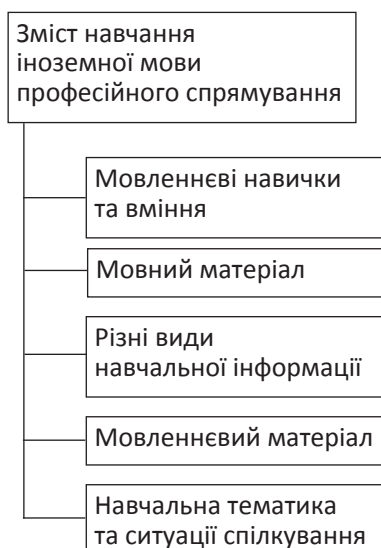


Рис. 1. Компонентний склад змісту навчання іноземної мови професійного спрямування студентів ВТНЗ

Головною перевагою запропонованої послідовності відбору змісту навчання є її точність, а не приблизність і емпіричність, як це часто трапляється за укладання підручників, навчальних посібників або будь-яких інших методичних матеріалів для навчання англійської мови професійного спрямування у ВТНЗ. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання цей відбір здійснюється науково обґрунтовано, до нього включається лише необхідне і нічого зайвого за принципом, який був названий О.Б. Тарнопольським «раціональною мінімізацією» [8].

Усе, описане вище, дозволило висунути принцип, згідно з яким проводився практичний відбір усіх перелічених компонентів змісту навчання. О.Б. Тарнопольський та З.М. Корнева (2013) називають його принципом *відповідності відбору змісту навчання компонентам іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, який досягається через опору на її зміст*.

Щоб з'ясувати, як запропонована процедура відбору змісту навчання забезпечує реалізацію цього принципу, слід визначити, які ще характеристики має зміст навчання іноземної мови професійного спрямування у ВТНЗ. Доречним, на нашу думку, буде посилання на працю Т. Dudley-Evans та М. J. St. John (1988), у якій вчені виділили у змісті навчання іноземної мови професійного спрямування два аспекти: професійно орієнтований (carrier content) та власне іншомовний (real content). Професійно орієнтований аспект змісту – це предметний бік того, що говорять, читають, слухають або пишуть студенти за посередництва іноземної мови. Це змістовий бік усного та писемного мовлення, яке сприймається або продукується у навчальному процесі. Власне іншомовний аспект – це мовний та мовленнєвий бік навчальної та комунікативної діяльності студентів. Цей аспект змісту визначається авторами як провідний, хоча його ключова роль у навчальному процесі має бути завуальована зовнішнім пріоритетом предметного аспекту, якщо за мету поставлено навчання професійного спілкування, яке завжди є предметним.

Висновки. Таким чином, саме опора на предметну складову змісту формування іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетентності та предметний аспект як відправна точка у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору. Особливостям реалізації описаного підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ВТНЗ через зміст професійної діяльності, будуть присвячені наші подальші наукові розвідки.

Список використаних джерел

1. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе / Борис Аронович Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
4. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
5. Скалкин В.Л. Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык» / В.Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 45–50.
6. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.
7. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Повторне видання / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКІОС», 2006. – 248 с.
9. Тарнопольский О. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе: монография / О. Тарнопольский, З. Корнева. – Забрюкен: Lambert Academic Publishing, 2013. – 314 с.
10. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge: CUP, 1998. – 301 p.
11. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

В статті проаналізовані сучасні підходи до відбору змісту навчання англійської мови професійно спрямованої. На їх основі визначено компонентний склад такого змісту та описано процедуру його відбору в системі навчання англійської мови професійно спрямованої студентів ВТУЗів.

Ключевые слова: профессионально ориентированная англоязычная коммуникативная компетентность, содержание обучения английскому языку профессиональной направленности.

The given article highlights modern approaches to content selection under teaching English for specific purposes. On this basis content constituents as well as the procedure of their selection for teaching ESP to students majoring in technology are described.

Key words: professionally oriented English communicative competence, ESP teaching content.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378:004.031.42

Д.Г. РАСТЕГАЄВА,

*викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (CIT) НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається методика навчання англійського писемного мовлення студентів мовних спеціальностей на першому та другому році навчання із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, таких як: створення та ведення викладацького та студентських блогів, статей до Вікіпедії (wikis), та підкастів, що виступають як ефективний засіб формування соціолінгвістичної компетентності студентів у процесі навчання ІМ.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології (CIT), комп'ютерні телекомунікації (КТК), синхронний телекомунікаційний зв'язок, асинхронний телекомунікаційний зв'язок, глобальна мережа Інтернет, соціальна онлайн-мережа для студентів закритого типу (НСМ), персональний сайт викладача, блог, веб-ресурси, вікі-технології, підкасти, цифрові портфоліо (електронні портфелі).

Постановка наукової проблеми та її значення. В останні роки все частіше порушується питання про застосування інформаційно-комунікаційних технологій (CIT) у навчанні іноземних мов (ІМ), адже їх впровадження є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти та методики навчання ІМ зокрема. Значна увага приділяється вивченню CIT як безпосереднього засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу, розширенню меж творчої діяльності викладача та студентів. Незважаючи на створення науковий доробок, проблема використання CIT як сучасних форм та методик викладання ІМ потребує подальшої розробки. Зокрема існує потреба з'ясувати доцільність впровадження CIT у навчання студентів мовних спеціальностей писемного мовлення на початковому етапі вивчення ІМ.

Розробкою та впровадженням CIT у навчальний процес активно займаються такі дослідники, як: Г. Левіс, Н. Хоклі, Л. Кленфілд, А. Мелей, Ф. Пенальво, А. Рікерс та ін. Серед вітчизняних вчених, котрі досліджують застосування сучасних інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій в навчання ІМ, виділимо Є.І. Дмитрієву, С.У. Новикова, Є.С. Полат, Т.А. Поліпову, Л. А. Цветкову та ін.

Таким чином, **актуальність** цієї статті може бути аргументована тим, що сучасний етап розвитку методики навчання ІМ характеризується інтенсивними пошуками нових методів викладання ІМ із застосуванням сучасних інноваційних технологій та їхнім активним упровадженням у навчальний процес. Саме завдяки зазначеній особливості і виникла необхідність ґрунтовніше дослідити застосування CIT в процесі навчання ІМ студентів мовних спеціальностей. Крім того, зважаючи на важливість формування соціолінгвістичної компетентності, що є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне дослідити ефективність впровадження CIT в процес навчання ІМ студентів мовних спеціальностей на першому та другому році навчання ІМ.

Об'єктом дослідження є процес навчання іноземної мови як цілісна система.

Предмет дослідження – СІТ як засіб формування соціолінгвістичної компетентності в процесі вивчення ІМ студентами мовних спеціальностей на початковому етапі.

Мета дослідження – обґрунтувати значущість використання СІТ у навчанні писемного мовлення студентів мовних спеціальностей на початковому етапі вивчення мови, розглянути СІТ та способи їх використання у навчанні ІМ студентів мовних спеціальностей, котрі можуть практично застосовуватися в межах робочої програми з англійської мови для вищої школи.

Для досягнення головної мети дослідження необхідно було вирішити такі **завдання**:

- вивчити поняття СІТ та з'ясувати їхні дидактичні можливості;
- виявити основні цілі використання СІТ у навчанні писемного мовлення студентів мовних спеціальностей на початковому етапі вивчення ІМ;
- розглянути засоби комп'ютерної телекомунікації та виокремити переваги їх використання в процесі навчання ІМ;
- з'ясувати види СІТ та вивчити способи їх використання у навчанні ІМ студентів мовних спеціальностей;
- провести спостереження за процесом навчання ІМ як цілісним процесом із застосування СІТ у навчанні англійської мови як основної мови студентів першого та другого курсів мовних спеціальностей та виявити ефективність навчання англійської мови із використанням СІТ у навчанні ІМ на початковому етапі студентів мовних спеціальностей;
- проаналізувати ефективність та доцільність впровадження СІТ у процес навчання ІМ студентів першого та другого курсів мовних спеціальностей та виявити основні труднощі, що виникають при використанні СІТ у навчанні ІМ.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

В основу дослідження було покладено впровадження СІТ у навчання англійської мови сорока студентів першого та другого курсів мовних спеціальностей у НТУУ «КПІ». Для реалізації поставленої мети було використано численні можливості та різноманітні послуги глобальної мережі Інтернет, що можуть ефективно використовуватися при навчанні ІМ, забезпечуючи вільний доступ до інформації, що міститься у різноманітному форматі (текст, фото, зображення, аудіо та відео), уможливлюючи спілкування ІМ між студентами та викладачем, використовуючи новітні методи та прийоми навчання ІМ безпосередньо у студентській (реальній) аудиторії та віртуальному кабінеті (вдома) за допомогою телекомунікації [7].

Під телекомунікацією розуміють «процес передачі довільної інформації на відстань за допомогою технічних засобів (телефону, радіо, телебачення тощо)». У вузькому сенсі під даним поняттям розуміють передавання, приймання, обробку та збереження інформації за допомогою комп'ютерних засобів (модема), традиційних телефонних ліній, супутникового зв'язку – комп'ютерних телекомунікацій (КТК) чи СІТ [1: 152].

Розрізняють такі види КТК, як:

- *синхронний телекомунікаційний зв'язок*, що забезпечує прямий зв'язок з комп'ютера та домовленість між партнерами розмови про час зв'язку, що не завжди зручно, особливо, якщо мова йде про різні часові пояси;
- *асинхронний телекомунікаційний зв'язок*, що являє собою зв'язок через глобальну мережу Інтернет [8];

Ідеальною умовою у першому випадку слугувало проведення реальних занять у комп'ютерному класі з підключенням до мережі Інтернет, в іншому – створення та навчання у соціальній онлайн-мережі для студентів закритого типу (НСМ), що служила ефективним віртуальним простором для вивчення ІМ, сприяла взаємодії та забезпеченню зворотного зв'язку між викладачем та студентами, а також використанню таких послуг глобальної мережі Інтернет [2]:

- *мовних* (читання електронних газет та журналів англійською мовою, використання електронних бібліотек тощо);
- *інтерактивних* (користування електронною поштою, проведення електронних конференцій, відео- і текстчатів);
- *пошукових* (застосування каталогів, пошукових систем, метапошукових систем).

Крім того, ми апробували застосування нових СІТ у навчанні ІМ на початковому етапі студентів мовних спеціальностей, таких як: створення та ведення блогів викладача та студентів, статей до Вікіпедії (wikis) та підкастів.

По-перше, нами було досліджено ефективність використання таких СІТ у навчанні ІМ, як блоги. *Блог* – це особистий веб-сайт, який організований у вигляді журналу або щоденника, кожен запис якого датований, і записи відображаються на веб-сторінці у зворотному хронологічному порядку [6: 102-105].

У процесі навчання ІМ студентам першого та другого курсів ми досліджували використання як індивідуальних, групових блогів, так і блогів викладача та блогів студентів. *Блог викладача* надає викладачеві можливість спілкуватися зі своїми студентами, залишати інформацію, матеріали для вивчення та завдання для самостійного опрацювання, домашні завдання тощо. *Блоги студентів* використовувались для різноманітних письмових завдань та проектів з ІМ. Блоги створювались як окремими студентами, так і групами студентів. *Блоги груп* були створені з метою уможливлення спілкування між викладачем та студентами: проведення онлайн-дискусій, відео- і текстчатів, залишення коментарів викладача та вказівок до виконання тих чи інших завдань тощо. Крім того, в НСМ ми створили *блоги груп*, де студенти усіх груп (першого та другого курсів) мають змогу віртуально спілкуватися, а також *окремі блоги груп*, що уможливають спілкування викладача зі студентами певної конкретної групи та викликають взаємодію з іншими членами НСМ. Крім того, ми дослідили ефективність *тематичних блогів*, що створювались викладачем для обговорення конкретної вивченої теми з ІМ чи для роботи над заданим проектом з ІМ, тощо [4].

Таким чином, у результаті впровадження блогів як СІТ у процес навчання ІМ на початковому етапі навчання студентів мовних спеціальностей ми дійшли висновку, що такі сучасні інформаційно-комунікаційні технології можуть застосовуватись у навчанні ІМ з метою [5, с. 63–66]:

- розміщення матеріалів та посилань на веб-ресурси. Викладач може використовувати свій блог для розповсюдження навчальних матеріалів або посилань на них. Ці матеріали стають доступними для студентів як в університеті, так і вдома;
- проведення онлайн-дискусій. Студенти мають змогу залишати коментарі до повідомлення викладача у блозі і у такий спосіб долучаються до дискусії;
- створення публікацій. Студенти та викладач мають змогу публікувати власні статті та газети ІМ;
- використання дошки оголошень. Викладач має змогу залишати повідомлення та оголошення студентам на віртуальній дошці оголошень.
- створення «пульта управління» блогами студентів. Викладач може допомогти створити студентам свій особистий блог іноземною мовою, а його власний блог слугуватиме центральним пультом управління блогами студентів;
- розміщення відкритого плану заняття. Викладач може розмістити конспект заняття чи його план у блозі. Студенти можуть з ним ознайомитися і, можливо, підготуватися заздалегідь, а якщо щось залишилося незрозумілим після заняття, то студенти завжди можуть проаналізувати самостійно, читаючи ще раз конспект заняття викладача, або й поставити викладачеві віртуальне запитання;
- застосування засобів мультимедіа в блозі. За допомогою декількох кліків мишкою викладач має можливість продемонструвати студентам наочність до нової теми. Вбудовані у блозі викладача відео, презентації, гіперпосилання, аудіолекції – це набір технічних засобів викладача для заняття з ІМ;
- ведення блог-помічника. Викладач може використовувати свій блог не лише як викладач-предметник, проте й забезпечувати організацію творчих конкурсів з ІМ, репетиції свята чи вистави тощо;
- забезпечення зворотного синхронного чи асинхронного зв'язку. Блог викладача можуть читати не лише студенти та колеги, але й батьки студентів, особливо, якщо мова йде про роботу зі студентами першого курсу.

Отже, як бачимо, використання блогів в навчанні ІМ є дуже ефективним засобом навчання, адже передбачає мотивування студентів до виконання письмових завдань та створення інтересу до онлайн спілкування в цілому. Крім того, застосування сучасних СІТ у навчанні ІМ слугує забезпеченню природної потреби використання ІМ та підвищенню мотивації студентів до її вивчення, що особливо важливо на початковому етапі навчання ІМ, адже сприяє формуванню у студентів першого та другого курсів соціолінгвістичної компе-

тентності, що є невід'ємною складовою ІКК. Як відомо, головна мета навчання ІМ полягає у формуванні в студентів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань, навичок та умінь. Комунікативність – це перша і природна потреба тих, хто вивчає ІМ, але справа в тому, що при оволодінні ІМ в атмосфері рідної мови ІМ постає як штучний засіб спілкування, котрий жодним чином не може конкурувати з рідною мовою, довершеним і всеохоплюючим засобом спілкуванням. А тому застосування СІТ, зокрема різноманітних блогів, у навчанні ІМ сприяє зняттю такого негативного психологічного фактора як «острах», що не дозволяє багатьом студентам показати свої реальні знання. Під час традиційних аудиторних занять острах проявляється у різних формах (дефекти вимови, страх припуститися помилки, невміння формулювати свої думки уголос тощо). Залишаючись «наодинці» з дисплеєм, студент, як правило, не почуває скутості і не боїться спілкуватися ІМ, долаючи мовний бар'єр [3].

По-друге, ми з'ясували роль використання вікі (wiki) у навчанні ІМ як «середовища для швидкої гіпертекстової взаємодії» або набору взаємопов'язаних між собою записів, який являє собою засіб для швидкого створення та редагування гіпертексту ІМ та ефективний спосіб мотивації студентів до письмового спілкування ІМ. Враховуючи той факт, що написати статтю до вільної онлайн енциклопедії Вікіпедії може кожен користувач глобальної мережі Інтернет, в НСМ ми забезпечили студентів можливістю створювати та публікувати їхні статті на задані викладачем теми, котрий попередньо ознайомлював студентів зі специфікою написання цих статей та забезпечував виконання таких етапів створення вікі [5, с. 66–72]:

- обрання та обговорення теми статті,
- створення чорнового варіанта статті та його коригування,
- безпосередня публікація статті у Вікіпедії.

Отже, застосування вікі-технології як різновиду СІТ у навчанні студентів мовних спеціальностей ІМ на початковому етапі, відкривають принципово нові можливості у навчанні ІМ як викладачеві, так і студентам, зокрема сприяють формуванню у них соціолінгвістичної компетентності. Очевидним фактом є те, що ці форми діяльності передбачають як пошук інформації іноземною мовою, так і створення власних об'єктів – текстів, фотографій, програм, музичних записів, відеофрагментів ІМ, що дозволяє студентам першого та другого курсів навчання ІМ опановувати важливі мовні та мовленнєві навички. У межах такого віртуального середовища створюються ефективні умови для тісної співпраці студентів та викладача в процесі навчання ІМ, використовуючи вікі [5, с. 75–79]:

- як джерело навчального матеріалу з ІМ;
- для планування та організації проектної діяльності студентів І–ІІ курсів;
- для спільного написання творчих робіт, статей ІМ;
- як середовище для обговорення та матеріалів, статей іноземною мовою, що вивчається;
- для організації онлайн консультацій, отримання додаткових знань для вдосконалення іншомовних знань, вмінь та навичок, набутих в процесі реального навчання.

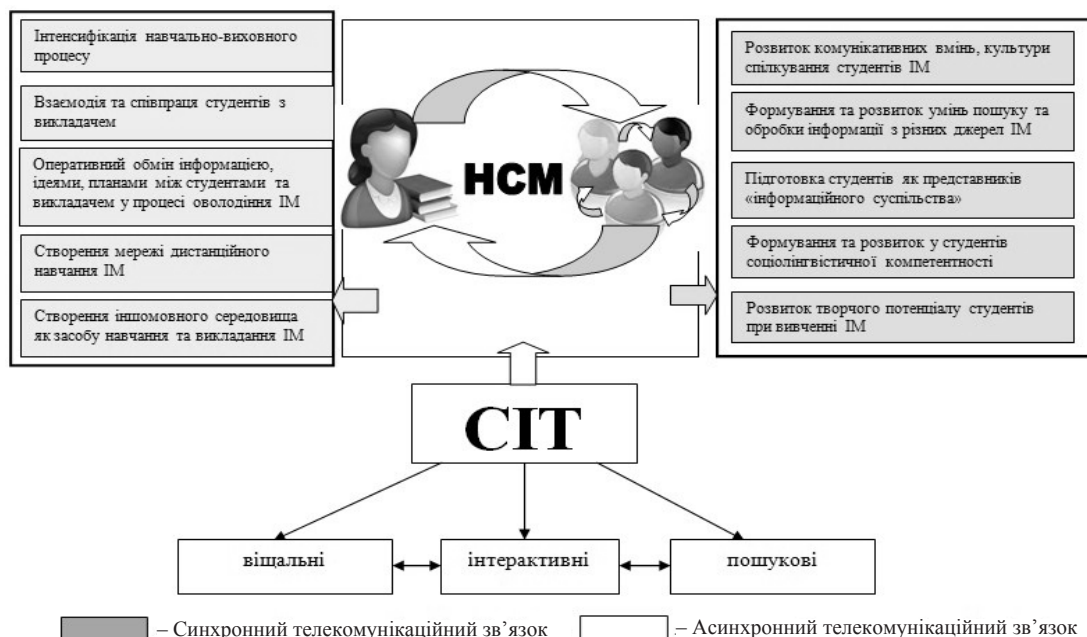
По-третє, ми визначили місце *подкастів* серед СІТ у навчанні ІМ студентів мовних спеціальностей на початковому етапі, що являють собою цифрові записи різного формату, що можуть створюватися студентами ІМ у формі відео- чи аудіоматеріалів із запропонованої викладачем тематики. Сьогодні існує ціла низка безкоштовних програм, що уможливають створення подкастів, а тому завдання викладача полягає у забезпеченні студентів необхідною інформацією та інструкціями, що стосується використання та створення подкастів у процесі навчання ІМ. Беззаперечним є той факт, що користування цими послугами глобальної мережі Інтернет сприятиме формуванню мовленнєвої компетентності студентів, особливо на початковому етапі вивчення ІМ [5, с. 69–71].

Ще однією можливістю, яку надає глобальна мережа Інтернет, якою можуть скористатися викладачі ІМ, є створення *цифрових портфоліо* (електронних портфелів) студентів [6, с. 106–107]. Електронний портфель студента являє собою нову форму оцінювання студента, що передбачає збір виконаних завдань студента та їх збереження в електронному форматі в відповідній папці на вебсайті. Використання електронних портфелів – сучасна альтернатива існуючому оцінюванню студентів, що було першочергово запропоновано Європей-

ською Радою як мовний портфель (European Language Portfolio) та набуло широкого використання при оцінюванні вмінь, навичок та знань студента з ІМ [5, с. 72–73].

Усі зазначені СІТ були реалізовані в межах створення та функціонування HCM, що служила нам сучасними методами та засобами навчання ІМ як системи «віртуальної реальності». Ця веб-технологія неконтактною інформаційної взаємодії реалізує ілюзію безпосереднього входження та присутності в реальному часі в стереоскопічно представленим «екранному світі», що дозволяє забезпечити аудіовізуальний і тактильний контакт між користувачем і стереоскопічно представленими об'єктами віртуальної реальності за наявності зворотного зв'язку та використання засобів керування [6, с. 108–109].

На схемі 1. зображено СІТ як засіб формування соціолінгвістичної компетентності студентів мовних спеціальностей при вивченні ІМ на початковому етапі.



Сх. 1. СІТ як засіб формування соціолінгвістичної компетентності студентів мовних спеціальностей при вивченні ІМ на початковому етапі

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що СІТ, які розглядаються як сукупність методів і засобів збору, збереження, обробки, передачі та подання інформації, відкривають студентам та викладачам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи студентів, дають цілком нові можливості для творчості, вивчення ІМ, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання ІМ, забезпечуючи [6, с. 110]:

- взаємодію та співпрацю студентів та викладача;
- створення мережі дистанційного навчання студентів ІМ;
- оперативний обмін інформацією, ідеями, планами між студентами та викладачем у процесі оволодіння ІМ;
- розвиток комунікативних вмінь, культури спілкування студентів;
- формування та розвиток умінь пошуку та обробки інформації з різних джерел ІМ;
- створення іншомовного середовища як засобу навчання та викладання ІМ;
- підготовку студента як особистості «інформаційного суспільства»;
- формування та розвиток у студентів соціолінгвістичної компетентності як невід'ємного компонента соціокультурної компетентності;
- інтенсифікацію та підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- розвиток творчого потенціалу студентів.

Отже, на заняттях ІМ за допомогою СІТ можна вирішувати цілу низку завдань: формувати та розвивати навички й уміння читання, писемного та усного мовлення; поповнювати словниковий запас студентів; формувати в студентів стійку мотивацію до вивчення ІМ, сприяючи індивідуалізації навчання ІМ і активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення ІМ, максимально адаптуючи процес навчання ІМ до індивідуальних потреб студентів.

Крім того, застосування СІТ у навчанні ІМ значно підвищує інтенсивність навчального процесу, адже за комп'ютеризованого навчання ІМ матеріал засвоюється ефективніше та в більших обсягах, ніж в умовах традиційного навчання ІМ, особливо на початковому етапі вивчення ІМ.

Варто також зауважити, що СІТ забезпечують всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчальної діяльності студентів, що, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотного зв'язку між студентом (и) та викладачем. При використанні СІТ для контролю якості знань ІМ студентів досягається і велика об'єктивність оцінювання. Крім того, комп'ютеризований контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх студентів. Це дає можливість викладачу приділити більше уваги творчим аспектам роботи зі студентами в процесі навчання ІМ.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що неможливо заперечувати переваги використання СІТ у процесі навчання ІМ студентів мовних спеціальностей на початковому етапі. Впровадження СІТ в процес навчання ІМ сприятиме не лише кращому вивченню ІМ студентами першого та другого курсів, а також підвищуватиме свідомість та інтерес студентів до вивчення ІМ, а отже, і продуктивність праці студентів й ефективність навчального процесу в цілому, максимально наближаючи процес навчання ІМ до реальних умов; забезпечуватиме оперативний зворотний зв'язок (синхронний чи асинхронний) між студентом (и) та викладачем, а також контроль знань, навичок та вмінь студентів з ІМ. Крім того, СІТ відкривають студентам та викладачам доступ до нетрадиційних джерел інформації іноземною мовою, підвищують ефективність самостійної роботи студентів, дають цілком нові форми реалізації творчості при вивченні ІМ тощо. Беззаперечним є той факт, що СІТ виступають одним із сучасних методів навчання ІМ, котрі природно вписуються у життя сучасних студентів та є одними з найефективніших засобів навчання ІМ студентів на початковому етапі.

Перспективи подальшого дослідження. На наш погляд, саме використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні писемного мовлення студентів мовних спеціальностей на початковому етапі вивчення ІМ дозволить не лише покращити ефективність засвоєння вивченого матеріалу, інтенсифікувати навчально-виховний процес, мотивувати студентів до вивчення ІМ в цілому, але й розвивати соціолінгвістичну компетентність, що є невід'ємною складовою ІКК. Результати проведеного дослідження свідчать про ефективність впровадження СІТ у навчання писемного мовлення студентам на початковому етапі вивчення ІМ. Розроблена нами методика використання різноманітних СІТ як синхронного, так і асинхронного телекомунікаційного зв'язку, має низку переваг у процесі навчання ІМ, а отже, може застосовуватися не лише як технічні засоби навчання, але й як сучасні форми та методика викладання ІМ, надаючи студентам мовних спеціальностей ідеальну можливість здобувати та застосовувати знання ІМ індивідуально та творчо, на заняттях та самостійно.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях: монографія / Р.С. Гуревич. – К.: Освіта України, 2007. – 396 с.
2. Гаврилов Б.В. Плюси і мінуси комп'ютеризованого навчання іноземним мовам [Електронний ресурс] / Б.В. Гаврилов. – Режим доступу: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/gavrilov.html>
3. Козлакова Г.О. Інноваційні процеси у вищій технічній школі: інтеграція до європейського освітнього простору / Г.О. Козлакова // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 36–39.

4. Каспин І.В. Нові технології в навчанні іноземним мовам [Електронний ресурс] / І.В. Каспин, М.М. Сегаль. – Режим доступу: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/kaspinandsegal.html>
5. Gordon Lewis. Bringing Technology into the Classroom / L. Gordon. – Oxford University Press, 2009. – P. 75–79.
6. Hockly Nicky. Teaching Online. Tools and techniques, options and opportunities / N. Hocky. – Delta Publishing, 2010. – 112 p.
7. Klinghammer Sarah J. Shaping the Way We Teach English: Successful Practice Around the World / S.J. Klinghammer. – University of Oregon, 2006. – P. 47–48.
8. Maley Alan. The Internet / A. Maley. – Oxford University Press, 2000. – P. 100–104.

В статье рассматривается методика обучения английской письменной речи студентов языковых специальностей на первом и втором году обучения с применением современных информационно-коммуникационных технологий, таких как: создание и ведение блогов студентов и преподавателя, статей в Википедии (wikis), и подкастов, выступающих как эффективное средство формирования социолингвистической компетентности студентов в процессе обучения ИЯ.

Ключевые слова: современные информационные технологии (СИТ), компьютерные телекоммуникации (КТК), синхронная телекоммуникационная связь, асинхронная телекоммуникационная связь, Интернет, социальная онлайн сеть для студентов закрытого типа (НСС), персональный сайт преподавателя, блог, веб-ресурсы, вики-технологии, подкасты, обратная веб-связь, цифровые портфолио (электронные портфели).

The article analyzes using innovative computer technologies (CIT) such as teacher's and students' blogs, wikis and podcasts in teaching English writing skills to the first and second year students as an effective means of their sociolinguistic competence development.

Key words: Computer Innovative Technologies (CIT), World Wide Web (WWW), Computer Telecommunication (CTC), Personal Teaching Website (PTW), feedback, wikis, synchronous feedback, asynchronous feedback, e-portfolio, blog, podcasts.

Одержано 4.10.2014.

УДК 37.07:004.031.42

О.В. РУДНИЦЬКИХ,
аспірант Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

КОУЧІНГ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ В ОСВІТІ

У статті аналізується поняття коучінгу як інтерактивної технології в освіті. Для дослідження додано концептуальний аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників питання. Коучінг визначено як інтерактивну технологію, що сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу тих, хто навчається, у процесі взаємодії. Різницю між активними та інтерактивними технологіями визначено як таку, що змінює односторонню комунікацію на багатосторонню схему комунікації в навчальному процесі.

Ключові слова: коучінг, менторинг, інтерактивні технології.

Постановка проблеми: Як інтерактивна освітня технологія, коучінг стає предметом зацікавленості західних та українських освітян, але навіть на Заході це питання ще є вирішеним у неповному обсязі.

Аналіз останніх досліджень: проблема коучінгу у контексті освіти є цікавою як для вітчизняних, так і для зарубіжних дослідників та науковців. У дискурс української освітньої системи це поняття прийшло із європейських та американських джерел, але навіть зарубіжні автори ще не визначились із тим, чим саме коучінг відрізняється від наставництва («менторингу»), і чи є ця різниця суттєвою для розуміння коучінгу як освітнього феномену. На заході проблемою коучінгу в контексті освіти на сучасному етапі займаються як окремі дослідники-практики – А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колетт, так і соціальні інституції – як, наприклад, Національний Коледж Шкільного Лідерства Великобританії (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) та Лондонський Міський Інститут Профспілок (The City and Guilds of London Institute). В Україні темі коучінгу в освіті присвятила свої праці С.М. Романова. Проблема інтерактивних технологій знайшла висвітлення у працях О.А. Комар та О.І. Пометун.

Мета статті полягає у визначенні терміна «коучінг» в освітньому контексті та у порівнянні його із суміжною концепцією «менторингу» як інтерактивної технології.

Виклад основного матеріалу: Науковці та дослідники відносять коучінг до іноваційних технологій, адже цей напрям є новим у сфері освіти. Коучінгу притаманне максимально швидке досягнення мети шляхом активізації необхідних здібностей та вдосконалення нових навичок тих, хто навчається. Як і саму концепцію, так і термін вітчизняні освітяни запозичили із західного наукового дискурсу, але навіть у першоджерелах ця тема не є достатньо вивченою і опрацьованою. У західних дослідників можна знайти суперечливі визначення того, що називають коучінгом (дослівно «тренерство»), завдяки паралельно існуючому терміну «менторинг» (дослівно – «наставництво»), з яким коучінг або ототожнюють, або, водночас, протиставляють. Це не дивно, адже термін «коучінг» об'єднав декілька концепцій, на розі яких і з'являються суперечності. За К. Колетт, показовим прикладом можна вважати протиставлення ідеї директивного втручання: у коучінгу існують концепції, згідно з якими ті, хто навчаються, повинні, насамперед, оволодіти навичкою самостійно направляти та коригувати своє навчання. З іншого боку, наставництво передбачає визначення чітких цілей та більшу орієнтацію на кар'єрне зростання [2, с. 11]. Плутанина виникає, коли ті ж самі терміни вживаються у протилежному значенні в інших контекстах – як, наприклад, у наведеному

висловлюванні Х. Морган стосовно коучінгу: «Саме тренер, а не ті, хто навчаються, контролює ритм та напрям, у якому рухається група. Це тренер визначає правила, збирає необхідну інформацію, оцінює, аналізує ситуацію, визначає оптимальний план дії, підштовхує та стимулює до дій [2, с. 10]». На думку дослідниці, цей парадокс є свідченням того, що коучінг небажано визначати через такі функціональні якості, як його директивність, вміння тих, хто навчається, розвивати власний підхід та рівень, з яким вони починають навчання. Адже коучінг використовує цілий спектр підходів з єдиною метою – допомогти тим, хто навчається, розібратися у власних здібностях та навчитись їх використовувати з максимальною для себе користю та перспективою. К. Колетт вважає, що поняття коучінгу треба визначати через такі його характеристики як взаємозв'язок або налаштованість тренера та групи, динаміку, спільність та спрямованість на результат. Зворотний зв'язок є чи не найголовнішим із факторів, адже довіра студентів до коуча та уважність тренера до їхніх потреб створюють умови, за яких студенти не бояться робити помилки та відкрито їх обговорювати як із самим тренером, так і з колегами по навчанню, що, у свою чергу, веде швидкого прогресу для всіх. Під «динамікою» автор розуміє здатність тренера бути гнучким та змінювати план заняття згідно з нагальними потребами, що можуть з'являтися спонтанно під час проведення тренінгу. «Спільність» передбачає створення навчального досвіду спільними зусиллями: як то поєднання бачення процесу і тренером і самими студентами та їх спільного бажання вести конструктивний діалог та отримати результат, що задовольнив би обидві сторони. Щодо «спрямованості на результат», то завданням коучінгу Колетт вважає, перш за все, практичні досягнення та набуття швидких результатів у тих, хто навчається, та усвідомлення ними власного прогресу. Студенти мусять, насамперед, підвищити власну працездатність, а не зупинятися на створенні для неї теоретичних обґрунтувань. Тому важливим аспектом є попередній практичний досвід тих, хто навчається, адже саме він повинен стати тією базою, що уможливило професійне зростання [2, с. 13]. Задля більш чіткого визначення терміна у тому вигляді, в якому він використовується у освітній сфері, Національний Коледж Шкільного Лідерства Великобританії (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) запропонував таке порівняння коучінгу та наставництва: у фокусі коучінгу є зазвичай професійний діалог, розроблений з метою розвитку спеціальних професійних навичок, які б інтенсифікували професійний діапазон викладача; наставництво, у свою чергу, доречно під час зміни кар'єрних орієнтирів та освоєнні нової професійної ролі. По-друге, для викладачів саме коучінг дає простір для експериментування із новими навчальними стратегіями; наставництво ж залишає роль вчителя центральною у класі. По-третє, тренер не виступає фігурою, яка б явно спрямовувала дії тих, хто навчається, а уважно слідкує за природним розвитком подій із подальшим його коригуванням; натомість ментори планують установлену послідовність навчального процесу, організуючи його заздалегідь. І, насамкінець, явище коучінгу більш притаманне сфері неформальної освіти і може не бути пов'язаним із дискурсом кар'єрного зростання, у той час як наставництво у цьому контексті передбачає документальне свідчення про оволодіння тим хто навчається певними компетенціями [1, с. 8]. У контексті вищої освіти коучінг – це технологія, яка вимагає таких відносин викладача із студентами, коли завданням педагога стає організація процесу самостійного пошуку студентами оптимальних рішень та відповідей на питання, що їх цікавлять. За С.М. Романовою, саме розкриття особливості студента та його індивідуальних можливостей мусить стати ознакою адаптації вищої школи до нових соціальних та економічних умов. Навчальна діяльність сучасного педагога повинна бути спрямованою на створення таких педагогічних умов, за яких студенти б сприймали знання активно, формуючи тим самим в собі навички самоосвіти, необхідні конкурентоспроможному кваліфікованому спеціалісту сьогодення [6, с. 83]. Як навчальна взаємодія, коучінг належить до інтерактивних технологій як таких, що, за О. Пометун, унеможливають неучасть учня у «<...> колективному взаємодоповнюючому, базованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання» [5, с. 19]. Їх спільною ознакою є чітке планування та отримання очікуваного результату навчання, а також стимулюючі інтерактивні методи та прийоми для досягнення цього результату. Ми вважаємо суттєвим зауваження дослідниці про те, що кінцевий результат навчального процесу визначається самою структурою інтерактивних технологій, на відміну від застосування методик, що добираються для виконання певних завдань.

Один із засновників коучінгу як технології формування особистості Т. Голві зазначає, що коуч-консультант спрощує навчання, але не вирішує проблем тих, хто навчається [3, с. 194]. Загальними принципами коучінгової діяльності вважають економічність та комплексність, підвищення ефективності діяльності та простоту, соціальне партнерство та об'єктивність. Принципами впливу на аудиторію стають такі, що здатні впливати на поведінку тих, хто навчається, з метою їх розвитку, на засадах застосування встановлених норм коучінгової комунікації. Вважається, що цю групу становлять такі принципи: мотивованість, формування унікального потенціалу, усвідомлення, розподіл відповідальності, цілеспрямованість. З іншого боку, серед принципів за якими діє сам коуч варто виділити здатність інформувати аудиторію, не нав'язуючи їй власну позицію (тобто, як ми вже згадували, взаємодія має більш консультативний характер); комунікативність та самостійність викладача. Коучінг представляє собою діалог тренера та групи, коли до процесу залучено всіх його учасників у міру їх власного бажання та можливостей.

Активність тих, хто навчається, у процесі отримання знань зумовлена, перш за все, їх особистою мотивацією та амбіційністю, але формування повноцінного діалогу можливе лише за умов інтеракції під час навчального процесу. О.А. Комар пропонує відокремлювати активне та інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування. Інтерактивність у навчанні дослідники пояснює як здатність до взаємодії. За О. Комар, інтерактивними є такі технології, які створюють умови для активної взаємодії тих, хто навчається, що дозволяє всім учасникам процесу отримувати нові знання на основі внеску кожного з учасників. Адже в рамках правильно організованого навчального процесу студенти не тільки усвідомлюють власний потенціал, але й навчаються один в одного [4, с. 63]. На противагу однобічній комунікації, де викладач є фокусом уваги учнів – що притаманно активній комунікації, інтерактивні методи сприяють реалізації пізнавальних потреб тих, хто навчається, у режимі багатосторонньої комунікації та мінімальної сконцентрованості на точці зору викладача, де той, хто навчає, і ті, хто навчається, є рівноправними учасниками процесу.

Як інтерактивна технологія, коучінг сприяє тому, щоб навчальний процес не було замкнуто на вчителі, роль якого полягає в тому, щоб забезпечувати інтеракцію учасників, які, в свою чергу, теж беруть на себе відповідальність за процес та результати, навчаючись на власному досвіді.

Слідом за О.А. Комар ми вважаємо доречним навести концепцію Д. Колба, що розкриває суть процесів такої взаємодії, адже вона, на нашу думку, може бути застосованою для наявної демонстрації механізму використання технології коучінгу в освіті. За твердженням дослідника, існує чотири стадії циклу навчання за допомогою досвіду: етап конкретного досвіду, етап рефлексивного спостереження, етап абстрактної концептуалізації, етап активного експериментування [4, с. 68]. Перший етап характеризується тим, що ті, хто навчається, тяжіють до використання конкретного особистого досвіду або здобувають його у просторі освітнього процесу, організованого коучем. Тобто, шляхом моделювання явища або ситуацій, відбувається активний пошук того, що треба опрацювати в рамках означеної проблеми – у життєвому досвіді, власній практиці, опорних знаннях. Результатом такого обміну інформацією вважається змістове поле, що уможливило певний напрям подальшого процесу. Другий етап створює умови для критичного осмислення, рефлексивного спостереження за набуттям досвіду та обговорення цих питань з іншими. Основні питання щодо планів та реальних досягнень перетворюють нові питання на концептуалізуючі, на противагу від рефлексивних. Відзначається важливість дотримання правила трикутника, де для учня повинні бути важливими три аспекти: тема, група, з якою він взаємодіє, та він сам. На наступному етапі – абстрактної концептуалізації – учні отримують можливість конструювати та прирошувати знання, результатом чого стають висновки, зроблені завдяки спільній роботі. Продуктом такої спільної рефлексії стає усвідомлення цінності творчого характеру набутих знань, а не інформативності їх змісту. На цьому етапі допустимі теоретичні обґрунтування спостережень за власною практикою, якщо ті, хто навчаються, потребують теоретичного усвідомлення набутого досвіду. Для заключного етапу цього циклу важлива перевірка набутого практикою, що може стати новим циклом навчання. Цікавим для нас є те, що остання стадія – активного експериментування – може відбутися як частина подальшої

освіти або професійного зростання, що підкреслює практичну користь коучінгу як інтерактивної технології в освіті.

Висновки. Таким чином, як освітня технологія, коучінг належить до інтерактивних технологій сучасної освіти. Сучасний навчальний процес повинен бути центрованим на тих, хто навчається, де роль викладача більш схожа на ту, що відіграє тренер або консультант, та полягає у тому, щоб направляти студентів, розкриваючи і використовуючи при цьому їхній власний внутрішній потенціал. Перспектива подальших досліджень полягає в усвідомленні та вивченні феномену коучінга, як такого, що формує суб'єкта, здатного рефлексувати та використовувати свій інтелектуальний та особистісний потенціал самостійно.

Список використаних джерел

1. Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools, Guidance report Rachel Lofthouse, David Leat, Carl Towler. – CFBT – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf
2. The role of coaching in vocational education and training, – City And Guilds (Centre For Skills Development): Alan Brown, University of Warwick; Liz Browne, Oxford Brookes University; Kathleen Collett, City & Guilds Centre for Skills Development; Chris Devereux, Institute of Education; Jill Jameson, University of Greenwich, Centre for the Use of Research and Eviden. – London, 2012 <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>
3. У. Тимоти Голви. Работа как внутренняя игра [Електронний ресурс] / У. Тимоти Голви. – Москва. – 2005 – Режим доступу: <http://chuprina.kz/wp-content/uploads/2013/11/timoti-golvi-rabota-kak-vnutrennyaya-igra.pdf>
4. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра педагогічних наук / О.А. Комар. – Умань: 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvania_interakt.pdf
5. Пометун О.І. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання Електронний ресурс / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – Режим доступу: http://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf
6. Романова С.М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті Електронний ресурс / С.М. Романова. – Режим доступу: <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2145/2136>

В статье анализируется понятие коучинга как интерактивной технологии в образовании. Для исследования был использован концептуальный анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей данного вопроса. Коучинг определен как интерактивная технология, способствующая раскрытию внутреннего потенциала учащихся в процессе взаимодействия. Разница между активными и интерактивными технологиями определена как изменяющая одностороннюю коммуникацию на многостороннюю схему коммуникации в учебном процессе.

Ключевые слова: коучинг, менторинг, интерактивные технологии.

Coaching is an interactive technique used in education to enable students' realizing and applying their potential. There are contrasting ideas about coaching and mentoring among researchers, since both concepts are used to capture different ideas in similar contexts. Thus, coaching has been defined as an interactive technique that enables students to realize and apply their own potential in interaction. It has been noted that coaching stimulates students to look for their own solutions in the atmosphere of multisided communication while mentoring is more teacher-focused and less student-centered. It is advisable to use coaching as an interactive educational technique at various educational institutions because it creates conditions for forming an independent, self-motivated, and goal-oriented student's personality.

Key words: coaching, mentoring, interactive techniques.

Одержано 28.10.2014.

УДК 811.111:378.147

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

Л.Б. СЛІПЧЕНКО,
*старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ТЕЛЕФОННОЇ КОМУНІКАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ ТА ЙОГО ПРАКТИЧНИЙ ВІДБІР

У статті висвітлено розроблену авторами методику добору змісту навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою в економічному ВНЗ. Аналізуються складові цього змісту, критерії та процедура відбору таких складових, практичні результати проведеного відбору.

Ключові слова: зміст навчання, складові змісту навчання, ділова телефонна комунікація англійською мовою, економічний ВНЗ, методика відбору, критерії відбору.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. У зв'язку з практичними професійними потребами економістів та бізнесменів навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою є одним з провідних завдань викладання цієї мови для професійного спілкування студентам економічних ВНЗ [1; 5; 6]. Незважаючи на це, у вітчизняній методиці проблема відбору змісту такого навчання практично не досліджена – зовсім немає робіт, присвячених змісту навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою (ДТК АМ) студентів немовних ВНЗ. Тому метою нашого дослідження і цієї статті стала розробка і обговорення створеної нами методики добору названого змісту для навчального процесу з англійської мови у вищій економічній школі України.

Аналіз останніх досліджень. Практичний відбір змісту навчання ДТК АМ залежить від тих компонентів, що входять до його складу. Це питання важливо розглянути з точки зору загальних аспектів складу змісту навчання та його добору, що досліджувалися в працях В.А. Бухбіндера, Н.І. Гез, Б.А. Лапідуса, М.В. Ляховицького, В.Л. Скалкіна (аналіз підходів та концепцій щодо відбору змісту навчання проводився за працею [3]). Деякі з перелічених авторів включають до такого складу тільки мовленнєві навички та вміння [2], інші розглядають зміст навчання як перелічувальний набір компонентів [4]. У нашій роботі, визначаючи зміст навчання ДТК АМ, ми виходили з положень, висунутих О.Б. Тарнопольським та його співавторами [3]. Вони вважають доцільним включати до компонентного складу змісту навчання іноземної мови у немовному ВНЗ мовленнєві навички та вміння, мовний матеріал, соціолінгвістичні та прагматичні знання, мовленнєвий матеріал, а також теми та ситуації спілкування. Виходячи з цього, в нашому дослідженні як вихідне було прийняте положення, що компонентний склад змісту навчання ДТК АМ – це перелік усього того, що повинно бути практично опановано студентами (специфічні комунікативні навички та вміння, соціолінгвістичні та прагматичні знання), а також того, на основі якого мовного та мовленнєвого матеріалу таке опанування повинно проводитися і на базі якої те-

матики та ситуацій спілкування воно має бути організованим в період запропонованого нами «концентрованого» навчання ДТК АМ на початку викладання загального курсу ділового спілкування студентам економічних ВНЗ.

Розробляючи методику добору змісту навчання, ми також спиралися на *модель відбору змісту навчання для ділового спілкування*, що була описана та обґрунтована О.Б. Тарнопольським та його співавторами [3].

Суттєвою перевагою цієї моделі для відбору змісту навчання телефонної комунікації є домінування у ній *предметної сторони змісту навчання над мовною*. Саме предметний зміст визначає увесь мовний та мовленнєвий матеріал і те, в якій послідовності він буде включений до загального змісту навчання ДТК. З огляду на це, предметний компонент змісту навчання телефонної комунікації забезпечує умови продуктивного мовлення у ситуаціях професійного ділового спілкування, таким чином задовольняючи вимоги професійної орієнтованості в навчанні.

Запропонована модель обумовлює і *дотримання чіткої послідовності добору змісту навчання*. Відбір змісту пропонується здійснювати від компонентів комунікативного аспекту навчання (відбір тем і ситуацій спілкування), через компоненти лінгвістичного аспекту (відбір текстів та мовного інвентарю), до компонентів процесуального і психофізіологічного аспектів (відбір знань, навичок та вмінь). При цьому теми спілкування є пріоритетними порівняно із ситуаціями, мовленнєві ситуації для навчання добираються, виходячи з дібраних тем та відповідно до них.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на описану вище модель, згідно з розробленою нами методикою добору змісту навчання ДТК АМ тематика та ситуації у телефонній комунікації добиралися першими як такі, що найповніше розкривають специфічні особливості ведення англомовного телефонного спілкування в умовах реальної ділової активності.

Це пов'язано також з тим, що процедура добору типових мовленнєвих зразків телефонної комунікації може здійснюватися тільки після того, як був дібраний їх зміст. Добір же змісту типових мовленнєвих зразків потребує попереднього добору тематики та ситуацій телефонного спілкування, у межах яких буде здійснюватися навчання комунікативних/мовленнєвих навичок та вмінь у говорінні та аудіюванні. Якщо тематика та ситуації спілкування дібрані першими, це визначає як зміст мовленнєвого матеріалу, так і значення мовних знаків, які функціонують при здійсненні мовленнєвих актів у телефонних ситуаціях, де спілкування проходить згідно із заданою тематикою (встановлення контакту, ідентифікації, запису повідомлення на автовідповідач тощо). На основі відібраних типових мовленнєвих зразків, мовного інвентарю, соціолінгвістичних та прагматичних знань стає можливим створити принаймні орієнтовний перелік базових навичок та вмінь, якими ті, хто навчаються, мають оволодіти в процесі формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції в англомовній діловій телефонії.

Враховуючи описану вище загальну процедуру, практичний добір змісту навчання ДТК АМ здійснювався за такою схемою:

1. Визначення тематики ДТК.
2. Визначення ситуацій спілкування.
3. Добір типових мовленнєвих зразків на основі автентичних діалогів.
4. Добір найбільш вживаного мовного інвентарю (термінологічної лексики, специфічних понять з телефонної комунікації, граматичного матеріалу) та потрібних студентам соціолінгвістичних і прагматичних знань щодо перебігу англомовної телефонної комунікації.
5. Визначення навичок та вмінь, якими повинні оволодіти студенти для формування комунікативної компетенції.

Починаючи добір змісту з тем та ситуацій, необхідно звернути особливу увагу на те, що їх виділення можливо тільки на підставі врахування вірогідних професійних потреб.

З точки зору західних методистів [7] та вітчизняних дослідників у сфері професійного спілкування [1; 3] опора на аналіз професійних потреб є єдиним способом проведення відбору змісту професійно-орієнтованого навчання. При цьому очевидно, що саме сформований фахівець може висловити компетентну думку про такі потреби, тобто про те, на які теми і ситуації слід орієнтуватися у навчанні ДТК для їх задоволення (які теми та ситуації

ДТК є найбільш вірогідними з точки зору того, що фахівець потребуватиме у процесі професійного телефонного спілкування англійською мовою).

Саме тому для добору тем та ситуацій навчання ДТК ми звернулися до сформованих фахівців (112 осіб), які працюють у сфері економіки, підприємництва та міжнародних зв'язків у м. Кременчуці. Думки з приводу тематики ділового телефонного спілкування саме таких спеціалістів, наших опитуваних респондентів, є об'єктивними, оскільки вони неодноразово побували в ситуаціях, коли ними обговорювалися різноманітні професійні питання по телефону англійською мовою. Кожен з опитуваних отримував анкету з можливими темами та ситуаціями ведення телефонних переговорів і відзначав ті теми і комунікативні ситуації, які найчастіше використовував у професійній діяльності. Окрім запропонованих тем і ситуацій, опитувані могли додати теми і ситуації на свій розсуд.

Теми та ситуації, які ми включали до анкети (тобто для розгляду їх фахівцями), були дібрані, виходячи з критерію ймовірності/вірогідності. Опора на визначений критерій обумовлювала відбір для анкети тільки тієї тематики і ситуацій ДТК, у яких майбутній економіст з найбільшою вірогідністю потребуватиме вести англійське ділове телефонне спілкування. За результатами опитування ми визначили найбільш уживані теми та ситуації (специфічні сценарії розгортання теми) для навчання ділової телефонної комунікації англійською мовою (ті теми та ситуації, які обрали як необхідні 75% респондентів та більше). Всього були дібрані 10 тем та відповідні комунікативні ситуації для навчання ДТК АМ. Ці теми та ситуації наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Тематика та дібрані ситуації для навчання ділової телефонної комунікації

№ з/п	Тема	Ситуації (сценарії розгортання теми)	Функціональні вміння
1	Встановлення контакту по телефону (вхідні та вихідні дзвінки)	Початок ділової телефонної розмови	Встановити контакт; відповісти на дзвінок; відрекомендуватися; запросити до телефону потрібну людину; відповісти на прохання; ознайомити з проблемою
2	Зв'язок з абонентом через секретаря, телефонного оператора, автовідповідач	Передача та отримання телефонного повідомлення	Слухати реакцію партнера; передати/записати повідомлення особі, з якою не вдалося зв'язатися напрямку; уточнювати/повторювати/підтвердити/коригувати інформацію
3	Ділові домовленості про зустріч (зміна, анулювання)	Призначення і анулювання ділових зустрічей по телефону безпосередньо або через посередника (в тому числі через автовідповідач)	Призначити/змінити місце зустрічі та час; висловити прохання/сумнів; відмовитися від пропозиції
4	Пошук робочих вакансій по телефону	Телефонне інтерв'ювання щодо відповідності посаді, на яку претендує особа	Передбачити можливі варіанти відповідних реакцій; аргументувати свою точку зору; логічно вибудовувати зміст висловлювання
5	Бронювання готелю та туристичного спорядження	Спілкування по телефону між клієнтами та працівниками туристичного бізнесу	Привертати увагу; стимулювати інтерес, приймати рішення; переконувати співрозмовника та мотивувати свої пропозиції; рекламувати свої послуги; порівнювати і протиставляти

Закінчення табл. 1

№ з/п	Тема	Ситуації (сценарії розгортання теми)	Функціональні вміння
6	Запит інформації щодо придбання продукції та послуг	Спілкування по телефону постачальників з покупцями	Запрошувати інформацію щодо якості товарів, гарантії; підтверджувати/отримувати запит на продукцію та послуги, умови постачання; обговорювати ціни і умови платежів; анулювати замовлення/пропозицію з наступним поясненням
7	Надання пропозицій щодо отримання товарів та використання послуг	Спілкування по телефону з потенційними клієнтами	Описувати, рекламувати товари чи послуги; пропонувати знижки; погоджуватися/відмовлятися від пропозиції
8	Здійснення замовлення товарів та послуг по телефону	Спілкування по телефону з потенційними постачальниками товарів та послуг	Замовляти/ надавати інформацію щодо товарів та послуг в режимі on-line
9	Отримання товарів та послуг по телефону	Відсутність/наявність непорозуміння і зривів при виконанні замовлення	Підтверджувати замовлення; повідомляти про затримку постачання; повідомляти про неможливість виконання замовлення; повідомляти про відмову від замовлення
10	Розгляд скарг та пропозицій щодо товарів та послуг	Вирішення суперечок, скарг, конфліктів	Висувати претензії/відповідати на скаргу/вибачатися

Коли теми та ситуації спілкування для навчального процесу дібрані, стає можливим перейти безпосередньо до розгляду *лінгвістичного аспекту* – практичного відбору мовленнєвого матеріалу та мовного інвентарю, на основі яких є можливим здійснювати навчання телефонної комунікації.

Щодо практичного відбору мовленнєвого та мовного матеріалу для навчання ДТК, то він добирався за трьома висунутими нами основними критеріями: *критерієм типовості, критерієм вживаності, та критерієм автентичності мовленнєвих зразків*.

Згідно з назвою *критерію типовості* дібрані мовленнєві зразки повинні бути типовими для визначених тем та комунікативних ситуацій ділової телефонії, їх змісту та служити зразком для продукування власних висловлювань відповідно до комунікативного наміру та ситуації.

Критерій типовості доповнювався *критерієм вживаності*, тобто критерієм того, наскільки часто вживається той чи інший мовленнєвий та мовний матеріал у ДТК АМ. Завдяки визначеному критерію на мовленнєвому рівні здійснювався добір специфічних мовленнєвих засобів телефонної комунікації, на мовному рівні – добір термінологічного словника-мінімуму з ділової телефонії, що склав 150 лексичних одиниць, призначених для рецептивного та репродуктивного засвоєння.

Необхідність формулювання наступного *критерію автентичності мовленнєвих зразків* обумовлена тим, що навчання іншомовного професійного спілкування потребує використання автентичних матеріалів, які б відповідали змісту відібраних тем та ситуацій спілкування. Крім того, якщо виходити з клішованості ДТК, то ясно, що тільки автентичність мовленнєвого матеріалу може слугувати надійним джерелом добору реальних мовленнєвих зразків. Згідно з розробленим нами підходом, критерій *автентичності мовленнєвих зразків* має регулювати як добір реальних мовленнєвих зразків, так і увесь специфічний мовний матеріал для навчання говоріння та аудіювання засобами телефонного зв'язку.

У результаті всієї зазначеної вище роботи були складені мовленнєві зразки англomовної ділової телефонії за визначеними темами, що увійшли до підготовлених нами навчаль-

них матеріалів під заголовком «*What to say and what to expect*», а також вже згаданий вище словник-мінімум і перелік соціолінгвістичних та прагматичних знань, якими мали опанувати студенти. Що ж стосується відбору граматичного матеріалу, то варто зазначити, що відповідно до виділених критеріїв особливого значення набуло опанування студентами модальних дієслів, умовних речень, граматичних форм висловлення ввічливості, що є типовим та найчастіше вживаними в процесі телефонного спілкування.

З дібраних мовленнєвих зразків та мовного матеріалу, соціолінгвістичних та прагматичних знань був виведений склад навичок та вмінь, якими ті, хто навчаються, мають оволодіти в процесі формування комунікативної компетенції в галузі англomовної ділової телефонії. Такий специфічний для ділової телефонії відбір здійснювався на основі *критерію покриття*. Згідно з назвою критерію відбиралися ті базові мовленнєві навички та вміння, що мають покрити всю специфіку ведення телефонної комунікації.

Дібрані навички та вміння наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Перелік навичок та вмінь, що забезпечують англomовну телефонну комунікацію і мають бути сформованими у майбутніх економістів та бізнесменів

№ з/п	Складові комунікативної компетенції з англomовної ділової телефонії	Специфічні для англomовної ділової телефонії навички та вміння
1	Лінгвістична компетенція	– Оперувати специфічними поняттями з ділової телефонії, термінологічною лексикою, мовними кліше. – Дотримуватися стилістичних характеристик англomовної ділової телефонії. – Вживати граматичні конструкції, характерні для англomовної ділової телефонії (висловлення ввічливості, модальні дієслова, умовні речення тощо). – Уточнювати, перепитувати, перефразовувати почуту інформацію для її підтвердження. – Заповнювати паузи доречно підібраними фразами, специфічним коментарем. – Використовувати шаблонні репліки для лаконічності і чіткості пояснення перерв у зв'язку, технічних шумів, пошкоджень на лінії
2	Соціо-лінгвістична компетенція	– Дотримуватися певних культурологічних параметрів, стандартів англomовної комунікативної поведінки, характерної для англomовної ділової культури. – Знаходити еквіваленти мовних засобів, враховуючи міжкультурні розбіжності і ті культурні особливості, що притаманні телефонному спілкуванню в англomовному соціумі. – Використовувати «завуальовані форми» для висловлення незгоди або категоричності. – Вибирати соціально та культурно прийнятний варіант висловлювань в умовах двомовної комунікації. – Моделювати власну комунікацію відповідно до соціокультурних конвенційних норм і правил діалогової взаємодії. – Обирати адекватну манеру спілкування у міжкультурному середовищі, адекватні стилі, правила ділового етикету, прийняті в англomовному діловому соціумі. – Розуміти, як упереджені очікування у міжкультурній телефонній комунікації призводять до непорозуміння
3	Прагматична компетенція	– Встановлювати діловий контакт по телефону особисто або через секретаря. – Запрошувати необхідну особу. – Відповідати на запит потрібної особи. – Пояснювати причину дзвінка. – Починати, підтримувати та закінчувати телефонну розмову без зорового контакту. – Записувати повідомлення на автовідповідач. – Прослуховувати та записувати/занотовувати повідомлення, що надходить з автовідповідача на спеціальний бланк. – Відправляти та отримувати англomовну інформацію по факсу. – Пропонувати надання допомоги, поради. – Вибачатися з приводу допущення помилки. – Призначати/змінювати/анулювати зустрічі та домовленості. – Використовувати «техніку формулювання запитань та відповідей на них» - Пропонувати надання допомоги, поради

Закінчення табл. 2

№ з/п	Складові комунікативної компетенції з англомовної ділової телефонії	Специфічні для англомовної ділової телефонії навички та вміння
4	Формально-логічна компетенція	– Планувати телефонний дзвінок, логічно відповідати на неочікуваний дзвінок. – Упорядковувати у логічній послідовності та мовній зв'язності висловлювання для уникнення двозначності та завуальованості думки. – Забезпечувати точність та доречність використання мовних засобів відповідно до ситуації. – Правильно і точно оформлювати запис інформації для передачі її третій особі. – Надиктовувати повідомлення стисло та чітко на автовідповідач, оформлювати запис з автовідповідача, використовуючи скорочені форми. – Дотримуватись прийнятої в англомовних країнах логічної структури телефонного дзвінка, передачі повідомлення на автовідповідач
5	Предметна компетенція	– Підтримувати бесіду в межах розгортання типових телефонних тем та предметів ділової комунікації і в типових ситуаціях такої комунікації
6	Психологічна компетенція	– Точно та швидко обробляти, аналізувати, утримувати в пам'яті почуту інформацію. – Володіти нормальним, середнім темпом мовлення. – Спілкуватися з англомовними носіями з достатнім ступенем спонтанності та невимушеності. – Використовувати «техніку рефлексивного слухання», що характеризується активним слуханням та наявністю постійного зворотного зв'язку у телефонній комунікації. – Оцінювати співрозмовника. – Передбачати та орієнтуватися у реакціях співрозмовника. – Регулювати такі реакції. – Забезпечувати переконливість власних висловлювань

Крім названих критеріїв, у доборі змісту навчання ДТК АМ використовувався також *критерій культурної зразковості*, який пронизував функціонування всіх інших критеріїв та обумовлював відповідність усього дібраного змісту стандартам англомовної культури (забезпечував культурну зразковість).

Висновки і перспективи подальших досліджень. З усього вищезазначеного можна зробити **висновки** про те, що відбір змісту навчання ДТК АМ здійснювався у нашому дослідженні з урахуванням таких положень:

1. Практичний відбір змісту навчання залежав від його специфічного компонентного складу, а саме: мовленнєвих навичок та вмінь, мовного матеріалу, соціолінгвістичних та прагматичних знань, мовленнєвого матеріалу, а також тем і ситуацій спілкування. При цьому послідовність добору змісту навчання здійснювалася від компонентів комунікативного аспекту навчання (відбір тем і ситуацій спілкування), через компоненти лінгвістичного аспекту (відбір текстів та мовного інвентарю), до компонентів процесуального і психофізіологічного аспектів (відбір знань, навичок та вмінь).

2. Визначення номенклатури тем і комунікативних ситуацій відбувалося на основі врахування вірогідних професійних потреб фахівців у сфері економіки та бізнесу. Виділення за *критерієм ймовірності та культурної зразковості* систематизованих тем та відповідних ключових ситуацій ділової телефонії створює цілісну картину того, чого потрібно навчати майбутніх економістів.

3. Відбір мовленнєвого та мовного матеріалу, для навчання ДТК, а також соціолінгвістичних та прагматичних знань, якими мають оволодіти студенти, відповідав чотирьом основним критеріям: *типовості, вживаності, автентичності мовленнєвих зразків та культурної зразковості*. У результаті було складено словник-мінімум, перелік соціолінгвістичних та прагматичних знань і виділено мовленнєві зразки на підставі аналізу автентичних діалогів.

4. Процедура відбору змісту навчання завершилася відбором основного переліку мовленнєвих навичок та вмінь, якими мають оволодіти майбутні економісти в процесі форму-

вання їхньої професійно орієнтованої комунікативної компетенції в галузі англomовної ділової телефонії. Добір навичок та вмінь здійснювався на підставі *критеріїв покриття та культурної зразковості*.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розробка цілісної методики навчання ДТК АМ студентів економічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Биконя О.П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / О.П. Биконя. – К., 2006. – 21 с.
2. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
3. Методика навчання англійської мови студентів-психологів. монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.
4. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.
5. Пенькова О.В. Формирование умений делового общения у студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: Общепедагогический аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / О.В. Пенькова. – Волгоград, 2001. – 22 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
7. Glass V. **Telephone Skills Resource Kit: Curriculum Guide** / V. Glass. – Diocese of Harrisburg, PA: Catholic Charities' Immigration and Refugee Services, 2003. – 11 p.

В статье рассмотрена разработанная авторами методика отбора содержания обучения деловой телефонной коммуникации на английском языке в экономическом вузе. Анализируются составляющие этого содержания, критерии и процедура отбора таких составляющих, практические результаты проведенного отбора.

Ключевые слова: содержание обучения, составляющие содержания обучения, деловая телефонная коммуникация на английском языке, экономический вуз, методика отбора, критерии отбора.

The article discusses the method developed by the authors and elaborated for selecting the learning content for teaching business telephoning in English to students majoring in Economics. The components of that content are analyzed, as well as the criteria and procedure of selecting such components and the practical selection results.

Key words: learning content, learning content components, business telephoning in English, students majoring in Economics, method of selection, criteria of selection.

Одержано 4.10.2014.

УДК 378.1

А.В. ТОКАРЕВА,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інтенсивного навчання іноземних мов
Придніпровської академії будівництва та архітектури*

ІНТЕГРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано деякі аспекти інтегративного навчання. Надано визначення поняттям, спорідненим з досліджуваним процесом – інтеграція, інтегративне знання, трансферабельні вміння, інтенційність у навчанні. Підкреслено перспективність цієї форми навчання у розвитку культури цільного мислення студентів.

Ключові слова: інтегративне навчання, інтеграція, інтегративне знання, трансферабельні вміння, інтенційність у навчанні.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Якщо запорукою успіху попередніх поколінь вважалося вміння використовувати різноманітні технічні пристрої для розв'язання особистих й професійних питань, для успішного функціонування у ХХІ ст. необхідно розуміти інформаційні процеси. Дійсно, виникнення нових способів комунікації на основі технологічного прогресу призвело до появи більш ускладненої, швидко змінної й більш доступної інформації, а це, у свою чергу, викликало зміни форм знання. Уміння відшукувати, збирати, організовувати, порівнювати, аналізувати та синтезувати інформацію з різних галузей, за різними темами, представлену різними медійними засобами, стало невід'ємною складовою знання людини ХХІ ст. Як наслідок, виникла необхідність побудови освітніх моделей, які б сприяли більш зваженому, узгодженому навчанню. Тому не випадково найцікавіші сучасні інновації у сфері надання освітніх послуг пов'язані з оволодінням студентами новим мистецтвом – мистецтвом інтеграції – умінням поєднувати знання, отримане у різних галузях навчання, об'єднувати аудиторні знання й практичний досвід, зміцнювати набуте у процесі навчання в університеті знання шляхом його використання у реальних ситуаціях за межами навчального закладу [16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Вперше педагогічна проблема інтеграції була сформульована Яном Амосом Коменським, який у своїх працях вказував на необхідність включити в зміст освіти як науково доведені, так і ймовірнісні знання та нерозв'язані наукові проблеми. Коменський вказував і на те, що учні у процесі навчання мають засвоювати не уривчасті відомості, а систему знань. Пізніше, різні аспекти проблеми інтеграції розглядалися в педагогічних роботах Дж. Локка та І. Песталоцці, у яких підкреслювалася важливість узагальнення, упорядкування, систематизації та інтеграції шкільних знань [3].

Проблеми інтегративного навчання були предметом досліджень М.І. Бойченко, В.І. Вернадського, Н.М. Дем'яненко, З.Ф. Донець, О.М. Любарської, О.М. Олексюка, Л. Рапацької та ін. Значну увагу цьому питанню приділили зарубіжні вчені, зокрема Н. Беннет, Д. Бріджес, Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер та ін.

Метою статті є розгляд деяких аспектів процесу інтегративного навчання, визначення понять «інтеграція», «інтегративне знання», «трансферабельні вміння», «інтенційність у навчанні».

Виклад основного матеріалу статті почнемо з надання визначення поняттю «інтеграція». Згідно з тлумаченням О. М. Любарської інтеграція – це процес створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного, що веде до появи якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів. Подібна властивість забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [2].

Поняття «інтеграція» у XX ст. набуває більш широкого розуміння. Так, В.І. Вернадський пише про наявні тенденції до стирання меж між різними науками завдяки зростанню наукового знання. «Все більше ми спеціалізуємося не по науках, а по проблемах. Це дозволяє, з одного боку, зануритися у досліджуване явище, а з іншого – охопити його з різних точок зору» [1, с. 54]. На початку XX ст. в країнах Заходу поширюється рух за інтеграцію різних дисциплін. Освіта розглядається як процес, спрямований на розвиток «цілісної» особистості, з урахуванням особистісних та соціальних потреб тих, хто навчається. З'являються такі поняття, як «інтегративні навчальні програми», «інтегровані форми навчання», «проектне навчання».

Сьогодні поняття «інтегративне навчання» використовується як загальний термін для «визначення структур, стратегій й діяльності, спрямованих на поєднання вищої і середньої школи, загальних та профільюючих предметів, академічних дисциплін й практичного досвіду» [15, с. 7].

Серед широкого спектру дефініцій досліджуваного поняття звернемо увагу на визначення, надане групою американських вчених на чолі з Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер, які розглядають інтегративне навчання як процес «розвитку здатності упізнавати, оцінювати та здійснювати зв'язки між суттєво відмінними поняттями, сферами діяльності, або контекстами» [11, с. 9]. За визначенням ще одного американського науковця Т. Родеса, інтегративне навчання є «властивістю, якої набуває студент протягом навчання в університеті і яка полягає в умінні будувати прості зв'язки між різними ідеями та досвідом, здатності поєднувати та переносити навчальний досвід у нові, складні ситуації, що виникають у контексті академічного навчання і за його межами» [14, с. 5].

Зробивши теоретичний аналіз праць з питань інтегративного навчання, українська дослідниця Л. Рапацька виокремлює такі його ознаки: міждисциплінарність, узагальненість, системність, загальнонауковість [4]. Натомість західні вчені вказують на такі характеристики інтегративного навчання, як контекстуальність, конфлікт та зміну. При цьому під контекстуальністю розуміють уміння будувати послідовні логічні зв'язки у рамках певної лінійної структури з метою отримання визначеного універсального результату. Конфлікт розглядається науковцями як уміння витримувати двозначні або парадоксальні ситуації, здатність зайняти обґрунтовану позицію у невизначених або суперечливих питаннях. Уміння встановлювати зв'язки, що сприяє розвитку навичок переносу набутого знання у різноманітні неочікувані та змінні контексти, розглядається науковцями як здатність до змін. З опорою на вищеозначені концепти далі науковці виокремлюють основні ознаки інтегративного знання. До них відносять уміння ставити істотні запитання стосовно складних завдань або проблем; уміння знаходити необхідні джерела знання та інформації і бачити перспективи їх використання; уміння порівнювати явища (знаходячи споріднені та відмінні характеристики) для виявлення їх структури й зв'язків; уміння створювати інтегративну схему та більш цілісне розуміння певного явища або ситуації [11].

Отже, незважаючи на велику кількість дефініцій досліджуваного поняття, можна зробити висновок про те, що, «інтегративне навчання» має такі особливості:

1) це – процес розвитку інтегративного знання, яке характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю;

2) у ході цього процесу студенти набувають уміння здійснювати зв'язки між різними поняттями, науковими галузями, контекстами, тощо;

3) цей процес сприяє підвищенню ефективності навчання.

Серед умінь, що формуються у ході інтегративного навчання, можна виділити уміння будувати логічні зв'язки та ставити дослідницькі питання, знаходити необхідну інформацію, порівнювати поняття і створювати інтегративні схеми для цілісного розуміння явища або ситуації, переносити знання з однієї галузі в іншу, приймати рішення у невизначених ситуаціях.

Вважаємо, що при розгляді питань інтегративного навчання слід також звернути увагу на таке поняття, як «трансферабельні уміння». «Трансферабельні» (від англ. transferable) –

уміння, які можна перенести, передати, перемістити, перевести з одного поля діяльності у інше [4]. Д. Бріджес називає трансферабельними ті уміння, які застосовуються у різних контекстах, пов'язаних з професійною діяльністю [7]. При визначенні поняття «трансферабельні уміння» ряд науковців посилається на офіційне видання міністерства освіти та зайнятості Великобританії «Тенденції та уміння на ринку праці, 1997/98», у якому трансферабельні уміння визначено як «центральної для професійної компетенції в усіх економічних секторах та на всіх рівнях» [13, с. 1]. Списки таких умінь вміщено на офіційних сайтах найпрестижніших університетів світу. Наприклад, до переліку трансферабельних умінь університету Лютон (Великобританія), віднесено: уміння знаходити та обробляти інформацію; уміння спілкуватися та робити презентації; уміння планувати та вирішувати проблеми; уміння взаємодіяти та соціально розвиватися. Коледж Алверно, що в Америці, виокремлює такі уміння: уміння аналізувати; уміння оцінювати та виносити рішення у проблемній ситуації; уміння спілкуватися та взаємодіяти; уміння бачити глобальні перспективи; уміння зайняти активну громадянську позицію; естетична відповідальність [8]. До трансферабельних також відносять уміння бути лідером, управляти проектною діяльністю, працювати в команді [4].

У межах загальноєвропейського простору вищої освіти науковці (Н. Беннет та ін.) порівнюють трансферабельні уміння до ключових компетенцій, що розробляються відповідно до дескрипторів національного освітнього стандарту, Дублінських дескрипторів і Рамкової угоди з кваліфікацій в загальноєвропейському просторі вищої освіти [5, 12, 9].

На наш погляд, уміння, які формуються у ході інтегративного навчання, також можуть розглядатися як трансферабельні і бути внесені до переліку ключових компетенцій.

Як вже було зазначено, розвиток у студентів навичок інтеграції освітнього досвіду потребує певних підходів до побудови навчального процесу. На сучасному етапі, підґрунтям інтегративного навчання вважається інтенційний підхід. У перекладі з латини «інтенція» означає прагнення. Інтенційний підхід до навчання спрямовано на формування у студентів певного ставлення до самого навчального процесу. Цей підхід передбачає, що студенти демонструють високий рівень самоусвідомлення, розуміють особисті навчальні потреби, уміють виокремити для себе певну мету, яка стає провідною і пов'язує віддалені цілі з фрагментарним навчальним досвідом. Такі студенти знають, куди спрямовувати свій навчальний потенціал, як найкраще використати відведений для навчання час, які ситуації можуть допомогти відпрацювати необхідні їм навички, уміють робити вибір і ставити дослідницькі питання. Для них навчання є ціллю, а не наслідком випадкових подій [6].

Тобто ідея зробити студентів більш самосвідомими й цілеспрямованими, більш інтенційними, стосовно їх навчання є потужною ідеєю в основі інтегративного навчання.

Важливо пам'ятати, що всі зміни у навчальному процесі залежать і від педагогічних методів. Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, багато з вже знайомих методів і технологій можуть бути використані у процесі інтегративного навчання. Наприклад, групове навчання, групове планування, навчальні об'єднання, міждисциплінарні семінари, тематично та проблемно спрямовані навчальні курси, спільне навчання у проектній діяльності і вирішення завдань кейсів, портфоліо з інтегративного навчання [10].

Подібні до вищенаведених, педагогічні методи поділяють певні спільні ознаки. По-перше, вони визнають сучасні потреби мінливого світу, у якому немає місця навчальній та дисциплінарній ізоляції. При цьому від студента потребується інтелектуальна спритність, уміння вести розмову з опорою на широкий спектр знання і досвіду. Ці методи базуються на розумінні необхідності у створенні часу та простору для діалогу і конфлікту, в результаті чого виникає можливість рефлексії самого навчального процесу.

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що педагогічна проблема інтеграції, яка вперше була сформульована ще у XVI ст., сьогодні стає провідною у сфері навчання та виховання. Нагальні вимоги суспільства сформувати у студентів інтегративний світогляд, розвинути уміння використовувати суто академічне знання у професійній діяльності, підвищують значущість інтегративного навчання. Інтегративне навчання, яке дозволяє узгодити особисті й професійні прагнення студентів та допомогти у формуванні культури цілісного мислення, потребує подальшої розробки, апробації та впровадження інноваційних систем, технологій і методик у всі ланки вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский. – М., 1977. – 520 с.
2. Любарська О.М. Інтеграційні процеси в освіті [Електронний ресурс] / О.М. Любарська. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/5.pdf>
3. Рибалко Л. Ідея Яна Амоса Коменського в контексті інтеграції змісту природничо-наукової освіти [Електронний ресурс] / Л. Рибалко. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2012/2012_3_37.pdf
4. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / [Г.В. Онкович, М.І. Бойченко, Н.М. Дем'яненко, З.Ф. Донець, В.Я. Карачун, В.І. Кобченко, П.П. Куляс, Г.В. Лесик, О.М. Олексюк та ін.]; за заг. ред. Г.В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
5. Bennett N. Patterns of core and generic skill provision in higher education [Електронний ресурс] / Neville Bennett, Elisabeth Dunne and Clive Carré // Higher Education. – № 1. – Vol. 37. – P. 71–93. – Режим доступу: <http://www.springerlink.com/content/u6eh14r87n7n/?p>
6. Bereiter C. Intentional learning as a goal of instruction / C. Bereiter, M. Scardamalia / B. Resnick (Ed.): Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. – pp. 361–392.
7. Bridges D. Transferable skills: A philosophical perspective / D. Bridges // Studies in Higher Education. – 1993. – № 18. – pp. 43–51.
8. Fallows S. Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life / S. Fallows, Ch. Steven. – UK: Kogan Page Ltd., 2000.
9. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
10. Haynes C. Innovations in Interdisciplinary teaching / C. Haynes. – Westport, CT: Greenwood Press, 2002.
11. Huber M. Integrative Learning: Mapping the Terrain / M.T. Huber, P. Hutchings. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2004. – 32 p.
12. Joint Quality Initiative group. Shared Dublin descriptors for the Bologna Working Group on Qualifications Frameworks «A Bachelor's, Master's and Doctoral awards»: Working document, 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eua.be>
13. Labour market skills and trends 1997/98 [Електронний ресурс] / Department for Education and Employment. – 1999. – London: The Stationery Office, 1999. – Режим доступу: <https://www.education.gov.uk/publications/>
14. Klein J. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies / J.T. Klein // Peer Review, 2005. – № 7 (4). – pp. 8–10.
15. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics / T.L. Rhodes. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2010. – 51 p.
16. William H. Liberal Education / H.N. William // Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. – Vol. 96. – № 4. – 2003. – pp. 6–11.

В статье проанализированы некоторые аспекты интегративного обучения. Даны определения понятиям, относящимся к рассматриваемому процессу – интеграция, интегративные знания, трансферабельные умения, интенционность в обучении. Подчеркивается перспективность данной формы обучения в формировании культуры целостного мышления студентов.

Ключевые слова: интегративное обучение, интеграция, интегративное знание, трансферабельные умения, интенционность в обучении.

The article investigates some aspects of integrative education. It gives definitions to such notions as integration, integrative knowledge, transferable skills, and intentional learning. The article draws particular attention to the perspectives of this kind of education in the development of students' holistic thinking.

Key words: integrative learning, integration, integrative knowledge, transferable skills, intentional learning.

Одержано 28.10.2014.

УДК 378.147: 81'243

Е.В. ШКУРКО,

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев
Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара*

О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются методы преподавания иностранных языков. Указываются положительные и отрицательные результаты обучения на основе традиционных методов. Сопоставляются принципы пассивного и активного обучения. Анализируются авторские методы преподавания неродных языков. Делается попытка определить, существует ли универсальный метод обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: традиционные и авторские методы преподавания неродных языков, сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы обучения, пассивное, активное и интенсивное обучение иностранным языкам.

Постановка проблемы. В эпоху научно-технического прогресса и укрепления международных связей язык становится средством познания, получения и накопления информации, что и предопределяет особую актуальность и необходимость изучения иностранных языков в современном мире.

В последние годы появилось большое количество учебных пособий по иностранным языкам, множество лингафонных и компьютерных курсов. Различные лингвистические центры предлагают краткосрочное и длительное обучение в пределах нашей страны и за границей. Казалось бы, овладеть иностранным языком в таких условиях нетрудно. Однако практика показывает, что лишь небольшая часть обучающихся осваивает язык в должной мере. Успешность овладения иноязычной речью зависит от целого ряда условий, в том числе и от метода преподавания иностранного языка.

Анализ последних исследований. Проблеме преподавания иностранных языков посвящено много работ, однако большинство из них ориентированы лишь на описание интенсивных методов, авторских методик и современных технологий обучения неродным языкам [4–6; 8]. Как правило, в них не даются сравнительные характеристики различных методов и методик, не делаются попытки выявить их положительные и отрицательные стороны, не рассматриваются традиционные подходы к процессу обучения языкам.

Формулировка цели. В данной статье рассмотрены и проанализированы некоторые традиционные и авторские методы обучения иностранным языкам, сделана попытка определить, есть ли среди них универсальный.

Изложение основного материала. В современной методике обучения иностранным языкам часто всё то новое, что привносится авторами различных проектов, противопоставляется так называемому традиционному преподаванию. К традиционным относят сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы обучения.

Наибольшую роль в создании сознательно-сопоставительного метода обучения сыграл Л.В. Щерба. Он предложил разграничивать три аспекта, которые определил как язык, речь и речевую деятельность [7, с. 68–69]. В этом методе первое место отводится речевой деятельности, т. е. процессу говорения и понимания, что возможно лишь при условии наличия языковой системы (словаря и грамматики данного языка). Отсюда – 3 на-

правления деятельности преподавателя: 1) *обучение языку*, т.е. лексике и грамматике иностранного языка, которые используются в качестве исходной базы для понимания речи и общения; 2) *обучение речи*, т.е. способам формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения; 3) *обучение речевой деятельности*, т.е. процессу общения, которое реализуется в таких формах, как слушание, говорение, чтение и письмо.

Основные положения сознательно-сопоставительного метода обучения: 1) отрицается индуктивный метод обучения грамматике и фонетике, т.к. он предполагает устное изучение текстов, в чём усматривается нарушение связи изучаемой лексики с грамматикой и фонетикой и что является игнорированием сознательности в обучении; перед объяснением грамматического правила рекомендуется давать примеры, а на основе их анализа – правила; 2) в основе обучения языку должен лежать связный текст, однако необходимо выделение из него отдельных элементов – слов, словосочетаний, грамматических форм и конструкций для анализа, заучивания; этот метод предполагает использование упражнений, состоящих из отдельных (изолированных) слов и не связанных друг с другом конструкций; 3) «всё познаётся в сравнении», следовательно, рекомендуется сравнивать грамматические, фонетические и лексические явления родного и иностранного языков; 4) обучить устной речи с помощью подражания и аналогии нельзя; отрицается, что, обучившись говорению, легче обучиться чтению, и выдвигается принцип одновременного обучения устной речи, чтению и письму, т.е. отвергается устная основа обучения; 5) различается владение активным и пассивным языковым материалом; под активным понимается иноязычный материал, которым владеют репродуктивно, который может быть воспроизведён учащимся устно; под пассивным – который узнаётся при чтении; 6) «на ошибках учатся», следовательно, оправдано использование отрицательного опыта, т.е. речи с ошибками; исправление ошибок принесёт больше пользы, чем обучение, предвещающее ошибки («отрицательный языковой материал»); обучать рекомендуется путём «проб и ошибок».

Можно предположить, что данный метод преподавания иностранных языков не давал ожидаемых результатов, поскольку недооценивал устную основу обучения. Кроме того, с точки зрения современной методики, во многом учитывающей новации в области психологии, не допустимо использование неправильных языковых и речевых форм, поскольку это может привести к закреплению ошибок в сознании учащегося. Да и рекомендации сравнивать языковые явления иностранного и родного языков зачастую нецелесообразны: например, в китайском языке нет категорий рода, числа и падежа, так что сравнение с любым европейским языком совершенно бессмысленно.

Осознание того, что в данном виде метод «не работает», привело к его модернизации и появлению сознательно-практического метода обучения. Термин был предложен в 60-е годы XX в. известным советским психологом и методистом Б.В. Беляевым [1, с. 17, 209–211]. *Сознательный*, т.к. Беляев считал, что обучение языку должно начинаться с осознания учащимся языковых факторов, и *практический*, поскольку практика (разного рода упражнения, особенно речевые и, в первую очередь, устные) играют доминирующую роль.

Основные принципы сознательно-практического метода обучения: 1) принцип сознательности – в процессе обучения предполагается осознание учащимися языковых факторов, поэтому формирование речевых умений и навыков осуществляется с помощью выполнения упражнений, которые способствуют переходу от сознательного к автоматическому использованию средств языка; при этом ознакомление с правилами должно предшествовать тренировке в выполнении соответствующего действия; 2) принцип коммуникативности – ведущий в преподавании русского языка как иностранного и системы работы по этому методу; язык используется «с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их» [4, с. 11]; занятия ориентируются на овладение речевой деятельностью и знакомство со страной изучаемого языка; 3) принцип аспектно-комплексного обучения – занятия организуются с выделением ряда аспектов: практическая фонетика и интонация, грамматика, лексика и др., при комплексной цели – формирование и развитие речевых умений в четырёх видах деятельности, поскольку невозможно обучение говорению без обучения слушанию, а обучение правилам чтения – без опоры на слуховые источники восприятия; 4) принцип системности – словарный запас расширяется постепенно и в то же время усложняется структу-

ра синтаксической модели, учебный материал обеспечивает систематическое повторение фонетических, грамматических явлений и лексики; 5) принцип доступности – переход от «знакомому к незнакомому», «от простого к сложному»; 6) принцип наглядности – на первом этапе обучения используются средства визуальной наглядности: предметы, их изображения, демонстрация действий, количество и качество предметов; визуальная наглядность активизирует учебный процесс, т.к. повышает интерес учащихся; акустическая наглядность – это, прежде всего, речь педагога, этот вид наглядности позволяет развить у учащихся навыки восприятия на слух иноязычной речи, создаёт предпосылки для усвоения произношения и интонации; этой цели также служат магнитофонные записи, радио- и телепередачи, демонстрация фильмов и т.д.; 7) принцип учёта особенностей родного языка – при отборе учебного материала учитываются трудности русского языка, которые вызваны отклонениями от родного языка учащихся; 8) принцип обучения в языковой среде.

Несмотря на то, что и этот метод не даёт ожидаемых результатов, он сохраняет позиции ведущего метода в преподавании иностранных языков в высшей школе, в том числе украинского и русского языков как иностранных, поскольку такой путь изучения языка представляется многим преподавателям оптимальным для тех контингентов иностранных учащихся, структура родного языка которых значительно отличается от структуры украинского или русского языка.

Сторонники новых методов преподавания считают, что традиционное обучение «целенаправленно не управляемо», поскольку не имеет оперативной обратной связи, и является сугубо «сознательным», поскольку не задействует интуитивных, бессознательных процессов познания. Оно является также «внеконтактным», т.е. прямо не связанным с будущей практической деятельностью человека, не моделирующим её, а значит, оторванным от реальной жизни [2, с. 80–82]. Оно пассивно по своей сути.

Пассивному обучению противопоставляется обучение активное, под которым понимается обучение в действии. Практически все из известных ныне активных методов преподавания иностранных языков являются интенсивными. И.М. Румянцева под интенсивным обучением понимает такое обучение, «которое за минимальный временной срок обеспечивает максимально эффективные результаты, при этом учащийся не только не испытывает перегрузок при учении, но, наоборот, проходит его достаточно легко и с удовольствием» [5, с. 118].

Современное интенсивное обучение иностранным языкам базируется на учении Г. Лозанова, которое иногда называют «теорией резервных возможностей человека». В 60-х годах XX ст. болгарский ученый заговорил о скрытых в подсознании резервах человеческой психики, которые можно определенным образом активизировать с целью ускорения и повышения эффективности обучения, и создал суггестопедический метод обучения.

В 1970–80-е годы на основе концепции Лозанова Г.А. Китайгородская создает собственный метод, который получил название метода «Активизации возможностей личности и коллектива». Обучение по данной системе практически полностью воспроизводит лозановскую структуру учебного процесса и подачу учебного материала. Отличие заключается в теоретическом обосновании, которое базируется на теории речевой деятельности А.А. Леонтьева и теории личности и коллектива А.В. Петровского. Основными психолого-педагогическими принципами данного метода являются: 1) принцип двуплановости процесса обучения (принцип единства сознательного и подсознательного); 2) принцип глобального использования всех средств воздействия на психику учащегося (опора на слуховое и зрительное восприятие, создание положительного эмоционального состояния отдельного учащегося и благоприятной учебной атмосферы в целом); 3) принцип индивидуального обучения через групповое (взаимодействие и сотрудничество преподавателя и обучаемого, преподавателя и группы; оптимальная реализация возможностей каждого учащегося) [3, с. 22–36]. Следовательно, если Г. Лозанов делал акцент на высвобождение при помощи специальных приёмов внутренних резервов личности, то Г.А. Китайгородская предполагает сознательную активизацию самого учебного процесса, преподавателя и учеников, т.е. она делает упор на внешний план активизации обучения, поэтому использует иные методические принципы и приемы.

Суггестопедический метод лежит также в основе «Интегративного лингво-психологического тренинга», еще одного метода интенсивного обучения, предложенно-

го И.М. Румянцевой. Его отличие от метода Лозанова заключается в том, что акцент делается на обучение иноязычной речи при помощи специально отобранных лингво-психологических тренингов. Румянцева определяет данный метод как «систему не просто игр, а психо-терапевтических и психокоррекционных тренингов, которые активно воздействуют на определённые психические структуры и процессы, способствующие рождению речи, целенаправленно корректируя и развивая их» [5, с. 116].

Мы солидарны со всеми авторами, которые говорят о необходимости модификации процесса обучения иностранным языкам, его активизации, поскольку все заинтересованные стороны стремятся к единой конечной цели – оптимальному овладению учащимися иноязычной речью. Однако ни один из рассмотренных методов, на наш взгляд, не может быть в полной мере использован в высшей школе, т.к., во-первых, временные рамки и количество часов определяются Министерскими программами, которые не предполагают кратковременности обучения; во-вторых, для реализации новаторских методик обучения требуются специально оборудованные помещения и серьёзная переподготовка преподавателей; в-третьих, направленность на развитие устной речи в ущерб письменной не всегда приемлема для преподавания в высшей школе, поскольку, например, важнейшим условием обучения иностранных студентов украинскому или русскому языкам является формирование навыков не только говорения, но и конспектирования.

Выводы. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что не существует единого универсального метода обучения, т.к. при выборе метода преподавания необходимо руководствоваться целым комплексом обстоятельств: целью, продолжительностью, профилем обучения, уровнем подготовки учащихся, наличием соответствующих учебных пособий и технических приспособлений и т.п. Современное образование непрерывно ищет пути для своей модернизации и, соответственно, новые методы обучения. Преподаватели высшей школы должны быть в курсе этих изысканий и использовать новые знания и методики с целью сделать процесс обучения языкам максимально эффективным.

Список использованных источников

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.
4. Павлова Д.Д. Современные технологии обучения иностранным языкам / Д.Д. Павлова // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 471–473.
5. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 316 с.
6. Титова С.В. Мобильные устройства и технологии в преподавании иностранных языков: учебное пособие / С.В. Титова, А.П. Авраменко. – М.: Издательство Московского университета, 2013. – 224 с.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
8. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

У статті розглядаються методи викладання іноземних мов. Указуються позитивні та негативні результати навчання на підставі традиційних методів. Порівнюються принципи пасивного та активного навчання. Аналізуються авторські методи викладання нерідких мов. Робиться спроба з'ясувати, чи існує універсальний метод навчання іноземних мов.

Ключові слова: традиційні й авторські методи викладання нерідких мов, свідомо-зіставний та свідомо-практичний методи навчання, пасивне, активне й інтенсивне навчання іноземних мов.

This article discusses methods of teaching foreign languages. Positive and negative learning outcomes based on traditional methods are indicated. The principles of passive and active learning are compared. The author's methods of teaching a foreign language are analyzed. An attempt is made to determine whether there is a universal method of teaching foreign languages.

Key words: traditional and original methods of teaching a foreign language, consciously comparative and practical training methods, passive, active and intensive language training.

Одержано 4.10.2014.

ABSTRACTS

УДК 378.147:81'373

S.N. Amelina

FORMATION TECHNIQUE OF LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article deals with problems of forming lexical competence as an important component of foreign language communicative competence of future philologists. It is noted that the formation of lexical competence can be carried out directly or indirectly. With indirect vocabulary learning, a student focuses on a different type of activity, such as listening or reading, and involuntarily learns words. It is stated, that more attention should be given to the indirect way of mastering vocabulary in the formation of lexical competence of students-philologists. The lexical competence content in accordance with the European requirements for language education is analyzed. The need to study vocabulary in the practical use of language that promotes successful communication is accentuated. Possible ways of acquiring new lexical items with their active use in communication activities are presented. The stage-by-stage formation of lexical competence of future philologists is proposed. Lexical competence can be formed in stages by using exercises combined with semantic and situational characteristics of communicative interaction in the learning process. It is stated that the process of forming lexical competence of future philologists may include the following phases: semantization (introduction of new lexical material); automation (formation and initial consolidation of skills for using lexical units); reproduction (improvement and development of skills for using lexical items in different types of communication activities).

Key words: lexical competence, communication, technique, foreign language, student.

УДК 37.0:006.1

O.I. Bespartochna

CREATION OF THE NATIONAL SYSTEM OF STANDARDIZATION AS A BASIS FOR MODERNIZING EDUCATION

The article specifies the essence, principles and process of standardization, as well as the objects of standardization. The components of state standards are considered; the types of standards are selected, settings and features of development of professional and educational standards are defined; international and national standards are characterized as the basis for development of technical regulations. The components of the organizational-functional structure of the national system of standardization in the Russian Federation are selected; the components of documentation fund of the national system of standardization are shown. The article specifies principles of strategy in developing the national system of standardization.

The role of professional standards in formation of qualifying types is defined; the role of the National framework of qualifications is exposed in modernization of education.

Key words: standards, standardization, national framework of qualifications, principles of standardization, standard of education, quality of education.

УДК 371.134

N.O. Chernyak

TO ISSUE OF FORMING PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS

The article considers such concepts as «personal orientation» and «professional orientation,» as well as identifies the key components that form professional orientation of a future specialist.

On the basis of the theoretical scientific sources analysis and the analysis of researchers' empirical experience, we have identified that scientists have not arrived yet at both the common accepted classification of the types of personal and professional orientation and the common criteria for their identification. As a result, the issue of the interrelation and correlation of the above mentioned orientations has still been controversial, though there is a general belief that professional orientation is based on personal one.

To better understand the structure of professional orientation, we have considered professional orientation's components and the principal ones have been identified, namely: a motivational component, an emotional component, a reflective component, a cognitive component and an activity component.

The interest of our further research is to identify the main components influencing the development of future practical psychologists' professional orientation.

Key words: personal orientation, professional orientation, the basic components of professional orientation, motivational component, emotional component, reflective component, cognitive component, activity component.

УДК 378.147

E.S. Izhko

METHOD OF PROJECTS AS A MEANS OF OPTIMIZING AUTONOMOUS LEARNING

The article is devoted to the problem of classifying the project method and developing the skills of project work in language learning.

The project method and the characteristics of its classifications are considered from the point of view of their effectiveness. The basic elements of the project are identified and described as integral components of successful autonomous language learning. The project that corresponds to the principles of autonomous learning and suits all types of students was developed. The results of the project are introduced in the article.

It was found that the goal of using project work during learning foreign languages is to help students to consciously control how they learn so that they can be efficient, motivated, and independent language learners. The organization of the project encourages students to take the responsibility and reflect on their own thinking process as well. Understanding the language learning process will encourage students' acquisition and critical analysis of language learning issues. It can be concluded that the project work is a necessary part of autonomous learning. It should be emphasized that the criteria for the project and learning autonomy are similar. Both the project work and autonomous learning are characterized by the following features: self-organization in learning, implementation and use of strategies and methods, changing the traditional role of the teacher, possibilities of self-assessment, integration of previous experience, focusing on your own learning style. The main purpose of project method is the possibility of self-knowledge acquisition process in solving practical problems or problems that require the integration of knowledge from different fields. This goal coordinates with the main goal of autonomous learning – to teach students to learn and work independently and responsibly. It can therefore be concluded that the project method is the best way for the formation and development of autonomous learning skills.

Key words: project, project method, autonomy learning, presentation, independence.

УДК 37.015

L.V. Ivanenko

EDUCATING MERCY IN THE ANTHROPOLOGICAL SYSTEM OF K. D. USHINSKIY

K.D. Ushinsky (1824–1870) is a famous Ukrainian teacher with a European outlook. The purpose of the article is to study his views on educating mercy. Ushinsky outlined his basic concept of moral education in the book «Man as a subject of education. An attempt of pedagogical anthropology» (1869), in the materials to the third volume of «Anthropology» and the materials to his textbook on pedagogy.

His conceptual area of mercy included the human capacity for empathy, friendliness, caring attitude toward others, love, tolerance, the ability to forgive and not to judge, the feelings that are the opposite of anger, indifference, cruelty, evil intentions, hostility and violence.

He drew special attention to the necessity of developing inner mercy, not its external manifestations (charity or politeness). He divided mercy into the natural and the artificial ones, the latter being generated by the person himself/herself, and he gave preferences to the last kind of mercy. In the analysis of the components of mercy, the teacher paid particular attention to the feelings of anger, the most undesirable of all feelings.

Among the main methods of educating mercy (beliefs, habituation, encouragement, motivation), he preferred beliefs. Motivation is also important since the awareness of the need to be kind can make a person compassionate. The use of incentives should be limited.

All aspects of his concept of mercy need to have close connection with mercy's implementation in society. Mercy is not worth anything in itself if it is not realized in practical life.

Key words: K. Ushinskiy, educating mercy, compassion, kindness, caring, anger.

УДК 378.147:81'243

M.M. Gaidar

TEACHING LANGUAGES TO BEGINNERS ON THE BASIS OF LEXICAL AND CONSTRUCTIVIST APPROACHES (INCLUDING A DRAFT LESSON)

Today's world is increasingly involved in technological progress which embraces the entertainment industry and spreads hi-tech advances globally. This puts new barriers in the way of effective language teaching. To combat the inevitable decline in learning motivation, new ways of using advances in technology and entertainment for improving language acquisition should be introduced.

The principal goal of this article is to analyze the most effective approaches towards learning languages in the context of modern society and to develop a draft lesson for teaching English to beginners.

To implement our ideas in the draft lesson, we have studied and analyzed the works by Michael Lewis and Ken Lackman to understand the principles of the lexical approach and useful activities based on it. We have also analyzed the constructivist approach discussed in the works by Oleg Tarnopolsky and Ernst von Glasersfeld. The material valuable for the research has also been taken from works on intensive learning by G. Kitaygorodskaya.

As a result, the author has elaborated a draft lesson for intensive and effective teaching of English to beginners, which includes activities aimed basically at communication and gaining command of language through experience.

Key words: lexical approach, constructivist approach, information society, learning activities, beginner's level.

УДК 811.161.1:001

Z.I. Girich

IMPROVING SCIENTIFIC RUSSIAN SPEECH OF TURKIC FOREIGN STUDENTS MAJORING IN ENGINEERING

The article demonstrates that mastering the syntax of scientific speech in Russian is difficult for foreign Turkic-speaking students majoring in engineering because of the differences in the Russian and Turkic languages. Differences in the Russian and Turkic languages have interfering influence on the Russian speech of students. The analysis of scientific-methodological literature and practice of teaching Russian as a foreign language at university shows that the greatest difficulty for foreign Turkic-speaking students are represented by the categories and phenomena in the grammar of the Russian language that are absent in their native language.

The paper considers the introduction of Russian simple and complex sentences to the Turkic-speaking audience in the process of teaching Russian to foreign Turkic-speaking students majoring in engineering. This introduction is determined by the sentences' degree of complexity in the system of the Russian language, and the degree of similarity and differences in the Russian and native languages. It is proved that first sentences whose semantics and structure coincide with similar sentences in the native language should be introduced, while the last place in the sequence should be given to sentences with lower prevalence in the Russian scientific style and with larger discrepancies with the system of the native language.

Comparative characteristics of the complex sentences in Russian and in one of the Turkic languages allow to identify similarities and differences in those structures. The similarity manifests itself in the content, the differences are observed in the structural design of complex sentences. Differences in the structure of sentences cause difficulties in their acquisition.

A procedure for introducing Russian sentences of different types when teaching scientific Russian speech to Turkic foreign students majoring in engineering is recommended.

Key words: simple, complex sentence, syntax, a Turkic-speaking students of engineering profile, scientific style of speech, Russian, Turkic language.

УДК 37.013.42

S.V. Grischenko

SOCIAL PROPHYLAXIS OF TRADING IN CHILDREN

Trading in people is a complex problem, and a lot of state and public organizations participate in the attempts to solve it. In this connection, there is a necessity of proper definition of purpose, tasks and principles of social work for Ukraine in this direction. One of major constituents of activities directed towards counteraction to trading in people is elucidative work among the potential risk groups, in particular, students and other young people.

The purpose of the article is the description of social prophylaxis of trading in children in today's Ukraine.

The primary, secondary, and tertiary social prophylaxis of trading in children is discussed. The content of primary social prophylaxis of trading in children is analyzed, as well as the secondary social prophylaxis. The basic aspects of tertiary prophylaxis are also described. It is shown as the result of studying the situation with trading in children in Ukraine that the necessity has arisen for forming a complex of measures for counteracting this crime.

It is asserted that the prophylaxis of trading in children is related to the wide spectrum of questions, such as migration and frontier management, criminality, labor-market, ethnic and armed conflicts. In the prophylaxis of this problem, the observance of human rights is a major factor on the way to its solution.

Rational and expedient application of all of levels of prophylaxis can diminish the phenomenon of trading in children and that depends both on the structure of prophylactic work and the competence of social pedagogues.

Key words: trading in children, prophylactic work, primary, secondary, and tertiary social prophylaxis.

УДК 378.147:81'243

M.R. Kabanova

ON SOME ISSUES OF LECTURERS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT AND USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article highlights some peculiarities of interactive methods in higher school teaching and deals with the role of lecturers in organization and using of interactive education methods.

The purpose of the article is to analyze the organizational and methodological approaches during the use of interactive technologies that are aimed to create persistent language skills of the objects and subjects of the educational process in higher educational institutions.

The analysis of organizational and methodological approaches during the use of interactive technologies that are aimed to create persistent language skills of the objects and subjects of the educational process in higher educational institutions has shown the following:

1) interactive teaching methods make the great contribution to the formation of the competitive professional;

2) during the learning process with applying interactive technologies, the main task of the lecturer is to encourage students to self-search (not to give them ready-made solutions);

3) the use of interactive methods involves the achievement of certain purposes, namely: creating psychologically comfortable learning environment which students feel due to their success during the group training in the classroom; no suppression of initiative during the learning process.

We suppose that the future is undoubtedly for the combined technologies of teaching, including the necessary integration and cooperation of various disciplines.

Key words: interactive technology, future professional activity, foreign language learning

УДК 378.1

O.V. Kondrashova

MEANS OF TRAINING: PROBLEMS OF DESIGNING

The article analyzes the means of training as the problem of designing a training activity. The purpose of the article is a study of modern learning tools on the basis of experiential approach in the context of designing developing environment in the process of training activities.

It is indicated that designing training activities should be applied when: 1) a lengthy technical description should be given; 2) it would be quite difficult to give an oral explanation of some sophisticated points of training; 3) the teacher has to visualize things; 4) when students seem embarrassed after the material is explained to them.

It is also emphasized that the use of learning tools should be planned according to the selection criteria, namely: relevance of content; cost; effectiveness; frequency of use; the number of students; suitability of equipment.

Correlation between types of learning tools and types of learning activities is presented.

Key words: learning tools, designing training activity, experiential approach.

УДК 378.147:811.111

L.O. Konoplenko

GUIDELINES ON THE ORGANIZATION OF SIMULATIONS FOR TEACHING ENGLISH SPEAKING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

The use of active learning methods, in particular, simulations is justified in higher education. This article deals with some aspects of simulation organization. The simulation was introduced at the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» for learning oral English communication skills and lasted one semester. The aspects discussed are important for the effectiveness of its implementation. The main focus of the paper is on the functions of the teacher, simulation evaluation process and certain stages of its implementation, as well as the organization of educational space.

Among the functions of the teacher the following are discussed: the organizer, the operator and the participant of the simulation (product owner).

Key challenges in implementing the simulation described in this work are organizational difficulties, psychological difficulties (passive students, tension and hostility), and not following the simulation's specifications.

In the implementation of simulations the following stages are to be considered: preparation, implementation and feedback. Evaluation is done by a foreign language teacher and students at all stages of the business game, as well as by experts during a presentation of completed projects.

Optimal organization of educational space involves considerations of lighting, placement of furniture and equipment. The article describes these parameters for an eighteen-person group.

Efficiency and the need to follow these recommendations when implementing simulations for teaching English communication skills are confirmed by the conducted experiment.

Key words: preparation, implementation and evaluation of simulations, teaching foreign language communication, interdisciplinary integration.

УДК 378.147:811.111

Z.M. Kornieva

CONTENT SELECTION WHEN TEACHING ESP TO STUDENTS MAJORING IN TECHNOLOGY

Teaching ESP to tertiary school students has become one of the most challenging methodological problems nowadays. There is no denying the fact that teaching ESP at tertiary schools is supposed to be professionally oriented right from their first year at the university.

Teaching content identification, in its turn, has become one of the most difficult aspects in teaching ESP. The existing publications on the topic regard ESP teaching content as a mere set of certain constituents. Neither the procedure behind their selection nor their ranking is clear.

The author of the given article, in reference to Prof. O.B. Tarnopolsky's conception, offers to include into teaching content only the information crucial to students' future professional life, i.e. communicative skills, which make up communicative competence; language aspects (pronunciation,

grammar and vocabulary); sociolinguistic, psychological, paralinguistic information, as well as stereotypes and realities necessary for professional communication and used for settling business issues; texts for reading and speaking; topics and communicative situations.

Key words: professionally oriented English communicative competence, ESP teaching content.

УДК 378.1

M.O. Korostelin

SCIENTIFIC APPROACHES TO DETERMINE THE READINESS OF STUDENTS FOR CONFLICTS PREVENTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article provides an analysis of scientific approaches to the definition of future professionals' readiness to prevent conflicts. It has been demonstrated while conflict prevention in professional activity, an expert on merchandise and commercial activity has certain responsibilities: administrative, organizational, communication, diagnostic and predictive, preventive, reflexive.

Our own definition of the phenomenon «readiness of future specialist merchandise and commercial activities to prevent conflicts in the profession» has been provided, it has been presented as an integrative quality of the individual, which is characterized by the need of the individual in non-conflict cooperation in the performance of professional responsibilities as well as conscious desire and focus on its organization; a high level of mastery in the sphere of the conflict knowledge necessary for conflict prevention in professional activities; skills forming for conflict prevention (communicative, speech, organizational, managerial, ethical), emotional intelligence and reflection. It is the basis of active professional positions of specialists in merchandise and commercial activities, which encourages minimizing the number of conflicts in professional activities and increases the cases of their solving with non-conflict ways promoting constructive ones of its implementation.

Key words: readiness, experts in merchandise and commercial activities, professional skills, the willingness of future specialists in merchandise and commercial activities to prevent conflicts in professional activities.

УДК 378.147:004.031.42

O.V. Lyubchenko

THE MODEL OF MANAGERIAL SKILLS FORMATION OF FUTURE ECONOMIC PROFILE SPECIALISTS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article substantiates the model of managerial skills formation of future economic profile specialists by means of interactive technologies. The model under consideration is based on such approaches as systematic, humanistic, action, synergetic and person-oriented. The article gives the following structural elements of the model: *target* (the provision of future specialists in economics with managerial skills), *content-and-process* (this element is based on the renewed content of such disciplines as «**Fundamentals of Psychology**», «**Psychology and Ethics of Business Relations**», «**Conflict Management**», «**Management**» as they have been enriched with theoretical knowledge of the essence of managerial skills and culture of management of future economists. It also envisages the widening of the sphere of active professional communication, acquiring important organizational and managerial skills as the result of harmonious pooling of dialogue-and-discussion, training, situational, playing, project technologies, as well as technologies directed to: the accumulation of organizational-and-managerial experience, the integration of learning and after hours activities, the creation of motivational environment which will encourage the students to master managerial skills using interactive technologies following the principle of stages and successiveness in the process of managerial skills formation), *monitoring* (the use of diagnostic tools to find the level of managerial skills formation), *result-and-evaluation* (the student with high level of managerial skills formation, who is well-trained for realization of organizational and managerial activities in conformity with modern demands).

The realization of the model proposed guarantees the consequence and continuity in managerial skills formation of future economic profile specialists by means of interactive technologies.

Key words: economic profile specialists, interactive technologies, the model of managerial skills formation of future economic profile specialists by means of interactive technologies.

DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS' CREATIVE ACTIVITIES THROUGH INNOVATIVE EDUCATIONAL SPACE TECHNOLOGIZATION

The article is devoted to substantiation of ways for developing innovative education. The role of innovative technologizing of educational environment, as well as developing future social workers' creativity in the process of professional training, are defined. New tasks of teacher education in view of the development of their creative potentials are suggested.

Innovative processes are associated with changes in the tasks of modernization of education, the transfer of emphasis from the educational functions of educational institutions, which often block the development of a creative personality, to the developmental functions when knowledge and skills become not the end but the means of cognitive, emotional, and volitional student's development.

It is proved that, in order to solve the problem of students' creative abilities in general, a significant transformation of the entire education system is required, as well as developing new approaches to the scientific, methodological and informational content of training, new educational techniques that allow obtaining significant scientific and practical results, generating new knowledge in the very process of learning.

It was found that the public need to upgrade education requires special attention to innovative processes for optimizing the management, to the factors that impede or facilitate the introduction and dissemination of educational innovations, as well as to individual teachers and their training. One of the main tasks of education is to prepare creatively minded professionals with high creative potentials.

It was determined in the study that the major functions of innovative learning are the intensive development of student and teacher; the democratization of their joint activities and communication; focusing on creative teaching and active learning, students' initiative in forming themselves as specialists; modernization of tools, methods, learning techniques that contribute to the formation of future professional's innovative thinking and abilities for creative activities.

Key words: technologization innovative, interactive learning techniques, creative activities.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGY FOR FORMING THE PREDICTIVE ABILITIES OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article is devoted to the theoretical analysis of the essence of methodological approaches on which the development of technology for forming the predictive abilities of practical psychologists by means of interactive technologies is based.

It has been found that technology for forming predictive abilities of future practical psychologists by means of interactive technologies is the complex of processes of theoretical and practical university teaching staff's activities directed at establishing and developing practical psychologist's personality and the system of purposes, methodological approaches, strategies, context, methods, forms, means of studying, the forms of control and correction that are being gradually introduced into the learning process and guarantee approaching the final result.

The development of technologies for forming the predictive abilities presupposes the choice of theoretical and methodological strategies of research and the scientific basis which explains the basic pedagogical phenomena and the regularities decisively affecting the theoretical interpretation of those phenomena in the future.

In the research four levels of methodological knowledge were defined: philosophical, general-scientific, concrete-scientific and technological.

The methodological foundation of our research on the first level of methodology were the laws of unity and struggle of opposites, negation of negation, transformation of quantity into quality, and the rules of versatility, the unity of historical and logical phenomena, the unity of theory and practice, the complex approach, the concrete and historical approach, objectivity, etc.

On the second, the general-scientific, level the choice of the systematic, active, synergetic approach is established.

The context of the concrete scientific level for our research required analyzing the competent, personality oriented and context approach.

On the technological level, the methodology for determining the formation of predictive abilities of future practical psychologists was considered.

It is proved that the development of the technology for forming the predictive abilities of practical psychologists by means of interactive technologies cannot be limited to one of these approaches. Only the complex unity of all the analyzed methodological approaches provides the scientific and methodological basis for the formation of predictive abilities of practical psychologists.

Key words: methodology, pedagogical technology, methodological levels, methodological approaches.

УДК 378.147

O.Y. Nesterova

STAGES AND METHODS IN EXPERIMENTAL WORK FOR DEVELOPING INFORMATION CULTURE OF FUTURE TRANSLATORS

The article is devoted to the urgent problem of professional development of future specialists in the field of translation – the development of their information culture in the conditions of a higher educational institution. The **stages of the pedagogical experiment and the methodology of experimental work** focused on the development of key elements of future translators' information culture are discussed. According to the model of development of future translators' information culture in the conditions of higher technical educational institution, the initial, active and analytical, productive and creative, analytical and corrective stages of experimental work were distinguished and described. Each stage is focused on the development of proper informative competences, i.e. the competences of determination of the extent of information needed, of access to the required information effectively and efficiently, of evaluation of information and its sources critically, of incorporation of selected information into one's knowledge base, of use of information effectively to accomplish a specific purpose, of understanding the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access to and use of information ethically and legally.

According to the purpose of the experimental work stages, the methods to meet their requirements are considered. The students of the experimental groups were taught the basics of information activity with respect to their future profession. The activities included individual and group work, in-class and home assignments. The results of the experimental work were attained due to the sequence of experimental stages and approaches to the transformation of students' activities.

Key words: experiment, information culture, student-translator.

УДК 378.1

V.V. Proshkin

CONTENT OF INTEGRATING UNIVERSITY SCIENCE AND EDUCATION

This article is about the pedagogical system of integration of university science and education as the aggregate of interrelated components, (target component, subject and object component, substantive component, technological component, motivational and incentive component) incorporated by the general aim of functioning and unity of guidance which are needed for creation of the organized and purposeful pedagogical influence on future teachers' university training, based on implementing educational process through research activity.

The substantive component of the pedagogical system has been elaborated. It includes the following directions: 1) students' work in scientific laboratories, centers and problem scientific groups and other scientific associations; 2) individual students' research work; 3) study of theoretical bases of arrangement, methodology, organization and implementation of scientific research, planning and organization of scientific experiments, processing of scientific data within the themes of specialized courses included in the curriculum; 4) independent scientific research in the process of pedagogical practice; 5) implementation of research tasks and also diploma, master's degree projects which

contain the elements of scientific research; 6) participating in scientific activities which stimulate students' individual work and development of students' scientific and research work.

Key words: integration of science and education, pedagogical system, university training, future teacher, substantive component.

УДК 378:004.031.42

D.G. Rastiegaieva

IMPLEMENTATION OF COMPUTER INNOVATIVE TECHNOLOGIES (CIT) IN LANGUAGE TEACHING TO THE FIRST AND SECOND YEAR STUDENTS MAJORING IN ENGLISH

More and more language teachers start to implement innovative computer technologies (CIT) such as students' and teachers' blogs, wikis and podcasts as indispensable language teaching methods. In this sense, CIT are viewed not only as innovative teaching tools that are multifunctional by nature, but also as an effective means of teaching writing skills. The usage of CIT is especially important in language teaching to the first and second year students majoring in English, serving as Virtual Learning Environments and thus empowering students to communicate in English and develop their sociolinguistic competence.

The main aim of the article is to examine the efficiency of CIT implementation in teaching English writing skills to the first and second year students majoring in English at the department of English theory, practice and translation of National Technical University of Ukraine »Kyiv Polytechnic Institute», as well as to define the CIT role in face-to-face, virtual or blended language learning.

To attain this objective, we have analyzed the main principles of CIT use that are interactive, informative and research-like by nature, functioning in face-to-face and virtual classrooms with synchronous and asynchronous feedback. It was found out that CIT boost students' willingness to use and produce the language with the main focus on the development of their writing skills by creating and updating their blogs, chatting with their class mates, teacher and other Internet users, participating in discussion groups, writing wikis, producing podcasts, submitting their home assignments electronically in personal e-portfolios, accomplishing these numerous aims in Personal Learning Network on the basis of Personal Teaching Website.

Key words: Computer Innovative Technologies (CIT), World Wide Web (WWW), Computer Telecommunication (CTC), Personal Teaching Website (PTW), feedback, wikis, synchronous feedback, asynchronous feedback, e-portfolio, blog, podcasts.

УДК 37.01:004.031.42

O. Rudnytskykh

COACHING AS AN INTERACTIVE TECHNIQUE IN EDUCATION

Coaching is an interactive technique used in education to enable students' realizing and applying their potential. There are contrasting ideas about coaching and mentoring among researchers, since both concepts are used to capture different ideas in similar contexts. Thus, coaching has been defined as an interactive technique that enables students to realize and apply their own potential in interaction. It has been noted that coaching stimulates students to look for their own solutions in the atmosphere of multisided communication while mentoring is more teacher-focused and less student-centered. It is advisable to use coaching as an interactive educational technique at various educational institutions because it creates conditions for forming an independent, self-motivated, and goal-oriented student's personality. This personality is considered as capable of taking his/her decision under different circumstances being self-confident and politically enfranchised. Participation in the teaching-learning process is conditioned by students' motivations and ambitions only. The difference between active and interactive techniques is defined as the one changing one-sided communication into multisided one. It is important to realize that the final result of coaching as interactive techniques' embodiment is defined by the very structure of interactive technique itself, while interactive methods are only used to fulfill certain tasks.

Key words: coaching, mentoring, interactive techniques.

CHRISTIANITY AS THE FOUNDATION OF THE SPIRITUAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

The article deals with current issues of spiritual education of students in the Christian faith. It is alleged that the national educational traditions were linked with the guidance of the clergy as the Ukrainians, from the time of the Christening of Rus, were faithful people.

Educating a versatile, fully developed, harmonious personality is possible, in our opinion, only in the presence of a strong basis which includes Faith, Love, and Kindness, those ideals that are inherent to Christianity.

However, nowadays Ukrainian national traditions, including faith, do not find an appropriate place in the process of educating young people, future teachers among them.

The education of future teachers should be implemented in compliance with the national, culturally appropriate, ethnicity directed process. It should be directed at value formation and perception of the world in all its «colors» through human values.

In addition, the state in its Basic Law declares that man's life, honor and dignity determine the nature and direction of the country. Provisions of the Constitution of Ukraine declared the right to freedom of religion. The same constitutional provisions indicate that the Church in Ukraine is separated from the state and the school – from the church.

Contrary to this rule, let us note the fact that in its essence and meaning neither the state nor the educational process can do without a comprehensive power of faith. The Church, as the house of God, gives mankind this faith, the Christian faith, with its tenets of good and justice, which in turn are taken by the theory of law and norms of positive law in our country. The state is not just a mechanism but primarily an association of people who are united by the common territory of residence, attitudes, perceptions of the environment, etc. Because of this, it is impossible to underestimate the role and importance of spirituality and faith in the establishment of those norms that are essential to society and the state law, as well as the principles of freedom, equality, and justice are implemented in daily life in accordance with the indications of the Fathers of the Church. These are the basic principles that create the foundation for future personality, towards the formation of which the process of education is directed.

The Church as an integral part of the community at all times has taken an active part in shaping the national strategy vector, and the religious factor, even in the most secular modern historical period, is taken into account when forming planetary solutions. That spiritual potential and features of its implementation form the intellectual, social, economic, environmental and even political directions of society.

The Ukrainian Orthodox moral tradition makes people think about the creation of ways and conditions for personal fulfillment. We consider in this context Christian values to be the most appropriate in the educational process.

In summary, we want to emphasize that it is possible to debate on the expediency or in expediency of joining religious institutions and their representatives to the process of education; however, it is evident that the spiritual component of education, based on Christian tradition, plays an undeniable role in the formation of an adequate personality. In our view, religious education should be skillfully combined with the processes of students' national education since spiritual education is impossible without a millennial tradition of Christianity in the territory of modern Ukraine. The Church and its Holy Fathers in effect give the public not only their own spiritual values, but also create favorable conditions for deep perception of those values, their transmission and assimilation by the younger generation.

Finally, we consider it necessary to indicate that today we require a combination of the efforts of the government and the Church in the formation of a new educational doctrine that will adequately reflect the needs of society taking into account the accumulated Christian traditions and serving the development of personality, the formation of civil society, democratic, legal and social state in Ukraine.

Key words: Christianity, education, church, tradition of education.

УДК 378.1

S.V. Sapozhnikov

SCHOLARLY AND PRACTICAL APPROACHES TO ACTIVATING THE TEACHING/LEARNING PROCESS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND COLLEGES OF BLACK SEA REGION COUNTRIES

The article highlights and analyses scholarly and practical approaches to the organization of the educational process at higher pedagogic educational establishments of the country-members of the Black Sea Economic Cooperation Association. Each researched country of the Black Sea Region has its own approaches to the issue of the educational process organization in the system of higher pedagogic education. So, the process approach to the organization of the educational process at higher schools, where the organization of the process is implemented through pedagogical interactions, is typical for Azerbaijan, Albania, Armenia, Bulgaria, Greece, Georgia, Russia, Turkey and Ukraine. The personality and activities approach to the organization of the process of teaching students is the most relevant in the pedagogic educational system of Armenia, Greece, Georgia, Moldavia, Russia and Ukraine. The content and procedural approach to the organization of educational process is effectively implemented at higher pedagogic educational establishments of Azerbaijan, Albania, Armenia, Bulgaria, Greece, Georgia, Moldova, Russia, Rumania, Turkey, and Ukraine. The problematic approach to the organization of the educational process for teaching students is used in Russia, Rumania, Turkey, and Ukraine. The dialogical approach to the organization of educational process for teaching pedagogues is typical for Azerbaijan, Albania, Moldova, Russia and Ukraine. Nowadays, the competence approach to the organization of the educational process at pedagogic educational establishments is number one in the countries of the Black Sea region in the context of the Bologna declaration. The individual-differential approach to the organization of the educational process at higher educational establishments of Bulgaria, Greece, Georgia, Russia, Rumania, Turkey and Ukraine is the basis for teachers' creativity training. The tendency of the higher education to be oriented towards the student's personality and the model of their future specialty generates the need in the imitating-game approach to the organization of the educational process at higher pedagogic educational establishments of Azerbaijan, Armenia, Georgia, Russia, Turkey and Ukraine.

Key words: higher pedagogic education, the system of higher education, pedagogic staff, the approach to the educational process.

УДК 378.1

J.O. Shabanova, A.O. Osypov

ESSENCE AND FOUNDATIONS OF HUMANE PEDAGOGY AT HIGHER SCHOOL

Comprehensive approach to the issues of humanization of education is based on the idea of personality integrity. Humane pedagogy cultivates creative latitude, the priority of spirituality in the human and universal conceptions and the dominant idea of ethical values in the world outlook. Personality-centered approach in humane pedagogy is supported by the foundations of self-actualization, individuality, subjectness, creativity and confidence.

The origins of humanism within the European civilization are traced as far back as in Antiquity (Socratic dialogue which features a humane and respectful attitude to a disciple, focusing on collaboration with him). The Renaissance and the Enlightenment restored the antique ideal of harmonious development of personality. At the turn of the 19th-20th centuries the traditions of humanistic education were developed by many representatives of reformatory pedagogy: K.D. Ushynskyy, L.M. Tolstoy, S.T. Shatskyy. The ideas of humane pedagogy in foreign European pedagogy were pronounced in the pedagogical systems of M. Montessori, R. Steiner, S. Freinet, R. Cousinet.

Summing up a rich experience of pedagogy in our country and in Europe the main propositions of the concept of humanization and humanitarization of education can be formulated as follows: comprehensive approach to problems of humanization of education which assumes the return to a human integrity and an integrated human existence; humane instructional and educational technologies for students; instruction at the intersection of humanitarian and technical spheres (at the intersection of animate and inanimate, material and spiritual aspects, biology and engineering, engineering and society, etc); cross-disciplinary connection in educational approaches. Determinative aspects of humane pedagogy are as follows: creative latitude, the priority of spirituality in the human and universal conceptions and the dominant idea of ethical values in the world outlook, the renunciation of imperative forms of education.

Key words: humane pedagogy, personality integrity, comprehensive approach, creativity, individuality.

УДК 378.147:81'243

E.V. Shkurko

ABOUT METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The success of mastering a foreign language speech depends on a variety of factors, including the method of teaching a foreign language.

In modern methods of teaching foreign languages often everything new that is introduced by the authors of various projects is opposed to the so-called traditional teaching. That traditional teaching includes conscious-comparative and conscious-practical training methods that modern methodologists call passive ones.

Passive learning is contrasted to active learning, which refers to learning in action. Almost all of the currently known active methods of teaching foreign languages are intensive.

We stand in solidarity with those who speak of the need to modify the process of learning languages, make it active, since all the parties concerned have as their goal the common ultimate objective – the optimal students' acquisition of foreign speech. However, none of the methods considered in the article, in our opinion, can be called universal.

Key words: traditional and original methods of teaching a foreign language, conscious-comparative and conscious practical training methods, passive, active and intensive language training.

УДК 81'25:631.145

R.O. Tarasenko

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF MODEL OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TRANSLATORS FOR THE AGRICULTURAL SECTOR

The model of the formation of information competence of future translators for the agricultural sector is considered. The system of mutual influence and the interconnections between its elements are defined. It is found that the presence of the target, theoretical and methodological, strategic and normative, organizational and substantive, diagnostic and concluding blocks in the structure of the proposed model ensure its functioning and the ability to optimize the learning process in the aspect of information training of future translators.

The aim of the first stage in such training is encouraging students to analytical work, reflection on experience and building motivation for further self-development. It also provides intensive formation of knowledge and skills in searching, processing, transmission and storage of information, which will be the information basis for future career. The second stage is the orientation of the educational process towards the use of information technology in the performance of professional tasks. The third stage is aimed at achieving the formation of a coherent set of information competencies of future translators. The key role is played by the orientation of content, forms, methods and teaching means towards the formation of skills of applying information technology as a highly effective means of technological support for the translation process.

The expediency of application of the organizational and pedagogical conditions complex on the stages of forming information competence is substantiated. Substantive content, forms and means for each of the stages are specified.

The result of the process described by the developed model is the formation of information competence of translators for the agricultural sector.

Key words: model, organizational and pedagogical conditions, information competence, training, translator.

УДК 811.111:378.147

O.B. Tarnopolsky, L.B. Slipchenko

THE LEARNING CONTENT AND ITS PRACTICAL SELECTION IN TEACHING BUSINESS TELEPHONING IN ENGLISH TO STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS

The article discusses the method developed by the authors and elaborated for selecting the learning content for teaching business telephoning in English to students majoring in Economics. The

components of that content are analyzed, as well as the criteria and procedure of selecting such components and the practical selection results.

The components of learning content are considered as including: communication skills in business telephoning; the language material and socio-cultural and pragmatic knowledge on the basis of which such skills are developed; the speech materials (texts for reading and listening) serving as a source for the language material and socio-cultural and pragmatic knowledge; topics and situations of communication that are embodied in the selected speech materials.

The criteria of those components selection are the criteria of probability and cultural exemplification (for selecting topics and situations of communication), the criteria of typicality, frequency of use, authenticity of speech samples, and cultural exemplification (for selecting the speech materials, the language material, and socio-cultural and pragmatic knowledge). The criteria of coverage and cultural exemplification were used for selecting the communicative skills to be acquired by students.

The procedure of selection is designed as the «down-top» process: beginning from selecting topics and situations of communication (on the basis of surveying the specialists' needs by way of questioning them), then proceeding to selecting the speech materials and, from them, the language material and socio-cultural and pragmatic knowledge, and finalizing by selecting the communication skills that derive from all the content selected previously and that are to be acquired by the students.

The results of such practical selection are demonstrated and discussed.

Key words: methodology, pedagogical technology, methodological levels, methodological approaches.

УДК 378.1

A.V. Tokarieva

INTEGRATIVE LEARNING AS ONE OF PERSPECTIVE VECTORS IN THE DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION

Because of changes in knowledge and communication practices we are faced with information that is more complex, fast moving and accessible than ever before. Being able to find, collect, organize, compare, analyze and synthesize information about different topics in many media formats is an essential 21st century skill. Teaching this skill requires new educational models that may help students pursue learning in more intentional, connected ways. The most interesting educational innovations of today are associated with liberal art of integration. Stemming from the works of John Amos Comenius, contemporary integrative learning includes structures, strategies and activities called to bridge theory and practice, general education and the major, introductory and advanced level courses, different disciplines and fields. The outcome of the integrative learning is more self-aware and purposeful students who know their educational goals, are able to make the most of their study time, can promote connections and depth of understanding. Such students demonstrate a range of transferable skills, such as the ability to ask probing questions and find relevant information, speak from a broad spectrum of knowledge and experience, take advantage of new opportunities as they arise. Many familiar pedagogies serve the goal of integrative learning. A seminar can prompt integrative learning if the topic is of sufficient scope and can be elucidated by insights from different disciplines. In Ukraine, the idea of integrative learning is a new one and needs its further development in terms of the innovative educational models' design, new techniques and methods of implementation, the rethinking of curriculum by faculty and administrators.

Key words: integrative learning, integration, integrative knowledge, transferable skills, intentional learning.

УДК 371.15

O.V. Velkova

THE ANALYSIS OF THE STATE OF FUTUTE MANAGERS READINESS TO PROFESSIONAL INTERACTION

The article presents the results of the study which embraces future managers' readiness for their professional interaction. The outcomes have shown that professional training of future managers does not contribute to the improvement in culture of their professional interaction. The students

clearly realize the importance of the aspects connected with their professional interaction but they are not sufficiently competent in organizing such an interaction in the course of their professional activity. They lack of knowledge about the essence of professional interaction, its technique, strategies, and technology. The students become anxious about the fact that teachers do not pay sufficient attention to the problems of students' professional formation as personalities possessing communicative competence.

It is demonstrated that in modern establishments of higher learning the process of students' preparation for their professional interaction depends on spontaneous factors and is not regular by nature. Psychological studies of students have demonstrated their general pessimism, uncertainty, low level of teacher's authority in the society. These factors lead to substantial lowering of students' motivation in acquiring communicative knowledge and skills. They also demonstrate a low level of interest in self-fulfillment and self-perfection in the area of communication. The author stresses that the results obtained require the correction of the content of disciplines, as well as the forms and methods which should be used to provide managers with the basics of professional interaction culture.

Key words: professional interaction, future managers.

УДК 37.013.42

N.P. Volkova, V.A. Poltorak

FUTURE SOCIAL PEDAGOGUE'S COMPETENCE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article discusses scholarly approaches to defining the notion of competence. The authors conclude that competence is a sophisticated multi-level phenomenon characterizing human ability to use knowledge and skills in various social, professional situations and to perform certain activities in a qualified way.

The essence of the professional communication notion is revealed, and it is interpreted as conscious realization of communication value for social pedagogue's professional activities. This positively reflects the system of values in communicative knowledge and determines the purposeful students' activities for acquiring that knowledge. It generates the realization of the necessity of cognizing oneself as a communicative personality (one's advantages and shortcomings), of realizing ethic norms and rules of communicative interaction by means of verbal, non-verbal, and computer communication, and the necessity of analyzing one's own communicative actions and decisions taken. That requires the integrity of communicative actions and developed emotional intellect. The constituents of future social pedagogue's competence in professional communication are discussed; those constituents being value-oriented attitude to professional communication, the integrity of communicative actions, and developed emotional intellect.

Key words: competence, competence in professional interaction, social pedagogue.

УДК 371.13:81'253

N.V. Zinukova

PROFESSIONAL TRANSLATORS' TRAINING IN THE REAL WORLD: TRANSLATION INDUSTRY REQUIREMENTS

Today translating activity has become the fully fledged industry with its own standards and methods to communicate with its clients. Applying marketing strategies in the process of future translators' training model means considering labor market requirements, detailed examining of the groups of potential customers of education services, and academic process adaptation to the changes of translation industry situation.

Modern standards require designing new curriculum which will be based on competence approach, the priority direction of which is education vectors: self-determination, self-actualizing, developing individuality and socializing.

According to ABBYY Language Services analysts' translation market today is quite a fragmentary one. The factors which influence the translation industry are: market globalization, explosive growth of content production, fundamental contradiction of terms-price-quality, shortening of production chain, centralization and gradual management of linguistic assets – corporate glossaries, Translation Memory, CATs. One more very important trend is cloud decisions integration and crowdsourcing.

Ukrainian market today, as the reflection of all the processes which have taken place in the country for the last 20 years, has considerably changed.

To sum up, today modern translation industry requires strengthening of its infrastructure and creating absolutely new, alternative models of service supply process, which should be included into methodological part of future translators/interpreters' training. This process may be revealed in the form of criteria and requirements for university graduates in their real practice, and mutual attempts may help increase the quality of translators' training at universities due to adequate reaction to the changes that have occurred.

Key words: translation service market, quality standards, translation companies, marketing research, educational services.

УДК 378.147

Sladana Živković, Nadežda Stojković, Nataša Bakić-Mirić

DESIGNING SPOKEN PRESENTATIONS FOR ACADEMIC AND PROFESSIONAL NEEDS

This paper provides the essential elements on preparing, organizing and delivering a successful spoken presentation for academic and professional purposes. In today's competitive world the need to present a highly professional image is more important than ever. Speaking effectively is extremely crucial for success in most positions in a working environment. A professional presentation requires ability to convey the right image that you want your audience to see. To give a successful presentation, and at the same time a good image of yourself (or your company), careful preparations and organization are required.

Teaching students to design effective presentations implies training them insightful and well-trained thinking strategies that can produce clarity in communication without oversimplifying scientific or vocational issues. The success largely depends on judging all the specifics of the situation and responding to those properly, and the impression one gives as a person. By making students aware of basic points, types, characteristics and styles of technical or science-related presentations, the paper is to serve as a starting point in an attempt to make them expand and perfect their communication skills.

Key words: spoken presentations, academic purposes, professional purposes.

УДК 37.011.33

T.O. Zyuzina

CONTEMPORARY ART AS AN OBJECT OF ETHICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY EDUCATION

The article presents the ways of integrating modern art in the university educational process. It also emphasizes that contemporary art allows deeper understanding of a wide range of social and psychological issues that concern young people. Selecting the works of art (e.g. literature, cinema) for discussion in the course of studying the cycle of cultural disciplines (ethics, aesthetics, culture) is an important didactic problem. The main task of the teacher is to determine the guidelines for the student in the field of contemporary art, correlating them with curricular tasks of philosophical and applied disciplines.

In the conditions of abundance of information, fundamental changes arise in the content and organization of modern learning. According to some scholars, whose views we share, nowadays the comparative value of the component of state requirements and personal requirements (student's personal requirements) in what concerns the selection of educational content is changing towards the dominance of personal requirements. The anthropological approach becomes relevant, its essence in relation to learning and wider – to education lying in postulating that the main characteristic of learning (education) is primarily the individual development as opposed to, for example, acquiring culture or to socialization process.

Just this approach makes the problem of content selection crucial for successful education.

Key words: education system, spiritual dominants of the cultures of the modern and post-modern, social requirements to education, theoretical and methodological foundations of modernizing humanitarian training content.

ДЛЯ НОТАТОК