

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 35, Том IX (60) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 544 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume IX (60): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 544 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7(9)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.60.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 35, том IX (60), 2015 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Новітні засоби навчання: проблеми
впровадження та стандартизації**

АВРАМЕНКО А.І.,
кандидат фармацевтичних наук,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ЙОГО МІСЦЕ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ПРОВІЗОРІВ НА ПРИКЛАДІ КАФЕДРИ ФІЗИЧНОЇ ТА КОЛОЇДНОЇ ХІМІЇ ЗДМУ

Дистанційне навчання стало вже здійсненим фактом не тільки за кордоном, але і в нашій країні. Разом з тим, впровадження нової форми навчання у нас в Україні йде надзвичайно повільно, істотно відстаючи від розвинених країн. Метою роботи є обґрунтування доцільності та досвіду проведення дистанційного навчання на кафедрі фізичної та колоїдної хімії Запорізького державного медичного університету, а також використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі. Таким чином, зважаючи на викладені факти, очевидно, що дистанційна форма освіти має ряд переваг і набуває все більшої актуальності через необхідність забезпечення якісної підготовки фахівців.

Ключові слова: дистанційне заочне навчання, фізична та колоїдна хімія.

Дистанционное обучение стало уже свершившимся фактом не только за рубежом, но и в нашей стране. Вместе с тем, внедрение новой формы обучения у нас в Украине идет чрезвычайно медленно, существенно отставая от развитых стран. Целью работы является обоснование целесообразности и опыта проведения дистанционного обучения на кафедре физической и коллоидной химии Запорожского государственного медицинского университета, а также использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Таким образом, учитывая изложенные факты, очевидно, что дистанционная форма образования имеет ряд преимуществ и приобретает все большую актуальность из-за необходимости обеспечения качественной подготовки специалистов.

Ключевые слова: дистанционное заочное обучение, физическая и коллоидная химия.

Distance learning has become a fait accompli, not only abroad, but also in our country. However, the introduction of new forms of education here in Ukraine is extremely slow, significantly behind the developed countries. The aim is to study the feasibility and experience of distance learning at the Department of Physical and Colloid Chemistry Zaporozhye State Medical University and the use of information and communication technologies in the learning process. Thus, given the facts, it is clear that the distance form of education has many advantages and is becoming more and more important because of the need to ensure the quality of education.

Key words: distance learning, physical and colloid chemistry.

Однією із передумов входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору є входження в систему освіти дистанційного навчання.

Дистанційне навчання стало вже здійсненим фактом не тільки за кордоном, але і в нашій країні. З цією метою розроблено та впроваджено комплекс нормативно-технічних документів для забезпечення його якості та сертифікації. Разом з тим, впровадження нової форми навчання у нас в Україні йде надзвичайно повільно, істотно відстаючи від розвинених країн.

Дистанційне навчання - нова для нас форма навчання, саме нова форма, а не модифікація заочної форми. Це самостійна система навчання, а не технологія (дистанційна технологія). Адже за кожним терміном стоять цілком певні поняття, які, в свою чергу, впливають на стратегію реалізації, прийняття рішень.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної теорії і практики дистанційної освіти дозволяє відзначити характерні особливості, притаманні дистанційній освіті. Серед них:

- «гнучкість». Кожен має можливість займатися у зручний для себе час, у зручному місці і в зручному темпі. Студент має вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для освоєння курсу дисципліни та отримання необхідних знань;
- «модульність». В основу програм дистанційної освіти закладається модульний принцип. Кожна окрема дисципліна (навчальний курс), який вивчається, адекватний за змістом певної предметної області. Це дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним або груповим потребам;

- «дальність дії». Відстань від місця знаходження студента до освітньої установи не є перешкодою для ефективного освітнього процесу;
- «асинхронність». Передбачає той факт, що в процесі навчання викладач і студент працюють за зручним для кожного розкладом;
- «охоплення». Цю особливість іноді називають також «масовістю». Кількість тих, хто навчається, не є критичним параметром;
- «НІТ» (нові інформаційні технології). В дистанційній освіті використовуються всі види інформаційних технологій, засобами яких є комп'ютери, комп'ютерні мережі, мультимедіасистеми і таке інше;
- «соціальність». Дистанційна освіта в певній мірі знімає соціальну напруженість, забезпечуючи рівну можливість отримання освіти незалежно від місця проживання та матеріальних умов.
- «інтернаціональність», дистанційна освіта забезпечує зручну можливість експорту та імпорту освітніх послуг.

Перераховані особливості визначають переваги дистанційної освіти перед іншими формами отримання освіти, але одночасно пред'являють певні специфічні вимоги як до викладача, так і до студента.

Дистанційне навчання в ідеальному випадку:

- надає можливість здійснювати навчання безпосередньо, не залишаючи місця проживання в процесі виробничої діяльності;
- забезпечує широкий доступ до освітніх вітчизняних і світових ресурсів;
- надає можливість отримати освіту для вирішення різних життєвих завдань та при різних рівнях початкової підготовки;
- надає можливість організації процесу самонавчання найбільш ефективним для себе чином і отримання всіх необхідних засобів для самонавчання;
- надає можливість переривання і продовження освіти в залежності від індивідуальних можливостей і потреб;
- значно розширює коло людей, яким доступні всі види освітніх ресурсів без вікових обмежень;
- знижує вартість навчання за рахунок широкої доступності до освітніх ресурсів;
- дозволяє формувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів, що надаються освітніми установами;
- зберігає і розвиває єдиний освітній простір на території України та зарубіжних країн, де проживає україномовне населення.

Дистанційне навчання має низку якостей, які роблять його досить ефективним при підготовці висококваліфікованих фахівців для фармацевтичного бізнесу.

Актуальність даної теми на науково-методичному рівні зростає у зв'язку з необхідністю дослідження організаційно-педагогічних умов, які сприяють успішному навчанню студентів з використанням інформаційних технологій і створення інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує успішність організації навчального процесу з використанням дистанційного навчання [1-4]. Використання інформаційних технологій у сфері професійної освіти, безумовно, є новою, прогресивною формою доставки інформації. Застосування засобів інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє раціонально використовувати час в навчальному процесі, активізувати пізнавальну діяльність; дає можливість формувати комунікативну та інформаційну компетенції в учнів, так як студент стає активним учасником процесу навчання. При роботі із засобами ІКТ здійснюється процес індивідуалізації, так як надається право вибору способу навчання завдяки організації різних видів діалогового навчання одночасно на одному і тому ж відрізку навчально-го процесу[5; 6].

При здійсненні дистанційного навчання інформаційні технології повинні забезпечувати: доставку студентам основного обсягу досліджуваного матеріалу; інтерактивну взаємодію учнів і викладачів в процесі навчання; надання студентам можливості самостійної роботи по засвоєнню досліджуваного матеріалу; оцінку їх знань і навичок, отриманих ними в процесі навчання [4-8]. Для досягнення цих цілей застосовуються такі інформаційні технології: надання підручників, посібників, практикумів, методичних рекомендацій та іншого друкованого матеріалу; відеолекції; трансляція навчальних програм по інтернет-мережам; можливість приймати участь у дискусіях та семінарах, що проводяться через комп'ютерні телекомунікації; голосова пошта; двосторонні відеотелеконференції; одностороння відеотрансляція із зворотним зв'язком телефоном; електронні (комп'ютерні) освітні ресурси [10].

Необхідна частина системи дистанційного навчання - самонавчання. У процесі самонавчання студент може вивчати матеріал, користуючись друкованими виданнями, відеоплівками, електронними підручниками і CD-ROM-підручниками і довідниками. До того ж, студент повинен мати доступ до електронних бібліотек і баз даних, що містять величезну кількість різноманітної інформації [11].

Таким чином, інформаційно-комунікативні технології можуть істотно підвищити ефективність освітнього процесу, вирішити поставлені перед освітньою установою завдання виховання всебічно розвиненої, творчо вільної особистості.

Мета роботи

Обґрунтування доцільності та досвіду проведення дистанційного навчання на кафедрі фізичної та колоїдної хімії Запорізького державного медичного

університету, а також використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі.

У Запорізькому державного медичного університеті протягом декількох років успішно діє експериментальне положення з дистанційного навчання студентів, яке було затверджено на засіданні Вченої ради університету («Положення про дистанційну освіту» протокол № 2 від 16.10.2007р). Відповідно до цього документу, на кафедрі фізичної та колоїдної хімії разом з деканатом фармацевтичного факультету заочної форми навчання, протягом семи років здійснюється дистанційний контроль знань студентів, який має за мету удосконалення методів проведення дистанційної форми навчання.

Навчальний процес за дистанційною формою навчання організовано на підставі навчальних планів, що розроблені на основі галузевих стандартів вищої освіти за умови виконання вимог до всіх елементів технологій дистанційного навчання.

Фізична та колоїдна хімія вивчається студентами спеціальності технологія парфумерно-косметичних засобів «ТПКЗ» (заочна форма навчання) протягом четвертого і п'ятого семестрів. Загальна кількість кредитів - 5, годин - 180/156 і очний цикл - 8/16.

У четвертому семестрі студенти вивчають такі розділи дисципліни: хімічна термодинаміка, колігативні властивості, фазові рівноваги, електрохімія і хімічна кінетика і виконують 3 лабораторні роботи: визначення теплоти гідратації, визначення молекулярної маси методом криоскопії, визначення константи швидкості та порядку реакції. Одночасно студенти здають підсумкові заняття за вказаними темами. Підсумкові заняття проходять у вигляді комп'ютерного тестування з використанням системи «Ratos», на кожну тему при тестуванні припадає по 30 тестів.

Для успішного засвоєння дисципліни студенти заочної форми навчання мають змогу використовувати демонстраційно-енциклопедичні програми, програму презентацій PowerPoint, ознайомитися з проведенням віртуальних лабораторних робіт; закріпити викладений матеріал (тренінг, різноманітні навчальні програми, лабораторні роботи). Для системи контролю та перевірки знань використовується: тестування з оцінюванням, контролюючі програми, самостійна робота з навчальною програмою типу «Ratos», розвиваючі програми.

Зокрема, весь лекційний курс представлений у вигляді мультимедійних презентацій. На практичних заняттях студенти мають можливість ознайомитися з ходом виконання лабораторної роботи за темою з відеоматеріалу, ще раз повторити основні моменти досліджуваного матеріалу з короткого відеоролика безпосередньо в навчальній лабораторії. Комп'ютерний клас кафедри

надає студентам можливість пройти навчальне тестування з поясненнями і роботою над помилками. На сторінці кафедри на сайті університету представлений весь матеріал, необхідний студентам для підготовки до занять та здачі підсумкових модулів. Для успішної підготовки та складання КРОК-1 кафедра надає студентам навчальну базу тестів з поясненнями.

Підготовку до тестування студенти здійснюють за допомогою бази КРОК-1 «Фармація» та методичних розробок кафедри («Збірник тестових завдань з фізичної та колоїдної хімії»). У ході підсумкових занять в четвертому семестрі студенти отримують навички роботи з системою «Ratos». Наприкінці сесії кожен студент отримує інструкцію з проведення дистанційного навчання у наступному семестрі.

У п'ятому семестрі студенти вивчають розділи: поверхневі явища і адсорбція, колоїдна хімія, фізико-хімічні властивості ВМС і виконують три лабораторних роботи за зазначеними темами, здають контрольну роботу і здійснюють модульний контроль.

Дистанційна форма контролю знань студентів напередодні лабораторно-екзаменаційної сесії допомагає їм у підготовці до занять, виконанні контрольних робіт, звільняє час для оволодіння практичними навичками при виконанні додаткових лабораторних робіт (електрофорез, і визначення ізоелектричної точки білків). Оцінки, отримані студентами в дистанційному контролі, враховуються як складова частина поточного контролю знань і впливають на їх рейтинг.

Дистанційний контроль у п'ятому семестрі базується на попередньо отриманих навичках роботи з програмою в четвертому семестрі і здійснюється за трьома основними темами: поверхневі явища і адсорбція; колоїдна хімія; фізико-хімічні властивості високомолекулярних сполук (ВМС).

За кожною з тем на дистанційному підсумковому занятті пропонується по 30 тестів у форматі КРОК-1 «Фармація». Час відповіді на одне питання становить 40 секунд. Градація оцінок у залежності від відсотків правильних відповідей.

Зараховуються тільки результати першого тестування. У разі отримання незадовільної оцінки студенту додається ще одна додаткова можливість для здачі даної теми. Для підготовки до тестування студенти можуть використувати базу тестів КРОК-1 «Фармація», а також методичну розробку кафедри тестового контролю.

За два тижні до початку сесії кожен студент отримує СМС-повідомлення із зазначенням коду доступу до системи тестування «Ratos» і дати проведення дистанційного контролю. Доступ до порталу тестування в зазначену дату є вільним протягом доби, що дозволяє проходити тестування у зручний для студента час. Після закінчення тестування студенти бачать результат у вигляді

відсотка правильних відповідей та оцінки. Допускається не більше двох спроб задачі дистанційного іспиту. Всі дані, які стосуються іспиту (час, ПІБ, результат), формуються у спеціальний протокол, який підписується деканом та завідувачем кафедри, і служать складовою частиною для формування підсумкової оцінки з предмету. У цю оцінку входять, окрім зазначеної величини, оцінки рейтингу студента та контрольної роботи.

Досвід показує, що більшість студентів успішно складає дистанційний підсумковий модуль вже з першої спроби. Якісна успішність при цьому досягає 75%. Ці результати свідчать про доцільність розширення експерименту на інші групи студентів, і в першу чергу це може стосуватися бакалаврів фармації з урахуванням їх невеликої кількості і гарного ступеня підготовки. Поширення цього досвіду необхідне у зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему навчання, в якій дистанційним методикам приділяється велика увага.

Перспективним напрямом розвитку дистанційних форм контролю є можливість проведення семінарських занять та лекцій з використанням технологій Skype. Крім того, дана технологія дозволяє використовувати вільний час на консультативне спілкування студента з викладачем з написання контрольних робіт, обговоренню лекційного матеріалу і тестових завдань.

Висновок

Таким чином, зважаючи на викладені факти, очевидно, що дистанційна форма освіти має ряд переваг і набуває все більшої актуальності через необхідність забезпечення якісної підготовки фахівців. Крім того, слід зазначити, що дана форма навчання є вкрай необхідною при підготовці спеціалістів фармацевтичного профілю, що навчаються заочно. Проте в даний час ще існує низка питань щодо його практичної реалізації в умовах кафедри та університету.

Список використаних джерел:

1. Лобачев С. Л. Учебный процесс в системе открытого образования: опыт и перспективы / С. Л. Лобачев // Телематика-2003 : тр. Десятой Всерос. науч.-метод. конф. СПб., 2003. - С. 443-449.
2. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С.66-70.
3. Полат Е. С. Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. – 1999. - №7. – С.29-34
4. Михальченко М. І. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 14-23.
5. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С.66-70.

6. Бершадский А. М. Дистанционное образование на базе новых информационных технологий : учеб.пособие / А. М. Бершадский, И. Г. Кревский. Пенза : ПГТУ, 1997.
7. Пидкасистый П. И. Тыщенко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. – 2000. - № 5 – С.7-12
8. Шахмаев Н. М. Технические средства дистанционного обучения. М. : – «Знание», 2000. – 276с.
9. Бурыкин К. Н. Особенности самоактуализации студентов СГА / К. Н. Бурыкин // Труды ун-та. М., 2004. - Вып. 78 : Гуманитарные науки. Психологические аспекты мониторинга качества.
10. Видро В. Л. Интерактивные компьютерные программы в системе дистанционного обучения МИМ ЛИНК / В. Л. Видро, В. Е. Поляк // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. М., 2001. - С. 76-78.
11. Околесов О. П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения // Педагогика. – 1999. - № 6. – С.50-56

БОРИСОВА А.О.,

доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
керівник Центру міжнародної освіти та
співробітництва,
Харківський державний університет
харчування та торгівлі,
м. Харків

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАРТИНИ СВІТУ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Предмет дослідження – змістові характеристики картини світу студентів-іноземців. Показано, що психологічний зміст картини світу як системи особистісних смислів та значень щодо себе, інших людей, світу та життя складають базові установки (переконання) та соціальні аксіоми. Визначено, що базові установки – глобальні, стійкі уявлення особистості, що впливають на її мислення, емоційні стани та поведінку. Соціальні аксіоми – суттєві вірування щодо себе, інших людей, соціального оточення, фізичного та духовного світу, які формуються у процесі соціалізації незалежно від контексті релігійних вірувань. Встановлено, що концепції базових установок та соціальних аксіом є продуктивними щодо психологічного вивчення змістових характеристик картини світу студентів-іноземців.

Ключові слова: картина світу, студенти-іноземці, базові установки, соціальні аксіоми.

Предмет исследования – содержательные характеристики картины мира студентов-иностранцев. Показано, что психологическое содержание картины мира как системы личностных смыслов и значений относительно самого себя, других людей, мира, собственной жизни составляют базовые установки (убеждения) и социальные аксиомы. Определено, что базовые установки – глобальные, устойчивые представления личности, влияющие на ее мышление, эмоциональные состояния и поведение. Социальные аксиомы – существенные верования относительно себя, других людей, социального

окружения, физического и духовного мира, формирующиеся в процессе социализации независимо от религиозных верований. Установлено, что концепции базовых установок и социальных аксиом являются продуктивными для психологического изучения содержательных характеристик картины мира студентов-иностранцев.

Ключевые слова: картина мира, студенты-иностранцы, базовые установки, социальные аксиомы.

The article of research is content descriptions of the world-image of students-foreigners. The world-image – system of personal senses and values about itself, other people, world, own life. It is shown that psychological maintenance of the world-image consists of world assumptions (persuasions) and social axioms. It is certain that world assumptions are global, steady presentations, influencing on thinking, emotional states and behavior. Social axioms are beliefs in relation to itself, other people, social surroundings, physical and spiritual world. Social axioms are formed in the socialization process regardless of religious beliefs. It is set that conceptions of world assumptions and social axioms are productive for the psychological study of content descriptions of the world-image.

Key words: world-image, students-foreigners, world assumptions, social axioms.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір призводить до невинного збільшення кількості іноземних студентів, які приїждять в нашу державу задля отримання вищої освіти. Для кожного з них обов'язковою умовою успішності навчання є проходження складного, подвійного процесу соціально-психологічної адаптації: по-перше, до умов навчання у конкретному ВНЗ та, по-друге, міжкультурної адаптації як пристосування до соціального середовища, утвореного представниками різних культур. Під час міжкультурної адаптації особистісні та когнітивні особливості студентів-іноземців підлягають досить суттєвим змінам. Найбільш важливою психологічною категорією для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці іноземця під час перебування в країні навчання, є категорія «картина світу». Саме це світоглядне утворення підлягає найбільшому тиску з боку етно-культурних особливостей нового суспільства та зазнає найсуттєвішої трансформації під час міжкультурної адаптації. З іншого боку, доречно припустити, що особливості первинно сформованої картини світу, самі є суттєвим фактором адаптації та зумовлюють успішність професійного становлення, особистісного розвитку та психічного благополуччя студента-іноземця у країні навчання.

Таким чином, проблеми функціонування картини світу осіб, що перебувають у процесі адаптації до нових етно-культурних обставин існування та мають забезпечувати умови для свого особистісного та професійного розвитку в іншій країні, є досить актуальними для сучасної педагогічної психології.

Аналіз досліджень та публікацій. Введення категорії «образ (картина) світу» у науковий обіг психології є одним із найважливіших доробків О. Леонтьєва, який сформулював фундаментальні теоретичні положення, що є актуальними базовими методологічними принципами розуміння цього психічного феномену. Вчений визначив, що образ світу є [2]:

- не чуттєвою «картинкою», простою сумою перцептивних образів як результатів сприйняття оточуючого світу» – його становлення є виходом за межі «безпосередньо чуттєвої картинки»;
- психічною інстанцією, яка опосередковує взаємодію людини з оточуючою та внутрішньою реальністю;
- вторинним щодо зовнішнього світу;
- внутрішньо цілісним – у ньому приводиться у відповідність та погоджується інформація, що надходить від різних органів чуття, в результаті чого утворюється єдине несуперечливе уявлення щодо реальності;
- представленням не тільки образи об'єктів сприйняття, але й усталені уявлення щодо реальності;
- амодальним, модальності відчуттів з'являються в результаті суб'єкт-об'єктних відносин людини з реальністю;
- багаторівневою структурою особистісних значень та смислів.

Послідовник О. Леонтьєва С. Смирнов визначав образ світу як «певну сукупність або впорядковану систему знань людини про світ, про себе про інших людей та ін., яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив» [3, с. 142]. Характеризуючи образ світу, дослідник відзначив його:

- амодальність (оскільки до образу світу входять не тільки чуттєві компоненти, але й значення та смисли);
- цілісність та системність (образ світу не зводиться до сукупності окремих образів);
- багаторівневості структури (наявність в образі світу поверхневих та ядерних утворень);
- емоційно-особистісний смисл;
- вторинність щодо зовнішньої дійсності [3].

У сучасній психології особистості картина (образ) світу розглядається як результат суб'єктивної інтерпретації людиною зовнішньої та внутрішньої реальності, який дозволяє їй орієнтуватися у тому, що відбувається, прийма-

ти більш менш адекватні рішення та реалізовувати їх у цілеспрямованій поведінці. Так, Г. Бєрулава образ світу визначила як «особистісно зумовлене, від початку невідрефлексоване, інтегративне ставлення суб'єкта до себе та оточуючого світу, що несе у собі ірраціональні установки, що є в суб'єкта» [1, с. 40]. Формування цього психічного утворення, на думку дослідниці відбувається на основі інтеграції уявлень щодо оточуючого світу, узагальнення індивідуального соціокультурного досвіду. Значення ж картини світу визначається тим, що вона є орієнтовною основою поведінки людини, детермінує вибір поведінкових стереотипів, виявляється в особистісно зумовлених емоційних реакціях [1].

Розглядаючи структуру картини світу, Г. Бєрулава зазначає, що вона є поєднанням уявлень щодо себе, інших людей, оточуючого світу та власного життя [1].

У когнітивно-експериментальній теорії індивідуальної картини світу («імпліцитній теорії реальності») С. Епштейна виділено три основні структурні блоки: теорію власного «Я», теорію оточуючого світу, репрезентацію відносин між «Я» та світом [5, с. 41].

У визначенні типології картини світу існують різні підходи. О. Леонтьєв спираючись на таке універсальне підґрунтя для класифікації, як критерій її відповідності реальному світові, виділив два типи: реальний та ілюзорний. Реальна (адаптивна, адекватна) картина світу, на думку вченого, є результатом адекватного відображення того, що дійсно відбувається у світі, що оточує людину, та з нею самою. Реальна картина світу є особистісним ресурсом обрання успішних та гармонійних моделей поведінки у широкому спектрі життєвих ситуацій та в усіх сферах буття. Ілюзорна (не адаптивна, неадекватна) картина світу будується внаслідок накопичення особистістю недостовірної, викривленої, неповної інформації щодо навколишнього світу, оточуючих людей та себе самої. Причиною її формування є фундаментальна недосконалість сенсорно-перцептивних процесів людини: обмежений об'єм сприйняття та його вибірковість, виключення певної інформації з процесу формування суб'єктивного образу ситуації, явище добудовування образів та приписування ситуації тих елементів, які реально відсутні, але суб'єктивно необхідні [2].

У результаті змістовного аналізу Г. Бєрулава виділила три типи картини (образу) світу:

- емпіричний (морально індиферентне ставлення до оточуючого світу, що виключає звернення до морально-ціннісних категорій);
- позитивістський (при орієнтації на задоволення власних потреб, все ж таки характеризується опорою на моральні догми та правила ставлення до власних особливостей, властивостей інших людей та характеристик оточуючого світу);

- гуманістичний (характеризується трансцендентними мотивами діяльності – «виходом» особистості за межі власних інтересів, орієнтацією на турботу про інших людей та оточуючий світ) [1].

На сьогодні у психологічних дослідженнях вивчено особистісні смисли та суб'єктивні образи як базис поведінки людини, його індивідуальних поведінкових, емоційних та когнітивних програм (Г. Берулава); проблему смислових утворень у картині світу (Н. Корольова); взаємозв'язок образу світу з процесом самореалізації (М. Іванов); основи становлення образу світу дітей шкільного віку (І. Бушай); взаємозв'язок образу світу та рефлексивного самоздійснення (О. Кривошипна); етнопсихологічні особливості картини світу (О. Лозова, І. Маякова, Л. Спиридонова); особливості відображення часової складової образу світу (Р. Свинаренко); структуру і функції образу світу у практичній діяльності людини та побудові образу життя (В. Серкін) та багато інших питань. Втім не всі важливі аспекти проблеми картини світу знайшли свої відображення у психологічних дослідженнях. Здійснення подальшого наукового пошуку потребує систематизації, та уточнення змістових характеристик картини світу, які мають стати підґрунтям для обрання та розробки системи її психологічного моніторингу, зокрема, у психологічному супроводі міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання.

Метою цього теоретичного дослідження було визначення змістових характеристик картини світу студентів-іноземців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обов'язковою умовою успішності процесу міжкультурної адаптації студента-іноземця є психологічний супровід його перебування у ВНЗ та країні в цілому з моменту вступу до підготовчого відділення до завершення навчання. У системі психологічного супроводу найважливішим завданням є постійний моніторинг психологічного статусу студента, зокрема, вивчення трансформацій, що відбуваються у його картині світу.

Підбір та використання методик діагностики картини світу у системі психологічного моніторингу процесу навчання студента-іноземця потребує визначення її змістових характеристик.

Як було зазначено, провідним методологічним принципом розуміння психологічної категорії картини світу є твердження про її сутність як системи значень та особистісних смислів (О. Леонтьєв, С. Смирнов) [2; 3]. Найбільш змістовною, придатною для усвідомлення та передавання іншим людям, є вербалізована презентація цієї системи, що представлена такими когнітивними утвореннями, як переконання, вірування, настанови.

Так, західний дослідник С. Епштейн (S. Epstein) стверджував, що змістове наповнення картини світу кожна людина формує з когнітивно-імпліцитних уявлень – базисних переконань, скрізь призму яких сприймаються життєві події та формується поведінка.

У відповідності до основних потреб особистості С. Епштейн виділив чотири базисні переконання, що утворюють індивідуальну картину світу: переконання про міру доброзичливості оточуючого світу; переконання щодо справедливості оточуючого світу; переконання стосовно того, наскільки можна довіряти людям; переконання щодо власної значущості [5].

До базисних переконань (установок) особистості, як факторів, що детермінують відчуття безпеки особистості, звернулася Р. Янов-Бульман (R. Janoff-Bulman) [6]. Ця американська дослідниця вивчала процеси та механізми конструювання уявлень про оточуючий світ (доречно припустити, що це поняття є адекватним аналогом картини світу), які притаманні здоровим та психічно травмованим людям. Базові (базисні) установки було визначено як імпліцитні, глобальні, стійкі уявлення особистості щодо світу та самої себе, що впливають на її мислення, емоційні стани та поведінку.

У результаті досліджень процесу переживання й подолання наслідків психічних травм та поновлення відчуття безпеки, Р. Янов-Бульман дійшла висновку, що ядро суб'єктивного світу психічно благополучної людини складають три категорії базових переконань:

- віра про те, що у світі більше добра, ніж зла (переконання про наявність добра стосується як оточуючого світу в цілому, так і людей зокрема);
- переконання про те, що світ наповнений смыслом, події відбуваються не випадково, а контролюються людиною та відповідають законам справедливості;
- переконання у цінності власного «Я» (містить позитивну оцінку себе як хорошої людини, впевненість у здатності ефективно контролювати свою поведінку, позитивну оцінку власної удачливості).

Ці узагальнені системи ставлень у змісті картини (імпліцитної концепції) світу конкретизуються у восьми первинних категоріях переконань про: прихильність світу; доброту людей; справедливість світу; контрольованість світу; випадковість як принцип розподілення подій, що відбуваються; цінність власного «Я»; самоконтроль та контроль над подіями, що відбуваються; вдачу або везіння.

У підсумку цих категорій, картину (концепцію) оточуючого світу психічно здорової людини, за твердженням Р. Янов-Бульман, можна описати як переконання у тому, що «у світі значно більше гарного, ніж поганого, а якщо трапляється щось погане, то це відбувається переважно з тими людьми, хто здійснює негарні вчинки, отже, якщо людина хороша, вона може відчувати себе захищеною від різних негараздів» [6].

Суттєвою особливістю базових установок, як основного змісту картини світу людини, є їх достатня стійкість у часі, що дозволяє їм визначати магі-

стральну лінію людської поведінки. Але, як зазначає дослідниця, у певних, насамперед психотравмуючих обставинах, базові установки особистості можуть зазнавати серйозних змін, в результаті чого також суттєво змінюється поведінка людини. Причина цього полягає у тому, що у психотравмуючих ситуаціях людина стикається з обставинами, які руйнують її впевненість у власній безпеці, доброті та справедливості оточуючих людей та світу у цілому. Звичайна картина світу починає виявлятися ілюзією, переконання у власній цінності та невразливості зникає. Процес подолання цієї психотравми, на твердження Р. Янов-Бульман, має полягати у відтворенні базисних переконань, які, втім, мають стати якісно новими, порівняно з періодом до психологічної травми. Картина світу людини, що подолала психічну травму, змістово виражається переконанням у тому, що «світ доброзичливий та справедливий, людина має цінність, право вибору та здатність контролювати події, але так відбувається не завжди» [6].

На сьогодні концепція базових (базисних) установок Р. Янов-Бульман та розроблена дослідницею відповідна психодіагностична методика досить продуктивно використовуються у психологічних дослідженнях як картини світу, так й інших важливих проблем. Зокрема показано її значення для психологічної безпеки особи (С. Богомаз, Г. Будакова, Ю. Сметанова); поведінки у складних життєвих ситуаціях (С. Калашнікова, А. Нестерова); становлення світоглядних позицій особистості (М. Плотницька); соціального самопочуття (О. Зябіна, О. Каріна); професійного становлення особистості (О. Зябіна, К. Пономаренко, І. Фельдман, Є. Харітонова, Б. Ясько) та ін.

Ще однією категорією, яка є досить продуктивно презентує змістове наповнення картини світу особистості, є категорія соціальних аксіом, запропонована М. Бондом та К. Леунгом (М.Н. Bond, K. Leung).

Соціальні аксіоми визначаються як найбільш суттєві вірування людини щодо самої себе, інших людей, соціального оточення, фізичного та духовного світу, які формуються у процесі соціалізації незалежно від контексту релігійних вірувань. Вони є головними у системі переконань особистості та виконують роль забезпечення виживання особистості у фізичному та соціальному контексті [7].

Сутність соціальної аксіоми визначається тим, що вона встановлює причинно-наслідкові або кореляційні зв'язки між двома аспектами реальності (наприклад: «злочини завжди отримуються покарання»). Наявність такого зв'язку відрізняє соціальні аксіоми від соціальних цінностей, які є оцінними віруваннями (наприклад: «злочини – погані люди»).

Виділяють чотири головні функції соціальних аксіом: полегшення досягнення важливих цілей (інструментальна функція); допомога у захисті власної гідності (его-захисна функція); вираження власних цінностей особистості

(функція самовираження); допомога людям у розумінні світу (функція пізнання).

За твердженням М. Бонда та К. Леунга, соціальні аксіоми є універсальними (надкультурними) через те, що вони допомагають людям вирішувати загальнолюдські життєві проблеми. Спільність цих проблем призводить до появи східних соціальних аксіом у представників різних культур, розбіжності стосуються лише ступеня вираженості цих вірувань, який визначається особливостями тієї чи іншої культури.

Результати численних крос-культурних досліджень у багатьох країнах світу дозволили М. Бонду та К. Леунгу визначити такі загальні типи соціальних аксіом:

- соціальний цинізм – негативний погляд на природу людини та соціальний світ взагалі;
- нагорода за зусилля – переконання у тому, що цілеспрямовані зусилля щодо досягнення цілей та розв’язання життєвих проблем призводять до позитивних результатів;
- соціальна гнучкість – впевненість у наявності багатьох рішень проблем та невизначених ситуацій;
- контроль долі – погляд на соціальні ситуації як такі, що контролювані долею, фатумом;
- релігійність (духовні наслідки) – переконання в існуванні нематеріальних, надприродних факторів, що впливають на всесвіт, людей, їх поведінку, досягнуті результати, особливості міжособистісних стосунків, здоров’я, добробуту та ін.

Вираженість цих соціальних вірувань дозволяє оцінити відповідна методика – опитувальник SAS (Social Axioms Survey) М. Бонда та К. Леунга, який на сьогодні адаптований для використання на російській і українській мові та має дві форми: SAS-60 та SAS-82 (Н. Лебедева, Л. Спиридонова, О. Татарко).

На сьогодні найбільш активні розробки проблеми соціальних аксіом здійснено у рамках крос-культурних досліджень у галузі етнічної психології, де їх вимірювання визнано найбільш ефективним культурно-універсальним підходом до вивчення культурних розбіжностей та схожості [4]. У дослідженнях соціальних аксіом виявлено: їх зв’язок із складовими соціального капіталу населення багатьох країн світу (Н. Лебедева, О. Татарко); особливості цінносно-сміслових у системі світосприйняття студентської молоді країн Європи (О. Галкіна); можливість їх використання як інструменту вивчення образу світу у контексті культурних впливів (Л. Спиридонова); особливості конструювання соціальних уявлень під час соціальних трансформацій (Т. Ємельянова); етнокультурні особливості образу світу населення різних регіонів України (Л. Спиридонова); складові етнічної ментальності (Л. Пономаренко).

Висновки. У результаті дослідження було визначено змістові характеристики картини світу студентів-іноземців. Отримані результати дозволяють дійти наступних висновків.

Сутністю картини світу, як уявлень людини про саму себе, інших людей, світ та власне життя, є її функціонування як системи значень та особистісних смислів. Найбільш змістовною та придатною до осмислення й трансляції іншим людям є вербалізована форма презентації цієї системи, що представлена переконаннями, віруваннями, установками.

Змістове ядро картини світу складають базові установки як глобальні, стійкі уявлення особистості щодо світу та самої себе, що впливають на її мислення, емоційні стани та поведінку. Концепція базових (базисних) установок Р. Янов-Бульман та відповідна психодіагностична методика є досить інформативною для психологічних досліджень картини світу.

Продуктивно презентують змістове наповнення картини світу й соціальні аксіомы як найбільш суттєві вірування людини щодо самої себе, інших людей, соціального оточення, фізичного та духовного світу, які формуються у процесі соціалізації незалежно від контексту релігійних вірувань. Оскільки вивчення соціальних аксіом є найбільш культурно-універсальним підходом до дослідження психологічних особливостей представників різних культур, опитувальник соціальних аксіом М. Бонда та К. Леунга є ефективним методом психологічної діагностики змістових характеристик картини світу студентів-іноземців.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у дослідженні трансформацій картини світу студентів-іноземців під час навчання.

Список використаних джерел:

1. Берулава Г.А. Образ мира как ориентировочная основа индивидуальных паттернов психической активности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава // Роль стереотипов в психической активности личности. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
2. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
3. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения мира / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.
4. Татарко А.Н. Методы этнической и кросскультурной психологи / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М. : НИУ ВШЭ, 2011. – 238 с.
5. Epstein S. Cognitive-Experiential Self-Theory / S. Epstein // Handbook of Personality: Theory and Research / Pervin, Lawrence A. (Ed.). – New York : The Guilford Press, 1990. – P. 165–192.

6. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events : Application of schema construct / R.Janoff-Bulman // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7. – P. 113–136.
7. Leung K. Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures / K. Leung, M. Bond [and other.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35: [Number 5, September]. – P. 548-576.

БРАТАНІЧ О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент,
Український державний університет
фінансів та міжнародної торгівлі,
м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто загальні тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні та інноватика методів дистанційного навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: новітні засоби навчання, інноваційні методи, дистанційна освіта, українська мова як іноземна.

В статье рассмотрены общие тенденции развития дистанционного образования в Украине, инновации в методике изучения украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: современные способы изучения, дистанционное образование, украинский язык как иностранный.

The article discusses the general trends in the development of distance education in Ukraine, innovation in the methods of studying Ukrainian as a foreign language.

Key words: modern ways of learning, distance education, Ukrainian as a foreign language.

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до сучасної системи освіти – вміння самостійно знаходити, накопичувати і переосмислювати наукові знання, самостійно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві, тому поруч із традиційними формами навчання – очною, заочною, нещодавно з'явилась дистанційна освіта, найдемократичіна форма навчання, що дозволяє отримати освіту усім верствам суспільства, та найбільш прийнятна для економії фінансового та часового ресурсу.

Дистанційне навчання у світовій практиці – одна з усталених форм, здатна задовольняти потреби найширшого кола споживачів освітніх послуг, що швидко розвивається і є перспективною формою вищої освіти для України. Інтернет-мережа надає оперативний доступ до інформаційних ресурсів навчального закладу та можливість ефективної взаємодії «викладач-сту-

дент». Система дистанційного навчання в Україні перебуває на стадії становлення, вперше отримавши юридичне визнання в Законі України «Про національну програму інформатизації» [1].

Використанню інформаційних систем, функціонуванню платформ дистанційної освіти, розробці електронних освітніх ресурсів присвячені праці В.Ю.Бикова, Л.А.Чернікової, Ю.О. Швеця [5, с.2]. Питанням електронної лінгводидактики займаються Г.Корицька, Н.Семенів, Г.Шелехова, Л.Скуратівський. Наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми й напрями досліджень цієї галузі розглядають В.Биков, Ю.Дорошенко, М.Жалдак та ін. [4, с.168]. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти в Україні та за її межами, підходи до їх реалізації у своїх працях розкрили Р.Гуревич, В.Олійник, О.Собаєва, П.Таланчук. [6, с.10]. Психолого-педагогічним аспектам і технологіям створення дистанційних курсів, контролю знань та їх оцінюванню присвячено роботи, авторами яких є Г.Балл, О.Григорова, В.Дейнеко, В.Кухаренко, Н.Сиротенко, О.Сорока та ін. [7]. Перспективи дистанційного навчання у навчальних закладах України та за кордоном досліджують Г.Козлакова, К.Корсак, П.Стефаненко та ін. [8], [10].

Відповідно до Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні дистанційна освіта є формою навчання, що рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [2]. В процесі викладання української мови як іноземної особливо важливе значення має навчально-методичне забезпечення, де виникає ряд проблем щодо розробки електронних освітніх ресурсів: відсутність єдиних вимог до розробки дистанційних курсів з української мови у середній та вищій школах; недостатня кількість фахівців-розробників курсів, низьке матеріально-технічне забезпечення.

Відповідно до Державного Стандарту базової та повної загальної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій до мовної освіти, основними завданнями є: подальший розвиток базових лексичних, граматичних, культуромовних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про українську мову як суспільне явище, вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях [3].

Специфічні риси дистанційного навчального середовища – гнучкість, ресурсомісткість, індивідуалізованість, інтерактивність – викликають зміни в характері взаємодії між студентом та викладачем, що, в свою чергу, призводить до нового розподілу їх функцій порівняно з традиційним навчанням. Студент у процесі опановує активну форму діяльності, отримує нові засоби доступу до інформації. В таких умовах набуває розвитку самостійність студента щодо керування процесом навчання і контролем за його результативністю.

Для ефективного оволодіння українською мовою необхідно враховувати та реалізувати комплексний підхід до організації навчального матеріалу та послідовність його опрацювання дистанційно – можливість надання студентам цілодобового доступу до навчальних матеріалів, постійну підтримку й консультації викладачів та методистів, онлайн відеолекції, віртуальні тренажери та інші технологічні рішення для забезпечення ефективного процесу навчання.

Освітні ресурси повинні відповідати таким вимогам: відповідність програмі з української мови; методичні рекомендації щодо використання дистанційних курсів у професійній діяльності викладача; дотримання законодавства України щодо захисту авторських прав.

Технологія розробки методик викладання української мови як іноземної складається з послідовних етапів підготовки, створення, програмування, перевірки та редагування матеріалів. Підготовчий етап є основою всього електронного курсу, що надає інформацію щодо цілей, навчальних завдань, має рекомендації стосовно здійснення самостійної роботи. Під час підготовки відбувається відбір завдань, обираються форми подання матеріалів, ескіз інтерфейсу, шрифт, колір, тобто формується стиль курсу, складається структура сайту.

Для виконання дидактичних вимог та правильної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання широко використовують інформаційно-рецептивний метод, що передбачає сприймання навчального матеріалу і його засвоєння, та репродуктивний (відтворення вивченої інформації) метод навчання, а також метод теоретично-практичного вивчення мови, який базується на виконанні тренувальних вправ. Ці методи реалізують через застосування різноманітних прийомів, кожен з яких передбачає певну дію, спрямовану на досягнення часткової мети. Так, наприклад, для дистанційного вивчення української мови як іноземної можна застосовувати такі прийоми семантизації чи перевірки рівня розуміння матеріалу, як демонстрація, ілюстрація, пояснення, бесіда, розповідь, повторення, виконання практичних завдань.

На етапі підготовки визначається контингент студентів, цілі та зміст навчання, одномовність/двомовність курсу, технологія та технічні засоби, які використовуються. Слід повною мірою використати технологічні можливості комп'ютера і телекомунікаційних мереж, враховуючи вимоги щодо оформлення екрана, формулювання інструкцій, режиму надання студенту допомоги і додаткової інформації.

На основному етапі створюються посилання на теоретичний матеріал, добираються практичні вправи, максимально стисло подається інформація. Пояснення мають бути достовірними, правильними, логічно-структуровани-

ми. Добираються зразки виконання вправ чи завдань, коментарі, схеми, довідкові матеріали. Виконання учнями завдань, їх результативність відображається в електронному журналі.

Під час створення курсу необхідно спиратися на принципи навчання і організації дистанційної освіти. Зокрема при розробці курсу доцільно виходити із принципу взаємозв'язку змісту роботи студентів у дистанційному курсі з тематикою аудиторних практичних занять. Керуючись економічними, технічними та методичними чинниками, належить здійснити відбір серед різних видів навчальних матеріалів та засобів. Після цього слід визначити структуру курсу, впорядковавши систему вправ, визначити форми зворотнього зв'язку та контролю.

Завершальний етап містить варіанти форм і засобів контролю. Підсумковий контроль проводиться у вигляді вихідного тестування, у якому дібрано завдання за весь навчальний курс. У створенні структури програми дотримується принципи системності, цілісного сприйняття й представлення всього обсягу інформації навчального курсу, можливості вибору індивідуальної траєкторії просування. Необхідно скласти алгоритм курсу і здійснити його програмування. На етапі перевірки треба провести випробування курсу. На підставі виявлених під час випробування недоліків належить здійснити редагування курсу, виправлення помилок, налагодження ефективності зворотнього зв'язку тощо [11]. Сучасні комп'ютерні технології забезпечують широкі можливості для реалізації цих методичних прийомів у процесі навчання.

Вимоги до проектування тексту: відповідність меті та завданням курсу; активність та інтерактивність, відповідність стилю навчання, змістова закінченість модуля, структурованість блоку тексту, дотримання мовного стилю. Вимоги до обсягу та структури дистанційного курсу: обсяг навчального матеріалу, який подано у дистанційному курсі повинен відповідати навчальній програмі. Структура дистанційного курсу повинна мати такі складові: нормативну, змістову, контролюючу. Зміст навчального модуля включає теоретичний навчальний матеріал.

До компонентів модуля належать структуровані електронні матеріали, зміст яких відображає логіку навчання за курсом і надає теоретичні відомості з теми у повному обсязі; термінологічний словник або глосарій – активний ресурс дистанційного курсу; мультимедійні презентації лекцій; додаткові електронні навчальні матеріали (конспекти лекцій, аудіо і відео матеріали). До кожного модуля бажано сформулювати мету та завдання, які забезпечують формування вмінь та навичок, необхідних для засвоєння теми, надати методичні рекомендації з їх виконання, форму подання результатів виконаної роботи.

Значна частина навчальних годин при вивченні кожної дисципліни відводиться на самостійне опрацювання. Для оцінювання знань, умінь та навичок,

набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування. У підсумковому контролі – вихідне тестування.

Здійснення педагогічного контролю за дистанційним навчанням дозволяє зібрати об'єктивну інформацію про перебіг навчання, внести корективи до інформаційно-змістового наповнення курсів, терміну виконання, обсягу завдань тощо. В умовах очно-дистанційного навчання викладач повинен здійснювати постійний контроль за виконанням завдань, переглядати виконані завдання, якість їх виконання, мотивувати до кращих результатів. Встановлено такі педагогічні вимоги до організації контролю за дистанційним навчанням: індивідуальний контроль; систематичність проведення контролю на всіх етапах процесу навчання; всебічність контролю (теоретичні знання, практичні навички); різні види контролю (поточний, підсумковий, питання для самоконтролю); об'єктивність оцінювання; дотримання етики мережевого спілкування.

Загалом у більшості методик при введенні у навчальному курсі викладання української лексики різних видів вправ слід пропонується брати до уваги ступінь розуміння матеріалу студентом та труднощі, які можуть виникати у процесі його подання, і на основі цього пропонувати завдання, що відповідатимуть рівню його знань; враховувати особливості застосування лексичних вправ на конкретних етапах навчання. Зокрема, на початковому етапі варто використовувати різні види лексичних ігор, зображальну та предметну наочність для засвоєння насамперед семантики нових слів. На середньому етапі зростає роль завдань некомунікативного характеру, які спрямовані на подолання труднощів у вивченні форми і значення слів та формування навичок їхнього вживання у мовленні. На завершальному етапі збільшують кількість вправ для розвитку комунікативної компетенції іноземних студентів на базі запропонованого лексичного матеріалу, тобто тестових завдань для навчання та контролю особливостей його використання в говорінні та письмі.

Ефект комп'ютерного навчання зростає відповідно до збільшення частки навчального матеріалу, що включено до курсу навчання. Зворотній зв'язок викладача з учнем відбувається завдяки поставлених запитань викладача до учня, передбачених заздалегідь як можливі при появі складнощів сприйняття чи засвоєння навчального матеріалу. Курс супроводжується поясненням типових помилок, які можуть виникнути, наданням підказок при вирішенні конкретного завдання курсу, та вказівки стосовно до якого фрагменту викладеного матеріалу слід повернутися.

Особливе місце у навчанні на відстані займають мультимедійні засоби, що є компонентом навчального курсу – графіка, анімація, звук, відеофрагменти, що найбільш доречні при використанні навчальних платформ, зокрема Moodle, ATutor, ILIAS.

Розробка та використання курсів за кейс-методикою є доцільним та необхідним компонентом навчання в умовах сучасного розвитку інформаційних технологій, для забезпечення самостійної роботи студентів, інтенсифікації та максималізації навчального процесу, заощадження часу викладача, підвищення мотивації тих, хто навчається, забезпечення індивідуалізації навчання та здійснення контролю практичних досягнень студентів. Щоб вирішити проблему якості освітніх послуг, що отримують студенти дистанційної форми навчання, викладачі мають розвивати і впроваджувати інформаційні технології, які сприяють розвитку дистанційної освіти.

Якість впровадження та застосування дистанційної освіти можна оцінювати за допомогою таких показників як: результативність (ступінь засвоюваності знань, можливість застосовувати накопичені знання на практиці, успішність, індивідуальний процес навчання, гнучкі консультації); доступність всім верствам населення (студенти, бізнесмени, інваліди, військовослужбовці та ув'язнені так само мають можливість дистанційно навчатися); ресурсомісткість (відсутність необхідності відвідувати лекції і семінари, фінансові витрати, матеріальні ресурси, аудиторії, викладачі і т.д.); оперативність (час на засвоєння знань, донесення до студентів і т.д.); демократичний зв'язок «викладач – студент»; комплексне програмне забезпечення; провідні освітні технології [9].

Участь у дистанційному курсі зумовлює такі змістові елементи самостійної роботи, як уміння самостійно опрацьовувати лекції, навчити чітко і логічно виражати власну позицію стосовно різноманітних життєвих явищ, сприяти саморозвитку особистості, робота з електронними джерелами інформації тощо. Самостійна робота допомагає закласти основи мовної й загальнокультурної підготовки студентів, широко використовувати їхні індивідуальні особливості.

Аналіз навчальних дистанційних курсів з вивчення української мови як іноземної свідчить про такі переваги дистанційної освіти, як можливість реалізувати індивідуалізований підхід до навчання, поєднувати навчально-пізнавальну діяльність із професійною, а також здатність забезпечувати зорове та слухове сприймання інформації, здійснювати об'єктивний контроль рівня сформованості мовної і мовленнєвої компетенції студентів з інших країн тощо. Перші мультимедійні навчальні програми та дистанційні курси української мови як іноземної почали розроблятися не дуже давно та мають великий потенціал для розвитку в майбутньому. Розвиток процесу дистанційного вивчення мови як іноземної надає широкі можливості доступу до основних навчальних ресурсів, необхідних для оволодіння технікою іншомовного спілкування.

Список використаних джерел:

1. Закон України від 4 лютого 1998 року № 74/98-ВР «Про Національну програму інформатизації». – <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
3. Постанова від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
4. Ващук Ф. Інформатизація вищої освіти України в контексті європейського вибору: з досвіду Закарпатського державного університету / Ф.Ващук, О.Ващук // Геополітика України: історія і сучасність. – 2010. – Вип. 2. – С. 168-191.
5. Муліна Н.І. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови: Автореф.дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Київськ. нац. лінгвіст. унів. – К., 2001. – 22 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования – М.: Академия, 2005. – 271 с.
7. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. Дистанционное обучение и его развитие. – М., 2008. – 293 с.
8. Українська мова для іноземних громадян // www.udec.ntu-kpi.kiev.ua.
9. Ясулайтіс В.А. Дистанційне навчання: Метод. рекомендації. – К., 2005.
10. Ukrainian as a Foreign Language // www.ukma.kiev.ua.
11. <http://maisterniadista.ucoz.ru/>. – Сайт авторської педагогічної майстерні дистанційного навчання. – Корицька Г.Р. Шиліна Г.А.

БУТЕНКО Н.Ю.,

кандидат економічних наук, доцент,
кафедра менеджменту, КНЕУ,
м. Київ

КОНЦЕПЦІЯ ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ВМІНЬ (З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ В КНЕУ)

Ефективна підготовка управлінського персоналу обумовлює необхідність формування фахових управлінських компетенцій. Реалізація цієї мети досягається на підставі запровадження у навчальний процес тренінгу управлінських компетенцій, концепція якого надається в цій статті.

Ключові слова: управлінські вміння, управлінські компетенції, тренінг, модель навчання, цілі тренінгу, концепція тренінгу.

Эффективная подготовка управленческого персонала обуславливает необходимость формирования специальных управленческих компетенций. Реализация этой задачи может быть достигнута на основе внедрения в учебный процесс тренинга управленческих компетенций, концепция которого представлена в этой статье.

Ключевые слова: управленческие умения, управленческие компетенции, тренинг, модель обучения, цели тренинга, концепция тренинга.

Effective training of management personnel necessitates the formation of special management competences. Implementation of this objective can be achieved through the introduction into the educational process of training management competences, the concept of which is presented in this article.

Key words: management skills, management competences, training, teaching model, the goal of the training, the concept of training.

Поняття «ефективний керівник» (менеджер) відповідає, як відзначав Р. Л. Кричевський, розумінню того, що керівник вважається ефективним, якщо очолювана ним організація має високі показники за психологічними і непсихологічними критеріями організаційної ефективності.

У структурі особистості керівника особливо виокремлюють соціально-психологічні якості: виражена схильність до лідерства, товариськість, незалежність і самостійність, упевненість у собі і своїх силах, відповідальність, гнучкість і пластичність як у спілкуванні, так й у прийнятті рішень, заповзятливість, схильність до розумного ризику, емоційна врівноваженість, стійкість проти стресу, креативність.

Виявленню та формуванню зазначених соціально-психологічних якостей у чималому ступені може сприяти тренінг навичок й вмінь, концепцію якого ми пропонуємо.

Безумовно, ці якості формуються, насамперед, у безпосередній діяльності менеджера, а також у цілеспрямованому навчанні і засвоєнні спеціальних управлінських вмінь і знань. Отже, основою сучасного ефективного менеджменту є особистість керівника, її психологічні складові у сполученні з управлінськими знаннями і вміннями, а також з виконанням менеджерських функцій, обумовлених організаційною специфікою підприємства.

Грунтуючись на тому, що необхідною умовою досягнення успіху у бізнесі є оволодіння навичками міжособистісного спілкування, варто окреслити коло вмінь, про які піде мова. На цю тему проводилася безліч досліджень, і, незважаючи на розходження в термінології, у більшості звітів фігурують ті самі навички. Наприклад, за результатами більшості досліджень ключовими визначені *лідерські навички*, такі, як здатність до конструктивного розв'язанню конфліктів, проведенню нарад, підготовці персоналу, створенню команди і здійсненню організаційних змін. У більшості досліджень відзначена важливість *ефективної комунікації*, ключові аспекти якої включають здатність донести своє повідомлення до співрозмовника, вміння слухати і надавати зворотний зв'язок. Також важлива *здатність мотивувати персонал*, що розглядається не просто як «мотивація», а як складне явище, що включає постановку цілей, виявлення очікувань, вміння переконувати підлеглих і надавати їм підтримку, надання зворотного зв'язку.

Серед усіх компонентів ефективної роботи менеджера (відповідних способів поведінки, мотивації і володіння навичками) переважне значення мають навички міжособистісного спілкування. Людина не відбудеться як менеджер, якщо вона не вміє спілкуватися з оточуючими. Наявність або відсутність навичок міжособистісного спілкування впливає на моделі поведінки, яким менеджер надає перевагу і на стиль його спілкування з підлеглими, а також на вибір важелів для мотивування і шляхів вирішення організаційних конфліктів. Керівник, якому властива висока мотивація, прагне досконально освоїти дані навички, прагне застосовувати їх у змагальній діяльності з колегами, рівними за посадою, приймати на себе відповідаль-

ність за інших людей та управляти ними. Нарешті, навички спілкування з людьми та навички ведення організаційної політики є міжособистісними за своєю суттю.

Практичною реалізацією викладених вище положень є розроблена нами програма тренінгу для випускників вузів, що включає у себе кілька модулів, які дозволяють ведучому групи перебудовувати базову концепцію програми управлінського тренінгу відповідно до поставлених завдань кожної конкретної організації і групи (таблиця 1).

Тренінг (від англ. «виховувати», «навчати») - процес вдосконалення організму, пристосування його до підвищених вимог певної роботи шляхом систематичних (що є дуже важливим) вправ усе зростаючого навантаження та зростаючої (що не менш важливо) складності (1, с.22).

Основна мета управлінського тренінгу — розвиток управлінських вмінь менеджера відповідно до його особистісних, психологічних особливостей. Основний зміст навчання - прийняття управлінських рішень у ситуаціях ділової взаємодії. Як відзначає Е. В. Сидоренко, «робота керівників сучасного бізнесу - це, головним чином, спілкування (на 60-90%), безпосереднє та опосередковане, причому спілкування, що включає і ділові обговорення, і неділові бесіди...» (2, с. 57). При цьому Е. В. Сидоренко підкреслює, що межі між діловим, соціально-рольовим і неділовим міжособистісним спілкуванням у сучасних умовах розмиваються. У зв'язку із цим у завдання тренінгу входить і завдання підвищення комунікативної компетентності керівника. Особливо важливим завданням тренінгу ми вважаємо формування позитивного (конгруентного) ставлення до себе і прийняття себе, своєї діяльності, що припускає певну наявність знань, у тому числі й про себе.

«Я почув і забув. Я побачив і запам'ятав. Я зробив це і усвідомив». Це відоме виречення, яке приписують Конфуцію, часто приводять на підтвердження цінності навчання шляхом досвіду. У цьому висловленні втримується зерно правди, але, відповідно до результатів сучасних досліджень процесів навчання, більш точною є інше формулювання: «Найкраще я розберуся, якщо побачу, почую і зроблю».

Щоб освоїти ту або іншу навичку, людям необхідно розуміти її теоретичний і поведінковий компоненти, а також мати можливість її відпрацювати, отримати зворотний зв'язок щодо того, як їм це вдається, і потім використати її досить часто, щоб інтегрувати у репертуар поведінкових технік. Девід Коулб розробив модель процесу навчання, у якій представив усі перераховані напрямки.

Відповідно до моделі Коулба, повний цикл навчання включає чотири аспекти: активне придбання нового досвіду (безпосередній досвід); аналіз

свого досвіду (рефлексивне дослідження); інтеграція висновків у робочі теорії на базі нового досвіду (абстрактна концептуалізація); використання теоретичного матеріалу до нових ситуацій (активний експеримент). Виходячи з даної моделі і надавши студентам можливість об'єднати спостереження, міркування та дію, можна витягти із процесу навчання максимальну користь.

Грунтуючись на моделі Коулба та широко відомих принципах навчання, розглянемо модель навчання навичкам міжособистісного спілкування, що складає з 10 кроків: 1. заповнення анкет і самоаналіз; 2. вивчення теорії; 3. тест; 4. поведінкова контрольна таблиця; 5. моделюючі вправи; 6. групові вправи; 7. резюме; 8. практичні питання; 9. закріплюючі вправи; 10. план дій.

Насамперед студентам варто оцінити свій вихідний рівень розвитку тих або інших навичок. Карл Роджерс назвав би цей етап самопізнанням. Методики для цієї мети зібрані у спеціальних збірниках для самоаналізу. Потім студенти знайомляться із теоретичними основами навичок. Для цього вони опрацьовують матеріал, представлений у відповідному розділі цього посібника. Третій крок - зворотний зв'язок, що дозволяє викладачеві впевнитися, що матеріал засвоєний. У нашій моделі це здійснюється за допомогою виконання невеликого тесту на тренінгу. Четвертий крок - визначення конкретних навичок, які необхідно освоїти. Для цього призначена поведінкова контрольна таблиця, заснована на теоретичному матеріалі, яка окреслює конкретні типи поведінки. Оскільки, відповідно до досліджень процесів прийняття рішень, людина не може обробити одночасно більше сьоми різних об'єктів або джерел інформації, число навичок, представлених у поведінковій контрольній таблиці, обмежено. Важко переоцінити важливість такої таблиці, що містить достовірні критерії того, наскільки людина володіє тими або іншими навичками. Звужуючи область оцінюваних навичок винятково до тих з них, які представлені у контрольній таблиці, ми знижуємо ймовірність того, що оцінки виявляться перекрученими в силу особистісних розходжень і стилів або інших сторонніх факторів.

П'ятий крок - виконання моделюючої вправи, що дає студентові можливість спостерігати досліджувану навичку «у дії». На шостому кроці студенти розділяються на групи по дві або по три особи і відпрацьовують нову навичку. Міняючись ролями, студенти випробовують ролі як активних учасників, так і спостерігачів, що оцінюють «гру» своїх товаришів. Сьомий крок - заповнення підсумкового звіту, або резюме, тобто визначення студентами тих аспектів досліджуваної навички, у яких їм необхідно подальше вдосконалювання. На даному етапі учасникам пропонується враховувати

як власну думку, так і оцінки, виставлені їм іншими студентами (зворотний зв'язок). Прикладні питання дають можливість побачити взаємозв'язок навичок і перевірити їхнє розуміння. Закріплюючи вправи переносять навчання навичкам зі студентської аудиторії в реальні життєві ситуації. Нарешті, план дій пропонує ряд ідей, призначених для поглибленого оволодіння навичкою.

У сучасних умовах в навчальних закладах склалася практика поєднання традиційних форм навчання (лекцій, семінарів) і тренінгової роботи.

Основна мета тренінгу — навчити конкретних навичок і вмінь. Тому він стає частиною процесу навчання або професійної адаптації. Тренінг дає учасникам змогу не лише почути думку викладача чи подивитися на таблиці та схеми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Тому тренінгова форма роботи все ширше застосовується в сучасних системах навчання, а особливо навчання та перепідготовки дорослих. Каталог цілей тренінгу управлінських компетенцій представлено в таблиці 2.

В межах підготовки магістрів з управління організаціями у ВДНЗ „Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана” проводиться міждисциплінарний тренінг, який є фактично заключним етапом теоретико-прикладної підготовки майбутніх фахівців до конкретної діяльності. Для проведення такого тренінгу була підготовлена та затверджена програма, підготовлені методичні матеріали для окремих занять та інструментарій для дослідження ефективності їх проведення.

Програма та методика тренінгу опрацьована та перевірена у процесі проведення багатьох тренінгових циклів, вдосконалена та узагальнена у цієї статті.

Розроблена програма містить у собі традиційні процедури тренінгу: рольові ігри, дискусії, методику «мозкового штурму», застосовувану у рамках методів групового вирішення проблем, психогімнастики. Можливе введення у програму тренінгу особистісних тестів (по оцінці структури особистості, схильності до виконання певних індивідуальних, групових і командних ролей).

Відповідно до стандарту випускники освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” отримують підготовку до виконання таких класів професійних завдань: адміністративно-координаційних; аналітично-діагностичних; планово-прогностичних; регулятивних; організаційно-правових; мотиваційних; контрольних; комунікаційних; інноваційних; навчально-методичних та науково-дослідницьких.

Тренінгову програму побудовано таким чином, щоб внаслідок виконання самостійних завдань та групової роботи на тренінгу магістранти

отримали вміння, які стануть складовими їх фахових компетенцій зі спеціальності „Менеджмент організацій”. Опрацювання набутих знань та вмінь здійснюється на підставі узагальнення матеріалу, засвоєного магістрантами на попередніх дисциплінах, які вивчаються на бакалаврському та магістерському рівні за спеціальністю „Менеджмент організацій” (таблиця 3). Обґрунтування цього підходу підтверджується схемами кореляції вмінь, знань, фахових компетенцій, методів і форм роботи на тренінгу (таблиця 1), а також міжпредметних зв'язків (таблиця 3), що надають можливість вважати цей тренінг підсумовуючою формою роботи в університеті за магістерськими програмами „Менеджмент корпорацій (АТ)” і „Менеджмент малого бізнесу”.

Список використаних джерел:

1. Гиппиус С. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. - СПб.: Речь, 2001.
2. Е. В. Сидоренко Технология создания тренинга. От замысла к результату. – СПб.: Издательство «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко»

ВАДАСЬКА С.В.,
старший викладач,
Національний технічний університет
України «КПІ»,
м. Київ

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються основні тенденції розвитку освіти в умовах сучасного суспільства та в зв'язку з приєднанням України до Болонської системи. Бурхливий розвиток інформаційних технологій спонукає використовувати форми навчання та учбові матеріали, які значно відрізняються від традиційних. Це зумовлює пошук та впровадження новітніх технологій та ресурсів у навчальний процес. Завдяки Інтернет-ресурсам викладач має змогу урізноманітнити завдання, оновити зміст навчальних матеріалів, використовувати автентичні джерела інформації. Інтернет-ресурси надають студентам можливість використовувати мовний матеріал на основі своїх знань в професійній галузі, пристосовуватися до реальних ситуацій у майбутньому, сформувати вміння самостійної роботи, проявити себе як ініціативну та творчу особистість.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, автентичні матеріали, самостійна робота.

В статье рассматриваются основные направления развития образования в условиях современного общества и в связи с присоединением Украины к Болонской системе. Бурное развитие информационных технологий вынуждает использовать формы обучения и материалы, которые отличаются от традиционных. Это способствует поиску и внедрению новых технологий и ресурсов в процесс обучения. Благодаря Интернет-ресурсам преподаватель имеет возможность обновить учебные материалы, разнообразить задания и использовать аутентичные источники информации. Студенты смогут научиться обрабатывать самостоятельно большие объемы информации,

развивать свои творческие способности, использовать языковой материал, используя знания профессиональной области, быстро приспосабливаться к реальным условиям работы и общения.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, аутентичные материалы, самостоятельная работа.

Higher education is a key building block of modern society. Main trends of education development in the process of science and technology innovations and due to Ukraine's participation in Bologna system are considered. The introduction of new technologies and resources is the main task of educational process. Internet-resources play the important role both for teachers and students. Teachers have the possibility to improve studying materials, to diverse tasks. Students improve their skills to process foreign authentic materials individually, to develop their creativity, to use knowledge in real communicative situations.

Key words: Internet-resources, authentic materials, individual work.

Останнім часом ми спостерігаємо розвиток вищої освіти у всьому світі, що зумовлений виникненням нових тенденцій на ринку праці, потребою у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, розширенням міжнародних зв'язків. Освіта є запорукою успіху та кар'єрного росту особистості. Щоб задовольнити потреби сучасного суспільства, відбувається зростання кількості студентів, з'являються нові вищі навчальні заклади. Значні зміни відбуваються в освітній системі. Головною метою сучасної освіти є виховання конкурентноспроможних фахівців, які б володіли творчим потенціалом, здатних швидко адаптуватися до розвитку та впровадження новітніх технологій, володіли професійними мовними компетенціями, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у навчальному та професійному середовищах. Також ми спостерігаємо значні зміни видів та технологій навчання. Бурхливий розвиток інформаційних технологій спонукає використовувати та впроваджувати у навчальний процес новітні форми навчання та учбові матеріали, які значно відрізняються від традиційних. Реформування та модернізація освітньої системи, яка відбувається згідно Болонського процесу, передбачає вирішення цілої низки важливих питань, пов'язаних із змістом навчальних матеріалів, засобами та технологіями навчання, ефективними способами організації практичних занять та самостійної роботи студентів. Оскільки дистанційні форми навчання відповідають всім вимогам підготовки висококваліфікованих спеціалістів, вони широко впроваджуються у навчальний процес, тому що

надають можливість використовувати інтерактивні методи навчання, формувати та вдосконалювати навички та вміння володіння іноземною мовою. Дистанційне навчання дозволяє ефективно організувати роботу студентів, змінити їх ставлення до навчального процесу, розвивати творчий потенціал.

Мобільність студентів є однією з цілей Болонського процесу. Згідно його положень студенти та викладачі можуть брати участь у різних міжнародних програмах, пов'язаних з навчанням та роботою. Приєднання України до Болонського процесу має конкретну мету по підготовці студентів, які готові до навчання по міжнародним програмам в Європейських університетах. Володіння іноземною мовою відкриває майбутнім фахівцям можливість приєднатися до міжнародного інформаційно-освітнього простору. Болонська система передбачає самостійне опрацювання інформації для отримання належних знань. Це потребує забезпечення студентів якісними навчальними матеріалами та необхідність створення системи контролю знань та підтримки постійного зворотного зв'язку між викладачем та студентами.

Д л я того щоб підвищити мотивацію студентів, викликати зацікавленість, необхідно ефективно спланувати та організувати роботу студентів та підвищити якість навчання. Зусилля викладача мають бути спрямовані на формування сумлінного ставлення до вивчення іноземної мови, на залучення всіх студентів до навчального процесу та досягнення певного рівня володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Незважаючи на перепони (різний рівень знань студентів однієї групи, кількість навчальних годин, (в нашому випадку раз на тиждень), недостатня кількість або якість навчальних матеріалів) викладачі мають досягти кінцевої мети викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі – це формування комунікативної компетенції студентів, тобто вміння ефективно використовувати мову у процесі спілкування [6]. Комунікативний підхід стає невід'ємною частиною навчального процесу. Він спрямований на розвиток уміння використовувати іноземну мову в реальних умовах спілкування. Роботодавці вимагають від випускників вищих навчальних закладів бути готовими до комунікацій у професійній галузі на міжнародному рівні, швидко адаптуватися до великої кількості іншомовних інформаційних ресурсів, пристосовуватися до вимог сучасного суспільства. Отже формування комунікативної компетенції має сприяти досягненню ще однієї мети – це розвиток професійної компетентності студентів. Тому при вивченні іноземної мови велика увага приділяється мові професійного спрямування, яка в подальшому забезпечує успішну професійну діяльність.

Швидкий розвиток сучасних інформаційних технологій є причиною їх активного впровадження в учбовий процес. Вони є не тільки новітніми технічними засобами, а й методами та формами навчання. Використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови дозволяє перетворити навчан-

ня на творчий процес, що значно підвищує зацікавленість студентів, допомагають розкрити їх потенціал та забезпечує майже сто відсоткове залучення до роботи. За допомогою Інтернет-ресурсів викладач має змогу урізноманітнити завдання, оновити зміст навчальних матеріалів, використовувати автентичні джерела інформації. Термін Інтернет-ресурс означає сукупність програмних та технічних засобів, а також інформації в мережі Інтернет, яка представлена в текстовій, графічній або звуковій формах. Ці ресурси відіграють важливу роль при вивченні іноземної мови, оскільки вони сприяють формуванню та вдосконаленню мовних навичок, надають можливість слідкувати за останніми розробками та інноваціями певних галузей, дозволяють спілкуватися з носіями іноземної мови. Тому важливо навчити студентів працювати з іншомовними джерелами, для пошуку необхідної інформації та вміння виокремлювати головні факти, робити висновки, висловлювати своє ставлення.

Інформаційні Інтернет-ресурси представлені у вигляді великих об'ємів текстового, аудіо та візуального матеріалу на будь-яку тематику, що може ускладнити роботу студентів при використанні цих джерел. Для того, щоб студенти могли найефективніше використовувати ресурси для освітніх та професійних потреб, щоб змогли знайти якісну та змістовну інформацію, необхідно навчити їх правильно працювати з іншомовними інформаційними ресурсами. Для вивчення іноземної мови використовуються автентичні тексти, аудіо, словники, для студентів технічних спеціальностей важливо використовувати графіки та схеми. Використання того чи іншого ресурсу залежить від того з якою метою він застосовується. За допомогою використання Інтернет-ресурсів можливо вирішити наступні задачі навчального процесу:

- сформувати та удосконалити навички читання, говоріння, аудіювання та письма при роботі з автентичними джерелами;
- активізувати знання лексичного та граматичного матеріалу;
- розширити запас фахової термінології;
- підвищити мотивацію студентів;
- навчити студентів самостійно працювати;
- розвивати вміння аналізувати та узагальнювати опрацьований матеріал;
- покращити навички усного та візуального сприйняття автентичної інформації.

За допомогою новітніх технологій та ресурсів Інтернету викладач має змогу створити унікальне навчальне середовище, яке допоможе активізувати пізнавальну діяльність студентів, створити реальні умови спілкування, розкрити їх творчий потенціал, впроваджувати інтерактивні методи навчання та сконцентруватися на формуванні комунікативної компетенції студентів. Крім того, використання ресурсів Інтернету допомагає розвивати навички, які

пов'язані з мисленням (порівняння та протиставлення, узагальнення, аналіз, висновки). Різні види робіт з Інтернет-ресурсами можна використовувати як на практичних заняттях так і під час самостійної роботи студентів. Для того щоб досягти найкращих результатів при викладанні іноземної мови, необхідно ефективно та правильно спланувати роботу студентів з Інтернет-ресурсами. За даних умов змінюється роль викладача. Він виступає в ролі організатора навчального процесу, який спрямовано на пошук, дослідження та обробку інформації, створення реальних ситуацій та творчий підхід у вирішенні різних завдань.

Однією з проблем, яка постає перед викладачем з іноземної мови, це недостатній або різні рівні знання у студентів. За таких умов доцільно скласти список якісних та надійних джерел в мережі Інтернет, які здатні допомогти студентам покращити свій рівень володіння іноземною мовою. До цих джерел можна включити словники та програми-перекладачі, енциклопедії, програми для перевірки орфографії та вимови, сайти, які допомагають покращити знання граматики та за допомогою тестів перевірити та закріпити ці знання, перелік джерел, які містять матеріали та завдання з аудіювання, письма та говоріння. Можна класифікувати джерела за рівнем складності. Для студентів це можливість самостійно опанувати певний матеріал, щоб покращити свої навички та впевнено почуватися на практичних заняттях, що в свою чергу стимулює інтерес до навчання.

Щодо Інтернет-ресурсів, які можна впроваджувати у навчальний процес, то вони можуть бути використані як додаткові матеріали при вивченні певної теми і при цьому студенти самостійно шукають потрібну інформацію. Або викладач пропонує студентам список джерел, за допомогою яких студенти знову ж таки самостійно шукають потрібні факти [1]. Такі види робіт як презентація, реферат, доповідь на конференції, проведення конкурсів, передбачені при вивченні іноземної мови. Це також змушує студентів проводити самостійний пошук потрібної інформації. Для створення якісної презентації або доповіді студент повинен не тільки знайти матеріал а й осмислити його, відібрати найголовніше, класифікувати та розмістити його згідно пунктів плану. Для допомоги студентам при підготовці таких робіт викладач може підготувати перелік сайтів щодо структури, вимог, об'єму презентації та поради стосовно проведення презентації. Звісно студенти самі можуть відшукати потрібні джерела, але важливо щоб Інтернет-ресурси були змістовними, містили сучасну інформацію, були корисними для студентів та відповідали навчальній, виховній та розвиваючій меті викладання дисципліни. Тому так важливо, щоб саме викладач пропонував студентам перелік необхідних іншомовних Інтернет-ресурсів, які сприятимуть покращенню знань студентів, активній участі в навчальному процесі та формуванню потреби постійного

пошуку більш детальної інформації з метою якісного оволодіння певним предметом знань. А це в свою чергу потребує створення такої моделі учбового середовища, яке б допомогло розкрити та розвинути творчий потенціал студентів та застосовувати текстовий, лексичний та граматичний матеріал отриманий з використанням додаткових Інтернет-ресурсів [2].

Серед Інтернет-ресурсів виділяють декілька видів учбових ресурсів: hotlist, treasure hunt, subject sampler, multimedia scrapbook и webquest. «Hotlist» та «multimedia scrapbook» направлені на пошук, відбір та класифікацію інформації. Це список сайтів з текстовим матеріалом та список посилань на аудіофайли, графічну інформацію та відеоролики для вивчення певної теми. «Treasure hunt», «subject sampler» та «webquest» містять елементи навчання. Вебквест – це міні-проект, для виконання якого використовуються ресурси Інтернету та який передбачає участь всіх студентів. Мета цього проекту полягає в розвитку навичок творчого та аналітичного мислення. Комп'ютерні презентації, усні та письмові доповіді можуть бути результатом проведення вебквесту. Використання цього навчального ресурсу потребує від студентів відповідного рівня володіння іноземною мовою та роботи з автентичними ресурсами. Завдяки використанню навчальних Інтернет-ресурсів студенти мають можливість розвинути наступні вміння [4]:

- здійснювати пошук інформації з визначенням ключових слів;
- узагальнювати та визначати головну та другорядну інформацію;
- виокремлювати конкретні дані;
- висловлювати свою думку;
- обмінюватися інформацією, порівнювати факти;
- передбачати явища та події;
- робити висновки.

Впровадження вищезазначених Інтернет-ресурсів у навчальний процес сприяє розвитку комунікативних вмінь. При цьому треба враховувати зміст матеріалів та їх відповідність цілям навчання.

Вищі навчальні заклади мають підготувати студентів до практичної діяльності з обраної спеціальності. Тому особлива увага приділяється вивченню іноземної мови професійного спрямування студентами немовних спеціальностей. Інтернет-ресурси є важливим доповненням до основних навчальних матеріалів. Вони допомагають отримувати додаткову інформацію з фахових дисциплін, систематизувати знання студентів та поглибити розуміння майбутньої спеціальності. Фахові тексти є основним напрямком роботи при вивченні іноземної мови професійного спрямування. При обмеженій кількості аудиторних занять неможливо витратити багато часу на цей вид діяльності, тому слід зосередити студентів на самостійному опрацюванні фахової літератури, що є необхідною складовою професійної підготовки студентів. Студенти

старших курсів вже володіють достатніми знаннями як з іноземної мови так і з фахових дисциплін, тому вони більш впевнено орієнтуються в іншомовних ресурсах мережі Інтернет. Можна навіть запропонувати студентам знайти потрібні матеріали для їх подальшого опрацювання на аудиторних заняттях або знайти більш детальну інформацію залежно від теми.

Для ефективної організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей найкращим рішенням є укладання дистанційних курсів. Викладачі та студенти отримують багато переваг застосовуючи цей вид діяльності. Ресурси та елементи дистанційного курсу, створеного на платформі «Moodle», дозволяють скласти завдання, які потребують пошуку додаткових матеріалів, творчого підходу до їх виконання та активізації попередніх знань студентів. Наприклад студенти мають можливість доповнювати глоссарій термінів певної тематики (термін та його визначення або термін та його походження). Інтерактивні елементи дистанційного курсу, такі як Форум і Чат, дозволяють студентам обмінюватися думками та висловлювати свої аргументи та точку зору по темі, яку пропонує викладач. Залежно від мети цього обговорення (закріпити і перевірити знання основних фактів або лексичного матеріалу, чи розширення теми) студенти звертаються до додаткових джерел для пошуку інформації. Елемент Завдання дозволяє викладачу скласти вправи, які допомагають студентам покращити такий вид діяльності як письмо і який теж потребує від студентів самостійного опрацювання Інтернет-ресурсів у пошуку потрібних матеріалів. Дистанційні курси є також ефективним засобом контролю знань студентів.

Забезпечення якості підготовки конкурентноспроможних фахівців є найважливішим завданням вищих навчальних закладів. Тенденції розвитку та модернізація сучасної освіти також вимагають підвищення якості навчання. Це питання є однією з основних вимог Болонської системи. Використання нових форм організації та новітніх засобів навчання визначає основні показники підвищення ефективності та якості освітньої діяльності. Якість освіти залежить від багатьох факторів (мета та зміст навчання, методи та організація навчального процесу, засоби та технології). Показники якості освіти залежать від кожного з учасників навчального процесу. Зростають вимоги до викладачів та студентів. Викладач має не тільки володіти знанням свого предмету а й успішно опановувати інноваційні засоби та методи навчання та впроваджувати їх при викладанні дисципліни. Викладач повинен підвищувати свою кваліфікацію не лише в предметній, а й у педагогічній та технологічній галузі. Сучасне суспільство та динамічний розвиток усіх галузей потребує від молодих людей постійного оновлення знань, бажання саморозвитку та вдосконалення своїх умінь та навичок. Вміння навчатися, здатність орієнтуватися у великій кількості інформації, самостійна робота над самовдосконаленням є

важливими факторами якісного навчання.

Сучасний освітній процес характеризується активним впровадженням інформаційних ресурсів Інтернету. За допомогою цих ресурсів можна вирішити ряд важливих завдань. По-перше, це вміння працювати з матеріалами, що покращує навички читання та розуміння тексту. По-друге, студенти мають змогу удосконалювати навички сприйняття на слух іноземної мови працюючи з автентичними аудіотекстами та відеосюжетами, представленими в мережі Інтернет. По-третє, студенти мають змогу краще опанувати предмет завдяки роботі з професійно-орієнтованими джерелами, розширити знання фахової лексики. Інтернет-ресурси надають студентам можливість використовувати мовний матеріал на основі своїх знань в професійній галузі, пристосовуватися до реальних ситуацій у майбутньому, сформувати вміння самостійної роботи, проявити себе як ініціативну та творчу особистість.

Список використаних джерел:

1. Ажель Ю. П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2011. — №6. Т.2. — С. 116-119.
2. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. Учебное пособие. — М.: Логос, 2003.—76 с.
3. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. — М.: Академический Проект, 2004.
4. Сысоев П. В. Евстигнеев М. Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США). // Интернет-журнал «Эйдос». — 2008. — №4.
5. Терентьева Н.О. Управління якістю освіти – запорука конкурентоспроможності ВНЗ / Н. О. Терентьева // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во РІПО. – 2008. – № 3. – С. 163–165.
6. Фёдорова, Л.Л. Теория речевой коммуникации и грамматика диалога./ Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарной технологии: Научно-методические материалы. /Л.Л.Фёдорова. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2007. – С. 103-135.

ВЕРБОВСЬКИЙ І.А.,

магістр з управління навчальними
зкладами, методист навчального
відділу, здобувач,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ

У статті розглянуто теоретичні аспекти становлення управління впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес. Детально проаналізовано методи й умови вдосконалення управління навчальним процесом вищого навчального закладу шляхом впровадження інформаційних технологій. Виокремлено основні тлумачення поняття «інформація» та її загальні властивості. Окреслено основні методичні вимоги інформатизації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: інформатизація, інформатизація навчального закладу, інформатизація системи освіти, інформаційний ресурс, інформаційні технології, інформація, комп'ютерні технології.

В статье рассмотрены теоретические аспекты становления управления внедрением информационных технологий в учебный процесс. Детально проанализированы методы и условия совершенствования управления учебным процессом вуза путем внедрения информационных технологий. Выделены основные толкования понятия «информация» и ее общие свойства. Определены основные методические требования информатизации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: информатизация, информатизация учебного заведения, информатизация системы образования, информационный ресурс, информационные технологии, информация, компьютерные технологии.

The article considers theoretical aspects of management establishment by implementing informational technologies into the education-

al process. Methods and prerequisites of the educational process management improvement in the higher educational establishment by implementing informational technologies are analyzed in details. Main definitions of the notion "information" and its common properties are singled out. Principal methodical demands of educational process informatization are highlighted.

Key words: *informatization, educational establishment informatization, educational system informatization, informational resource, informational technologies, information, computer technologies.*

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що на сучасному етапі інформація стає одним із найважливіших виробничих факторів та одним із головних важелів управління будь-якої організації, в тому числі і вищого навчального закладу. Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес – це проект, в якому за обмежений проміжок часу з використанням виділених ресурсів необхідно забезпечити запуск і функціонування певної інформаційної технології для підтримки діяльності. Не зважаючи на достатньо широкий обсяг публікацій, вивчення ролі та значення інформаційних технологій як засобу інноваційного розвитку освіти не можна вважати вичерпаним. Існує низка проблем, які не мають в літературі ще більш-менш задовільного висвітлення, що і зумовило нас вибір даної теми статті.

Мета статті: розглянути теоретичні аспекти становлення управління впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ.

Завдання статті: провести аналіз теоретико-методичного забезпечення управління впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ.

На сьогоднішній день прийнято визначати інформаційні технології як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, поєднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, обробку, збереження, розповсюдження і відображення інформації. Проблема роботи з управлінською інформацією присвячені роботи Ю. К. Бабанського, В. Ю. Бикова, В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Ю. А. Конаржевського, В. І. Маслова, О. А. Орлова, В. С. Пікельної, М. І. Портнова, В. Д. Руденко, П. І. Третьякова, Ю. В. Чернова, Т. І. Шамової та ін.

Проте існують певні проблеми із визначенням як ключового поняття «інформація», так власне і суті інформації взагалі. «Інформація» має для керівника щонайменше два значення: вона є підґрунтям для прийняття управлінських рішень і засобом оберненого зв'язку стосовно всіх управлінських рішень [14, с.145]. Існують десятки визначень цього поняття та декілька підходів до його тлумачення. Так, А. Д. Урсул визначає, що ситуація з проблемою

інформації така, що немає підстав вважати, що існує загальновизнана єдина концепція інформації. Жодне з тлумачень інформації, не дивлячись на бажання їх авторів, не може звести все різноманіття інформації до якогось одного змісту [15, с. 30]. Він же дає характеристику інформації як «знання під кутом зору різноманітності» [15, с. 104].

У термінологічному словнику А. П. Єршова наведено таке означення:

«інформація (information) – зміст повідомлення або сигналу; відомості, розглянуті в процесі їхньої передачі або сприйняття, що дозволяють розширити знання про об'єкт, що цікавить» [13].

В. Г. Афанасьєв підкреслює, що інформація не просто знання: «Взаємодіючи із споживачем, знання набуває характеру повідомлення, тобто стає інформацією» [4, с. 33]. Не менш багатозначне формулювання дається В.І. Масловим: «Інформація – це сукупність відомостей, які визначають рівень знань людини про ту або іншу дію, явище, факти і їх взаємозв'язок» [10, с. 6].

Клод Елвуд Шенон запропонував у 1948 році теорію інформації, що дала ймовірно-статистичне визначення поняття кількості інформації. Кожному сигналу в теорії Шенона приписується ймовірність його появи. Чим менше ймовірність появи того або іншого сигналу, тим більше інформації він несе для споживача. На основі його вчення виникла «інформаційна теорія Шенона». Розвитку цієї теорії надали праці «батька кібернетики» Н. Вінера, роботи А.Н. Колмогорова, де він описує інформацію через ймовірнісний, комбінаторний та алгоритмічний підходи до вимірювання її кількості, праця В.Б. Вяткіна [12], присвячена розробці синергетичного підходу до визначення інформації.

Різностороннє пояснення інформації дає С. І. Архангельський: «Інформація ... розуміється як основний матеріал розумової роботи. Діалектично інформація розглядається як зміст віддзеркалення, як засіб дії на розумовий апарат. Кібернетично інформація виражає собою величину, обернено пропорційну вірогідності події, повідомлення про яку поступає у відповідний приймальний пристрій. Для навчального процесу, як і для всіх систем, інформація набуває сенсу тоді, коли вона знаходиться в русі і застосовується з метою пізнання і управління» [3, с. 111].

Найбільш загальне означення, яке ми будемо надалі і використовувати, дає С. Я. Янковський [16]. Він говорить, що будь-яка взаємодія між об'єктами, у процесі якого один здобуває деяку субстанцію, а інший її не губить називається інформаційною взаємодією. При цьому передана субстанція називається інформацією.

Виходячи з цього визначення відзначимо дві найбільш загальні властивості інформації. Перша – інформація не може існувати поза взаємодією об'єктів. Друга – інформація не губиться жодним з них у процесі цієї взаємодії.

Кожне визначення інформації відображає розуміння її з якого-небудь ракурсу, наприклад, якщо узагальнено розуміти інформацію, то це певна сукупність відомостей про навколишній світ, події, якусь діяльність. Необхідно також зазначити, що хоча форма представлення інформації – повідомлення, не будь-яке повідомлення може вважатися інформацією. Таким є тільки те повідомлення, що зменшує невизначеність в області, до якої воно відноситься.

Крім того, відомо, що поняття «інформація» включає обмін відомостями в декількох аспектах: 1) між людьми; 2) людиною і автоматом; 3) автоматом і автоматом [3, с. 498]. З чого випливає, що інформація має бути певним чином формалізованою.

У статті 18 закону України «Про інформацію» [7], наведено одну з можливих класифікацій інформації за основними видами: 1) статистична інформація; 2) масова інформація; 3) інформація про діяльність державних органів влади та органів місцевого і регіонального самоврядування; 4) правова інформація; 5) інформація про особу; 6) інформація довідково-енциклопедичного характеру; 7) соціологічна інформація.

Така класифікація має цілу низку протиріч, а її складові іноді дублюються. Наприклад, законодавчі акти зараховано одночасно до категорії інформації державних органів та органів місцевого і регіонального самоврядування (ст. 21) і до категорії правової інформації (ст. 22). Поряд з тим, що в Законі виділена довідково-енциклопедична інформація, в ньому зовсім не згадується спеціальна інформація, що міститься у виданнях неенциклопедичного характеру. Водночас у ст. 30 («Інформація з обмеженим доступом») згадується професійна, ділова, виробнича, банківська, комерційна та інформація іншого характеру. Існують і деякі інші суперечності. Однак, в цілому, не зважаючи на ряд недоліків закон України «Про інформацію» є важливим документом у системі регулювання правових відносин в інформаційній сфері [9, с.55].

Інформацію, за характером, можна поділити на: «нормативну, наукову, довідкову, методичну, облікову, засновану на матеріалах первинного обліку, а також звітну, представлену вже в узагальненому вигляді [6, с.74]».

Для оптимального управління вищим навчальним закладом не менш важливим є виділення ключових особливостей управлінської інформації. В. Ф. Петров вирізняє такі вимоги до інформації [11]: цільова спрямованість у момент передачі; засоби та формат передачі інформації мають відповідати можливостям як людини, так і комп'ютерної техніки; інформація не повинна містити випадкових даних; інформація для суб'єкта, який приймає управлінське рішення, має бути надійною; інформація має бути достовірною.

Для реалізації функцій керівництва, організації, координації, контролю,

прийняття рішень, оцінки, комунікації та інших в закладах освіти потрібно чітко сформулювати завдання та визначити раціональні варіанти збору інформації, джерела надходження, її класифікаційний склад, обсяг, технологію накопичення, обробки й форми використання [8, с. 31-33]. Виходячи з наведеного вище, будемо розуміти інформацію як деякі відомості про зовнішнє та внутрішнє середовище вищих навчальних закладів, подані в певній матеріально-енергетичній формі у вигляді формалізованих повідомлень, які відповідають зазначеним вимогам до управлінської інформації.

Визначивши таким чином поняття «інформація» та вимоги до управлінської інформації, розглянемо ще декілька ключових понять:

- під «інформатизацією системи освіти» будемо розуміти впорядковану сукупність соціально-політичних, правових, організаційних, економічних, науково-технічних, навчально-методичних, освітянських і управлінських процесів, які спрямовані на розробку, створення, розвиток системи інформаційного забезпечення суб'єктів управління різних рівнів і навчально-виховного процесу і реалізацію вільного доступу до цієї системи.

Перехід до інформаційного суспільства прискорив процес широкого використання інформаційно-комунікативних технологій, який охопив абсолютно всі сторони життя. Процес інформатизації освіти почався з оснащення навчальних закладів сучасною комп'ютерною технікою, а згодом перетворився на більш широкий і складний із впровадження інформаційних технологій в навчально-виховний процес: від управління до використання навчальних і наочних посібників на заняттях та в позаурочний час.

Поняття інформатизації (від англ. *informatisation*) визначається як «сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян і суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної і комунікаційної техніки».

Тому оснащення навчальних закладів комп'ютерною технікою є лише технічною складовою засобів для використання інформації. Присутність комп'ютерної техніки, навіть найпотужнішої та найсучаснішої, не є достатньою для інформатизації навчального процесу, якщо не відбувається впровадження інформаційних технологій в педагогічну практику.

У Модельному законі про інформатизацію, інформацію та захист інформації, прийнятому на XXVI пленарному засіданні Міжпарламентської Асамблеї держав-учасників СНД, дано таке визначення поняття інформаційних технологій: «... методи та способи пошуку, збирання, зберігання, оброблення і

передавання (розповсюдження) інформації на основі використання комп'ютерних та інших технічних пристроїв, програм для електронних обчислювальних машин і засобів зв'язку». Враховуючи визначення інформатизації та інформаційних технологій, О. В. Єльнікова виділяє такі відправні компоненти для визначення інформатизації навчального закладу: інформатизація - це сукупність процесів: організаційних, правових, науково-технічних, навчальних, виховних, пізнавальних; інформатизація навчального закладу є цілеспрямованим процесом актуалізації студентів і педагогів до життєдіяльності та професійної діяльності у динамічних умовах інформатизації соціуму на основі створення інформаційно-навчального середовища; інформатизація навчального закладу заснована на оптимальному і всебічному використанні інформаційно-комунікативних технологій у навчальному та виховному процесах і повсякденному житті; інформатизація навчального закладу передбачає активну діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу навчального закладу (адміністрації, викладачів, студентів, батьків) у єдиному освітньому інформаційному середовищі.

Така компонентна інформатизація передбачає перехід до нових інформаційних технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження в навчально-виховний процес, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними. Це складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, навчально-методичних, організаційних, технічних та інших проблем.

Серед методичних вимог інформатизації навчально-виховного процесу виділяють три :

1. Врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, різних типів організації нервової діяльності, різних типів мислення.
2. Забезпечення підвищення рівня мотивації навчання, стимулювання навчальної діяльності.
3. Якість зображення інформації (чіткість, ефективність, зрозумілість, впорядкованість).

У контексті нашого дослідження, важливим аспектом є також тлумачення інших понять, зокрема: «комп'ютерні технології» - це сучасні технології обробки, збереження, редагування, передачі інформації шляхом застосування комп'ютерної техніки; «інформаційна техніка» є матеріальною основою інформаційної технології, за допомогою якої здійснюється збір, зберігання, передача і обробка інформації. До середини XIX століття, коли домінуючими були процеси збору і накопичення інформації, основу інформаційної техніки складали перо, чорнильниця і папір. Сьогодні, як правило, вживається термін «обчислювальна техніка», під яким власне мають на увазі як комп'ютерну техніку (за допомогою якої проводяться обчислення, збереження, візуалізація

інформації тощо), так і засоби електронних комунікацій [2]; «інформаційний ресурс» – це відповідним чином упорядкована множина об'єктивізованих відомостей, даних, знань у формі документів та в інших носіях інформації (у тому числі в конкретних людях), що утворюють інформаційні системи (бібліотеках, архівах, банках даних тощо) і призначених для використання у суспільних відносинах [5, с.13]; «технологія» – це сукупність знань про способи і засоби проведення виробничих, навчальних, управлінських та ін. процесів, при яких відбувається якісна зміна оброблюваних об'єктів. Технологіям керованих процесів властиві впорядкованість і організованість, які протиставляються стихійним процесам; «інформаційна технологія» – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, який забезпечує збір, обробку, зберігання, розповсюдження і відображення інформації з метою зниження трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, підвищення їх надійності і оперативності, розвитку можливостей керування технічними й соціальними процесами та ін. [2, 191].

Проте наше дослідження на цьому не вичерпане, а ставить за мету подальше вивчення проблеми.

Список використаних джерел:

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе : [пособие для слушателей учебного центра Гособразования СССР] / Вадим Сергеевич Аванесов. – М. : Мисис, 1989. – 168 с.
2. Артамонов Б. Н. Основы современных компьютерных технологий : [учебн. пособ.] / [Б. Н. Артамонов., Г. А. Брякалов, В. Э. Гофман, Я. Е. Кадтгроб, Р. И. Компаниец, А. Г. Липецкий, М. Г. Мальцев, Ю. И. Рыжиков, А. Д. Хомоненко, В. М. Цыганков] ; под ред. Проф. А. Д. Хомоненко. – СПб. : Корона принт, 1998. – 448 с.
3. Архангельский А. Я. Программирование в Delphi 5 / А. Я. Архангельский. – [2-е изд.]. – М. : Бином, 2000. – 1072 с.
4. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
5. Гавловський В. Д. Інформація управління соціальними системами : Організаційно-правові питання теорії і практики : [навч. посіб.] / [В. Д. Гавловський, Р. А. Калюжний, В. С. Цимбалюк та ін.] ; за ред. М. Я. Швеця, Р. А. Калюжного. – К. : МАУП, 2003. – 336 с.
6. Гораш К.В. Інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій в інституті післядипломної педагогічної освіти / К.В.Гораш // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [науково-теоретичний збірник]. –

- Переяслав-Хмельницький. – 2007. – С. 74-76.
7. Закон України «Про інформацію» : з внес. змінами і допов. Від 23.06.2005 // Відом. Верхов. Ради України. – 1992. - №48. – 650 с.
 8. Клокар Н. І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти : теорія і практика : [наук.-метод. посіб.] Н. І. Клокар. – К. : Міленіум, 2004. – 218 с.
 9. Кулицький С. П. Основи організації інформаційної діяльності у сфері управління : [навч. посіб.] / С. П. Кулицький. – К. : МАУП, 2002. – 224 с.
 10. Маслов В. И. Система информации и компьютерные технологии в управлении школой : [пособие для слушателей факультетов последипломного образования и руководителей школ] / В. И. Маслов, О. Т. Шпак, В. П. Драгун. – К. : Педагог. ун-т им. М. П. Драгоманова, 1996. – 79 с.
 11. Петров В. Ф. До проблеми інформаційного забезпечення вертикалі адаптивного управління загальною середньою освітою регіону // Управління школою. – 2003. - № 3 (15). – С. 24-29.
 12. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ...д-ра пед. Наук : 13.00.01 / Пикельная Валентина Семеновна. К., 1993. – 374, с.
 13. Терминологический словарь по основам информатики и вычислительной техники / [А. П. Ершов и др.] ; под ред. А. П. Ершова, Н. М. Шанского. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
 14. Тувлын Б. Л. Контрольно-аналітична діяльність керівника школи. – Х. : Вид. гр. «Освіта», 2005. – 352 с.
 15. Урсул А.Д. Проблемы информации в современной науке : [философские очерки] / Анатолий Деонисович Урсул. – М. : изд-во «Наука», 1975. – 287 с.
 16. Янковський С. Концепции общей теории информации [Електронний ресурс] / С. Янковський // електронна бібліотека «Наука и техника». – Доступ HTTP: <http://n-t.ru/tp/ng/oti.htm>.

ГОНЧАРОВА І.С.,
викладач, кафедра романо-
германської філології, Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ СТВОРЕННЯ МОДЕЛЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

У статті дається обґрунтування та наведено приклади реалізації однієї з педагогічних умов ефективного формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах, а саме використання у навчально-виховному процесі ВНЗ інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії.

Ключові слова: полікультурна компетентність, майбутні менеджери туризму, педагогічна умова, моделі полікультурної взаємодії, інтерактивні методи та форми навчання.

В статье дается обоснование и приводятся примеры реализации одного из педагогических условий эффективного формирования поликультурной компетентности у будущих менеджеров туризма в высших учебных заведениях, а именно использование в учебно-воспитательном процессе вуза интерактивных методов и форм обучения на основе создания моделей поликультурного взаимодействия.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, будущие менеджеры туризма, педагогическое условие, модели поликультурного взаимодействия, интерактивные методы и формы обучения.

The article deals with the substantiation and examples of the realization of one of the pedagogical conditions which ensures an efficient formation of polycultural competence of future managers of tourism

in higher educational establishments, namely the use of interactive methods and forms of education on the basis of the creation of patterns of polycultural cooperation during the academic process.

Key words: *polycultural competence, future managers of tourism, pedagogical condition, patterns of polycultural cooperation, interactive methods and forms of education.*

Роль туризму в сучасному світі характеризується не тільки його економічною ефективністю, комплексна складність багатоцільової туристської взаємодії робить туризм основною надією сучасної цивілізації [1, с. 10]. Туризм як форма міжкультурної комунікації й змістовного культурного діалогу як і раніше залишається найкращім способом міжетнічної взаємодії. Туризм формує й змінює стереотипи сприйняття іншої культури, розвиває способи адаптації особистості туриста в іншому культурному середовищі, сприяє розвитку навичок соціалізації й ресоціалізації. Туризм служить одним з найбільш ефективних способів забезпечення базової соціальної потреби особистості в пізнанні нового. Туризм має найширший спектр освітніх можливостей. Освітні тури стали повсякденною практикою у вивченні мови й професійній підготовці будь-якого напрямку й рівня. Туризм має величезний виховний потенціал. Соціально значимі для збереження стабільності суспільства якості толерантності, емпатії, соціальної мобільності, культурної доречності виховуються зіткненням із прикладами іншої культури [2, с. 7-8].

У цьому зв'язку особливу актуальність набувають питання професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму в цілому, і проблеми формування їх полікультурної компетентності, зокрема, адже, як зазначено у Глобальному етичному кодексу туризму, прийнятому 1 жовтня 1999 року Генеральною асамблеєю Всесвітньої туристської організації (ВТО), членом якої з 1997 року є й Україна, «розуміння і розповсюдження загальнолюдських етичних цінностей у дусі терпимості і пошани різноманітності релігійних, філософських і етичних переконань є одночасно основою і наслідком відповідального туризму; учасники туристського процесу і самі туристи повинні брати до уваги соціально культурні традиції і звичаї всіх народів, включаючи національні меншини і корінні народи, і визнавати їх гідність. Туристську діяльність необхідно здійснювати в гармонії із специфічними особливостями і традиціями приймаючих регіонів і країн, дотримуючи при цьому їх закони, звичаї і традиції» [3].

Дослідженню туризму як суспільного явища, проблемам формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму, зокрема їх підготовці до роботи у полікультурному середовищі, присвячено багато уваги в працях як зарубіжних, так і вітчизняних авторів.

Філософські проблеми функціонування сфери туризму знайшли відображення в працях І. Зоріна, В. Квартальнова, В. Пазенка, В. Федорченка та ін. Етапи історичної генези сфери туризму розглядалися в працях І. Афанасьєва, В. Сапрунової, М. Соколової, Г. Шаповала, Л. Устименко та ін. Культурологічні аспекти професійної підготовки кадрів для сфери туризму розглядали В. Антоненко, І. Зязюн, О. Левицька, Я. Любимий, В. Лях, В. Пазенок, Т. Пархоменко, П. Яроцький.

Попри значну кількість наукових доробок стосовно проблем фахової підготовки майбутніх менеджерів у сфері туризму, розвитку їх професійних компетентностей, питання формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах потребують додаткового вивчення.

Мета статті надати обґрунтування та навести приклади реалізації однієї з педагогічних умов ефективного формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах, а саме використання у навчально-виховному процесі ВНЗ інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс наукових методів дослідження: метод аналізу філософської, педагогічної, психологічної і навчально-методичної літератури; метод теоретичного аналізу і синтезу наявного педагогічного досвіду туристської освіти; метод структурно-системного аналізу; педагогічний експеримент.

До інтерактивних методів навчання, які, на нашу думку, сприятимуть процесу ефективного формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму, ми відносимо метод проєктів, метод аналізу проблемних ситуацій (кейс-метод), дослідний метод, ігрові методики (ділові, імітаційні, рольові ігри), метод «мозкового штурму», метод «круглого столу».

Серед інтерактивних форм навчання ми виділяємо наступні: творчі завдання, робота в малих групах, дискусія, інтерактивні лекції (лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція із розглядом конкретних ситуацій, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, міні-лекція), евристична бесіда, позааудиторні форми навчання (перегляд та обговорення відеофільмів, екскурсія, відвідування виставок тощо).

Основою інтерактивних підходів до навчання є взаємодія викладача й студентів, а також студентів між собою. При цьому основними умовами існування інтерактиву є: наявність мети для досягнення якої ініціюється діалог, безпосередній і оперативний обмін інформацією між викладачем і студентами, певний науково-обґрунтований ступінь рівноправності при розподілі функцій, виконуваних у процесі вирішення проблеми, високий рівень знань і взаєморозуміння, необхідних для досягнення основної мети.

Інтерактивне навчання дозволяє вирішувати одночасно кілька завдань, головною з яких є досягнення цілей навчання, розвиток комунікативних умінь і навичок. Воно допомагає встановленню емоційних контактів між студентами, забезпечує виховне завдання, оскільки привчає студентів працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів.

Використання інтерактивних методів і форм у процесі навчання, як показує практика, знімає нервову навантаження студентів, дає можливість змінювати форми їх діяльності, перемикає увагу на вузлові питання теми занять.

Інтерактивний (від англ. *interactive* – той, що взаємодіє, впливає один на одного; погоджений; діалоговий) означає здатність взаємодіяти або перебуває в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (людиною) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером) [4, с. 62]. Отже, інтерактивне навчання – це, насамперед, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія викладача й студента [5, с. 7].

Особливості цієї взаємодії полягають у наступному:

- перебування суб'єктів освіти в одному значеннєвому просторі;
- спільне занурення в проблемне поле розв'язуваного завдання, тобто включення в єдиний творчий простір;
- погодженість у виборі засобів і методів реалізації розв'язку завдання;
- спільне входження в близький емоційний стан, переживання співзвучних почуттів, що супроводжують прийняття й здійснення розв'язку завдань [5, с. 29].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати із приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливості й взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розбудовувати саму пізнавальну діяльність, переводити її на більш високі форми кооперації й співробітництва [5, с. 81].

Отже, інтерактивні методи й форми навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Студенти активно включаються не тільки в процес одержання, але й безпосереднього використання знань. Регулярне застосування форм і методів інтерактивного навчання сприяє формуванню в студентів продуктивних підходів до оволодіння полікультурною інформацією, зникає страх висловити неправильну пропозицію (оскільки помилка не спричиняє негативної оцінки) і встановлюються довірчі відносини з викладачем.

Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залучення студентів у вирішення обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до їхньої наступної пошукової активності, спонукує їх до конкретних дій. В інтерактивному навчанні кожний є успішним, кожний вносить свій внесок у загальний результат групової роботи, процес навчання стає більш захоплюючим і осмисленим.

Крім цього, інтерактивне навчання формує здатність по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї; розбудовує такі полікультурні вміння й особистісно професійні якості, як уміння вислухувати іншу точку зору, уміння вступати в партнерське спілкування, проявляючи при цьому толерантність стосовно своїх опонентів, доброзичливість до учасників процесу спільного знаходження шляхів взаєморозуміння, пошуку істини.

Інтерактивна навчальна діяльність забезпечує розкриття нових можливостей студентів. Вона є необхідною умовою для становлення й удосконалювання полікультурної компетентності через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення й прийняття полікультурних цінностей.

У процесі фахової підготовки студентів, викладання навчальних дисциплін культурологічної спрямованості, інтегративного спецкурсу «Туризм як діалог культур» з метою формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму ми використовували різноманітні інтерактивні методи та форми навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії.

Так, в рамках спецкурсу «Туризм як діалог культур» в процесі вивчення теми «Національна самосвідомість і глобалізація» студентам було запропоновано прийняти участь у творчому завданні «Водоверть ідей» із використанням методу «мозкового штурму».

Аудиторія була поділена на підгрупи (4-5 підгруп по 4-5 студентів в кожній), кожна з яких одержала ватман і закріплений за нею кольоровий маркер. Пропонувалося, підписавши вгорі номер своєї групи, розкреслити простір ватману таблицею, що складається з п'яти стовпців і рядків за кількістю пропонованих завдань: 1. Особистісні характеристики сучасного національного виховного ідеалу – ... 2. Патріотизм і національна ідентичність ... 3. Соціальна солідарність і національна ідентичність ... 4. Людство й національна ідентичність ... 5. Традиційні українські релігії й національна ідентичність ...

Групи послідовно вписували свої ідеї в другий стовпець. Після завершення роботи викладач давав сигнал, за яким кожна група передавала ватман з виконаними завданнями в суворій послідовності: перша – другій, друга – третій, третя – четвертій, четверта – п'ятій, п'ята – першій. Групи за 2-3 хвилини уважно вивчали роботу колег і виражали свою думку через систему знаків: якщо повністю згодні з виконанням, ставили номер своєї групи напроти від-

повідного завдання в стовпці під знаком «+»; якщо не згодні – під знаком «-»; якщо, з однієї сторони згодні, але, з іншої, щось у відповіді вимагало пояснення, розширення й т.п. – під знаком «?». Після закінчення 2-3 хвилин ватмани знову відправляються за встановленим маршрутом. Обговорення й оцінювання тривало доти, поки ватмани з виконаною роботою з кола не повертався до авторів. Після цього всі роботи розміщалися для загального огляду, кожній із груп надавалася можливість виступити (звернутися з питанням, уточнити причину незгоди й т.п.).

Найважливішою умовою якісного проведення «Водоверті ідей» було чітке озвучування вимог: 1) бути терпимими, доброзичливими, об'єктивними й шанобливо ставитися до кожної позиції; 2) оцінки й виступу будувати аргументовано – кожна незгода й питання повинні бути розібрані; 3) пам'ятати, що ціль даного завдання – здійснити обмін думками, а не категорично переконувати у своїй правоті, призиваючи до єдиної точки зору.

Завдання для загального обговорення були сформульовані так:

- Укажіть особистісні характеристики, що відповідають, на думку вашої групи, сучасному національному виховному ідеалу;

У число базових національних цінностей входять патріотизм, соціальна солідарність, людство, традиційні українські релігії. Приведіть аргументи, що підтверджують зв'язок цих понять із явищем національної ідентичності;

- Приведіть приклади практичної реалізації принципів полікультурного виховання (національно-культурна основа; гуманістична відкритість; особистісна орієнтованість; громадянська відповідальність; цілеспрямована творча активність; організований саморозвиток).

Організація семінарського заняття з теми «Педагогічні умови формування полікультурної компетентності» передбачала охоплення двох напрямків: по-перше, теми педагогічних умов ефективної полікультурної освіти й виховання, зокрема, створення спеціально підготовленого педагогічного середовища; по-друге – теми розробки культурних асиміляторів. Культурний асимілятор – метод, пов'язаний з явищем емпатії й зворотного зв'язку, оскільки вчить бачити й розуміти ситуацію з погляду представника іншої культури. Культурні асимілятори складалися з опису ситуацій, у яких взаємодіють персонажі із двох культур, і чотирьох інтерпретацій їх поведінки – каузальних атрибутів про спостережувану поведінку. Опис потрібно було скласти так, щоб були представлені значні відмінності між культурами – у стереотипах, традиціях і звичаях, вербальних і невербальних проявах. Зразковим алгоритмом конструювання культурних асиміляторів був наступний:

1. Добір ситуацій, які повинні бути такими, що часто зустрічаються, конфліктними з погляду студентів і важливими в плані інформації про іншу культуру.

2. Побудова епізодів (внесення поправок у заготовки ситуацій з урахуванням думки добре обізнаних про культуру слухачів).

3. Виділення атрибутів (добір питань про поведінку персонажів у різних ситуаціях, про емоційні й когнітивні реакції й т.п.).

Відбір атрибутів (комплектація набору альтернативних пояснень, що складається із трьох інтерпретацій поведінки персонажів, найбільш імовірних з погляду членів культурної групи й однієї інтерпретації, ізоморфної для розглянутої культури).

Комплектування культурного асимілятора, який складався із чотирьох ситуацій. Кожна ситуація супроводжувалася питанням про причину конфліктної взаємодії її персонажів, чотирма варіантами відповідей, а також роз'ясненнями про те, на основі яких особливостей культур діяли персонажі ситуації.

При наявності додаткового навчального часу була можлива театралізація укладених студентами культурних асиміляторів.

У рамках вивчення одного з модулів спецкурсу з теми «Концептуальна та мовна картина світу в туризмі» студентам пропонувалися наступні творчі завдання.

Для виконання вправи «Угадай слово» групам пропонувалося колективно зобразити слово, використовуючи жести, міміку, пантоміму. Завдання інших груп – угадати слово. Після зображення групи задавали виконавцям питання, відповіді на які могли звучати тільки «так» або «ні». Завдання «Інсценівка прислів'їв» передбачала колективно зобразити сутність прислів'я якої-небудь народності. Завдання інших груп – впізнати прислів'я або, щонайменше, визначити його зміст. При виконанні вправи «Етнічний портрет» кожній групі пропонувалися однакові матеріали з характеристиками представників різних культур (українців, росіян, німців, французів, американців та ін.). Завдання 1. Завдання кожної групи – уважно прочитати характеристики й придумати ситуації, у яких інші групи впізнають поведінку представника обраною групою культури. Завдання 2. Кожній групі придумати казку з використанням певного набору слів, у якій інші групи впізнають задану групою культуру народу.

По закінченню виконання творчих завдань був проведений «круглий стіл», на якому студенти обговорили таке питання: Приведіть аргументи на користь і на противагу використання наступних організаційних форм виховної роботи: 1) виставки досягнень національної культури; 2) спортивні змагання з національних видів спорту (ігор); 3) фольклорні концерти з виконанням національних пісень і танців; 4) конкурси на краще приготування національних блюд.

У рамках вивчення теми «Моделі аналізу й розуміння культури» ми

також проводили зі студентами «круглий стіл» у формі «Конверта одкровенень».

Із цією метою за кількістю студентів у групі заготовлювалися картки з питаннями із розібраної теми. У контексті даної теми ми пропонували картки, що вимагають завершення фрази «мої самі три...». Конверт передавався з рук у руки, поки кожний студент не відповість на питання вийнятої з конверта картки, що йому дісталось. Кожний мав можливість доповнити колегу й виразити власне відношення до питання.

Питання для обговорення на круглому столі (форма – «Конверт одкровенень»): «Мої самі три...»:

1. ... видатні пам'ятники архітектури України / мого міста.
2. ...місця в Україні, куди б я хотів (ла) відправитися
3. ...культурні цінності в моєму місті (селі), якими я пишаюся
4. ...вітчизняні художні фільми, що зробили вплив на моє становлення
5. ...твори літератури, що зробили вплив на моє становлення
6. ...слова, якими я прагну охарактеризувати культурне життя моїх городян (односільчан)
7. ...улюблені пісні, що оспівують які-небудь із базових національних цінностей
8. ...улюблені блюда із продуктів мого регіону й за рецептами його мешканців
9. ...улюблені заняття художньою творчістю
10. ...несподівані для мене факти з біографії діячів культури України
11. ...якості, які здатні, на мій погляд, виховати в людині українська музика
12. ...якості, які здатні, на мій погляд, виховати в людині українська література
13. ...якості, які здатні, на мій погляд, виховати в людині український живопис
14. ...аргументи, чому необхідно знати про культуру своєї країни / свого краю.

У рамках вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» ми спонукали студентів до участі в різноманітних навчальних та дослідних проектах.

Так, вивчаючи тему «Подорожі» студентам був запропонований навчально-дослідний проект «Твоя наукова експедиція в район англомовної країни», який передбачав вивчення способу життя, культури, традицій і звичаїв мешканців однієї з англомовних країн. Спочатку студентам пропонувалося сформувати кілька груп для проведення власної експедиції. Групи повинні були визначити мету експедиції, розподілити обов'язки серед її учасників, визначи-

ти необхідні транспортні засоби, передбачити варіанти можливих небезпечних ситуацій, намітити місце проживання, скласти перелік продуктів і медикаментів. Окремим пунктом обговорювалася наукова мета експедиції й практична цінність. На підготовку проекту виділялося кілька днів, під час яких студентами вівся пошук інформації, проходила систематизація отриманих даних і художнє оформлення проекту. Захист робіт у формі заняття-дослідження проходило з використанням різних технічних засобів і наданням практичної цінності виконаної роботи.

Також були здійснені ігрові-рольові проекти, наприклад, розігрування фрагментів занять у ВНЗ України й Великобританії у формі наукової конференції, коли студенти виступали в ролі викладачів українських і англійських університетів і, проводячи конференцію по системі “Skype”, обговорювали проблеми молодіжних субкультур або підготовки до проведення конкурсу пісень «Євробачення».

Ще один приклад – інформаційно-дослідний проект «Путівник по країні мови, що вивчається», основне завдання якого полягало у вихованні позитивного відношення до культурних відмінностей різних країн. Проект проводився у вигляді оглядових конференцій з наданням підготовлених брошур конкретних країн.

Студентам також пропонувалися творчі роботи – вільний літературний твір іноземною мовою. Пропоновані теми: «Самі яскраві спогади мого життя», «Країна, у якій я хотів би жити», «Я відповідаю за своїх друзів», «Чому плачуть діти?» «Старість – спокій або страх?»; видавничі проекти – стінгазети, матеріали для стендів «Туризм майбутнього», «Земля – наш загальний дім» і ін.

Отже, використання в процесі фахової підготовки студентів, на заняттях з навчальних дисциплін культурологічної спрямованості, на лекціях та семінарах спецкурсу «Туризм як діалог культур» різноманітних інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії сприяло підвищенню мотивації студентів до вивчення принципів, способів, прийомів міжкультурної взаємодії й запобігання конфліктів, формуванню в них толерантності, безконфліктності, емпатії, розвитку умінь та навичок переносу отриманих полікультурних знань і прийомів розумової діяльності в нові умови, удосконаленню професійних й комунікативних вмінь, формуванню умінь раціонально й конструктивно розв’язувати міжкультурні конфлікти, вирішувати професійні завдання при взаємодії із представниками різних культурних груп.

Список використаних джерел:

1. Кнодель Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в странах-членах Всемирной туристской организации [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кнодель Людмила Владимировна ; Межрегиональная академия управления персоналом. – К., 2008. – 465 с.
2. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму / В. К. Федорченко. – К. : Слово, 2004. – 472 с.
3. Глобальний етичний кодекс туризму. Всесвітня туристична організація; Кодекс, Міжнародний документ від 01.10.1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/983_001.
4. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.

ГУБИНА А.М.,

кандидат психологічних наук,
викладач, кафедра іноземних мов,
Луцький національний технічний
університет,
м. Луцьк

ПРЕЗЕНТАЦІЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК ЗАСІБ УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МІЖНАРОДНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглядається проблема глобалізаційного освітнього простору. Висвітлено стратегію підготовки та техніку доповіді-презентації іноземною мовою студента ВНЗ на міжнародних наукових заходах.

Ключові слова: презентація, міжнародна конференція, глобалізація.

The problem of global educational space is discussed in the article. The preparation strategy and technique of student's presentation in a foreign language at international scientific events is highlighted.

Key words: presentation, international conference, globalization

В статье рассматривается проблема глобализационного образовательного пространства. Освещается стратегия подготовки и техника доклада-презентации студентом на иностранном языке на международных научных мероприятиях.

Ключевые слова: презентация, международная конференция, глобализация.

У XXI столітті в умовах розвитку процесів глобалізації поглиблюються міжнародні відносини у сфері освіти, формується єдиний світовий освітній простір. З різким збільшенням динаміки академічної мобільності у студентів, аспірантів, професорів, доцентів, викладачів та співробітників університетів з'являється ширше коло можливостей пройти стажування, практику або ж курс навчання за кордоном. Все більше студентів, аспірантів з України беруть участь у міжнародних наукових конференціях саме за кордоном, презентують свої наукові доробки, намагаються донести свою думку науковій спільноті. За таких обставин уміння правильно представити та викласти результати науко-

вих здобутків іноземною мовою є одним з факторів успішного сприйняття аудиторією надбавь молодих дослідників.

Метою статті є розгляд підготовки та техніки виступу-презентації студента ВНЗ іноземною мовою на міжнародних наукових конференціях в контексті глобалізації вищої освіти.

Сучасна світова спільнота сьогодні майже абсолютно переконана в тому, що їй завжди доведеться перебувати в єдиному глобалізаційному просторі. Часто-густо можна чути твердження, що ми живемо у «глобальному селі», де у всіх спільні проблеми та спільно слід шукати шляхи їх подолання. Серед проблем планетарного масштабу однією з головних є проблема вдосконалення освіти. Чимало як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. Андрущенко, Зб. Бжезинський, Н. Булгакова, О. Галус, К. Гостева, Г. Калінічева, С. Квіт, М. Кольчугіна, В. Кремень, М. Лещенко, О. Овчарук, А. Сбруєва, П. Скотт, І. Майбуrow, Г. Макбурні, О. Чабала, Я. Мудра-Рудик, та інші) вивчали актуальні питання вищої освіти в контексті глобалізації та сам термін «глобалізація» став невід'ємним атрибутом наукових доробків.

Нині тлумачення вищезгаданого терміну можна знайти у великій кількості англomовних словників, а перший запис «глобалізація» було зафіксовано ще у 1961 році. Протягом 53 наступних років багато науковців давали своє визначення цьому феномену та навіть проведено досконале вивчення 114 тлумачень і на основі цього сформульоване розуміння терміну «глобалізація» як процесу, що охоплює причини, хід та наслідки транснаціональної, транскультурної інтеграції людських та таких, що не належать людині діяльностей [7]. Під життєдіяльністю людини розуміють лінгвістичні, культурні, економічні і політичні аспекти життя людини, в той час як під нелюдською діяльністю розглядають поширення різноманітних «нелюдських» хвороб («пташиний грип»), а також стихійних бід (торнадо, землетруси, урагани). Щодо джерел українською мовою, то незважаючи на те, що термін «глобалізація» уже став інтернаціональним, не в усіх тлумачних словниках можна знайти його визначення.

У «Словнику іншомовних слів» зафіксовано термін «глобалізація» (від лат. *globus* – куля) як перетворення певного явища на світове, планетарне, таке, що стосується всієї планети Земля. У суспільному значенні – це процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації [5]. Однак, «Академічний тлумачний словник української мови» (1970-1980) та український «Універсальний словник-енциклопедія» (1999 р. видання) не дають цього поняття.

Беручи до уваги усі думки щодо цього феномену, зазначимо, що глобалізація є чимось таким, що існує навколо нас, незалежно від того, що ми про неї думаємо. За умов глобалізації передбачається перетворення способу

організації життя людей у такий, де відстані зближуються, а зв'язки між громадами стають тіснішими. Спостерігаються нові види глобальної взаємодії в економічній та соціальній, політичній та юридичній сферах, а також висуваються загальні вимоги до захисту довкілля. Глобалізація розглядається як стандартизація, економічна інтеграція й крос-культурний вплив [3].

Вища освіта не стоїть осторонь цих процесів, оскільки головною місією вищої освіти є підготовка і виховання людей з орієнтацією на довгострокову перспективу, а не на вирішення короткотермінових завдань, пов'язаних з адаптацією робочої сили для потреб ринку [2, с.21]. Відтак, вища школа покликана підготувати фахівця спроможного конкурувати та успішно реалізуватися як професіонал у глобалізаційному просторі у всіх перерахованих вище сферах.

З метою підтвердження глобалізації вищої освіти та створення спільного європейського освітнього простору були підписані Сорбонська (1998) та Болонська (1999) декларації, завдяки чому створюються всі умови задля усунення перешкод у доступі студентів до всіх освітніх і таких, що мають до них відношення, послуг.

Опитування у вишах як за кордоном [8], так і в Україні, зокрема у Луцькому національному технічному університеті у жовтні-листопаді 2014 р., констатують, що більше 80% студентів вважають важливим, коли університети та коледжі пропонують можливості для інтеракції з студентами з інших країн.

Навчання студентів вітчизняних ВНЗ за кордоном відповідно до програм по обміну студентами з вищими навчальними закладами інших країн та участь студентів у різноманітних наукових міжнародних заходах не обходиться без представлення результатів навчально-дослідної діяльності іноземною мовою. Оскільки англійська мова є найбільш придатною для глобалізаційного процесу [1], нею користується більшість науковців, аспірантів, студентів для демонстрації власних доробків за кордоном. Однак лише знання іноземної мови не є достатнім для успішного викладу результату дослідження. Важливим є також вміння доповідача презентувати свій задум.

Згідно визначення, презентація (від лат. *praesentatio* – представляти, знайомити, дарувати) – це ознайомлення широкого загалу з новими, нещодавно створеними (знайденими, дослідженими, відтвореними) суб'єктами, предметами культури, матеріалами, технологіями, науковими відкриттями; також демонстрація будь-чого на будь-яку тему з використанням технічних засобів чи без них [4]. За типами презентації поділяються на презентацію за сценарієм, інтерактивну та автоматичну. За призначенням – на комерційну (рекламного характеру), інформаційну, навчальну тощо.

Серед навчальних презентацій залежно від мети застосування виділяють: лекційні (викладача); презентації-семінари; презентації для самоосвіти;

презентації-порадники; презентації для клієнтів корпорацій; звіт про результати діяльності, проект, дослідження (студентська робота); тест (як викладача, так і студентів).

Для нас важливо розглянути навчальну презентацію, метою якої є звіт про результати діяльності, проект чи дослідження (студентська робота). Зазвичай студенти уже знайомі з презентацією зі школи, однак допускають досить багато помилок у її проведенні, що змусило нас звернутися до цієї теми. Ще раз наголосимо, що успіх будь-якої презентації, незалежно від її мети, типу, тематики, складу аудиторії, визначається умінням правильно відібрати, обробити і подати інформацію, адаптувати її до конкретної аудиторії, ураховуючи її професійні, демографічні, соціальні, гендерні, етнічні, релігійні та культурні особливості й можливі міжкультурні розбіжності у сприйнятті інформації [6]. Для цього необхідно ретельно готуватися.

З огляду на етапи підготовки презентації в цілому слід дотримуватися таких вимог: 1. чітко сформулювати мету презентації; 2. визначити кількісний склад аудиторії; 3. вибрати спосіб інформування; 4. передбачити головну ідею презентації; 5. зібрати матеріал; 6. продумати і структурувати вступ, основну частину і висновки доповіді; 7. вибрати демонстраційно-наочні матеріали – візуалізацію доповіді; 8. особисто провести пробну репетицію, підготуватися до відповідей на можливі запитання.

Ефективній підготовці презентації сприяють засоби Power Point, що є складовою пакета Microsoft Office. Однак ще більш цікаво виглядає презентація, що супроводжується слайдами розробленими у програмі Prezi.

Слід наголосити, що більшість студентів вважає головним у презентації демонстрацію слайдів, не надто працюючи при цьому над самою доповіддю. Однак правильно відібрана інформація в єдиний, логічно зв'язаний та уміло структурований текст, що характеризується виразним початком, основною частиною і завершенням, є чи не найважливішим у процесі представлення інформації. Аби вдало продемонструвати результати дослідження перед аудиторією, варто розпочати з написання так званого а two-minute talk, тобто виступу, що триватиме впродовж двох хвилин. Часто-густо трапляються такі ситуації, коли на конференції чи то будь-інде часові рамки заходу не дозволяють кожному уповні висловитися з задекларованої проблеми і тому виноситься пропозиція скоротити виступ до 2-3 хвилин. Підготовлений 2-хвилинний виступ є базовим, який можна розширити до 5 чи 10 хвилинного в залежності від регламенту, проте студент завжди буде готовий до пропозиції представити інформацію у скороченому вигляді. Студентам рекомендовано потренуватися проголошувати двохвилинний виступ у звичному темпі мовлення аби не виходити за часові межі. При цьому не слід забувати, що структура презентації вимагає висвітлення таких частин: вступ, методологія, результати, обговорен-

ня та висновки. У ході підготовки компоненти презентації можна розширити через їхню деталізацію відповідями на такі запитання у:

- вступі: Why did I choose this topic in general? What can I tell the audience that they probably don't know but that they will find interesting? Was I stimulated by someone else's research?
- методології: What did I do to test the hypothesis/aspect (a description of methodology)? What problems did I have during the design and testing phases?
- результатах: What did I find? And what did I *not* find? Did my findings confirm my initial hypothesis? Were there any inconsistencies or surprises?
- обговоренні: What is the significance of my work in the big picture of my field of interest? How and where can my findings be applied?
- висновках: What questions do I still have? What am I planning to do? [10].

Таким чином, студент матиме два варіанти виступу – скорочений (2-хвилинний) та розширений (згідно регламенту) – необхідні в залежності від ситуації. Далі можна переходити до оформлення слайдів. Не коректно говорити про якусь сталу кількість слайдів, що вимагаються у презентації. Кожен презентуючий самостійно вирішує це, оскільки слайди повинні лише підтримувати та розкривати краще зміст того, що презентується. Слайди допомагають візуалізувати та запам'ятати презентоване, зробити абстрактне пояснення більш конкретним, привернути увагу чи розважити аудиторію. У всіх інших випадках їхнє використання недоцільне. В залежності від тривалості презентації можна підготувати три рівні слайдів: абсолютно необхідні; важливі; та такі, що використовуються, якщо дозволяє час. Однак структурно обов'язковими вважаються:

I – Титульний слайд (тема та автор)

II – Зміст (план роботи, розділи, з яких складається презентація)

III – N – Сама презентація (слайди, що розкривають тему)

N+1 – Заключний слайд

Якщо презентація готується для демонстрації дослідницької теми, то перед останнім слайдом мають бути слайди з висновком, де по пунктах перераховано ключові моменти (або висновки) дослідження.

Для установлення миттєвого психологічного контакту з присутніми учасниками міжнародної конференції, створення атмосфери доброзичливості, утримання уваги та спонукання інтересу до теми, можна розпочати презентацію кількома способами: 1. розповісти, що ви плануєте робити у вашій презентації і чому; 2. повідомити присутнім деякі загальні факти про те, звідки ви приїхали; 3. дати цікаву статистику, яка стосується вашої країни; 4.

дати цікаву статистику, яка стосується безпосередньо аудиторії; 5. змусити аудиторію уявити ситуацію; 6. поставити присутнім запитання або змусити їх підняти руки як реагування на запитання; 7. розповісти дещо особисте про себе; 8. згадати дещо актуальне; 9. сказати щось суперечливе; 10. змусити аудиторію робити щось.

Студентам слід творчо підійти до кінцевої частини презентації, що додає б виступу яскравості та запам'яталось б слухачами. Завершення презентації повинно бути виразним, коротким, обов'язково оптимістичним. Можна показати картинку; представити статистичні дані, висловити пропозицію прореагувати на виступ; розповісти про перспективи досліджень; запропонувати аудиторії роздатковий матеріал з результатами дослідження. Доречними будуть жарт, комплімент, висловлювання вдячності, замість звичного «Дякую за увагу!».

Щодо основної частини презентації, то наголошуємо на використанні студентами відповідних мовленнєвих кліше для представлення ключових її положень та переходу від однієї частини виступу до іншої. Сама ж промова повинна будуватися на основі коротких речень (не більше 12 слів), де одне речення розкриває лише одну думку, з використанням *the simplest English* задля кращої спроможності студента викласти цю думку, а аудиторії сприйняти її.

Важливим є також графічне оформлення презентації. Вважається, що заголовки слід друкувати кеглем від 36 до 44, основний текст – між 24 та 32. Один слайд створюється для розкриття лише якоїсь однієї думки. На слайді не повинно бути більше шести пунктів, кожен з яких не перевищуватиме шести слів, оскільки більша кількість інформації не сприймається аудиторією одноразово. Інформація, представлена на слайді, не читається та не повторюється студентом у виступі.

Підготовка до виступу іноземною мовою на конференції є кропіткою, тому ми розпочинаємо вже з першого курсу на заняттях з англійської мови. Студенти готують двохвилинні виступи-презентації як результат виконаного проекту чи вивченої теми, згідно усіх представлених вище вимог. Кожен виступ обговорюється відповідно до запропонованого шаблону, який можна обрати з Інтернет джерел [9]. В рамках Днів факультету обліку та фінансів у Луцькому НТУ було проведено конкурс на кращу презентацію «My Future Specialty», де студенти I-II курсів продемонстрували вміння успішно презентувати інформацію іноземною мовою. На заняттях з «Ділової іноземної мови» студенти старших курсів виконують завдання підготувати презентацію англійською мовою свого власного курсового проекту та представити аудиторії. Беручи участь у таких заходах, студент почувається більш впевненим та підготовленим для можливого виступу іноземною мовою на міжнародній конференції.

Загалом, окрім можливості демонструвати результат, мультимедійна презентація іноземною мовою забезпечує розвиток у студентів умінь: читати з метою вибіркового отримання інформації; точно записувати необхідну інформацію; оформляти короткі повідомлення; точно і стисло викладати думку; визначати тему та основні ідеї вирішення проблеми і записувати їх; формулювати своє ставлення до заявленої проблеми чи поставленого завдання; оформляти пункти плану; користуватися словником і довідковою літературою. Не дивлячись на обмеження у часі та певні вимоги щодо структури, презентація дає нагоду студентам проявити творчість, індивідуальність, уникнути формального підходу до викладення результатів дослідження.

Таким чином, уміння вдало представити міжнародній науковій спільноті результати наукового дослідження вважаємо важливим, оскільки унаслідок розвитку сучасних технологій найкращі цивілізаційні здобутки повинні стати спільним ресурсом усього людства в умовах глобальної ринкової економіки. Знання англійської мови, яка визнається світовою мовою на сьогодні, дає змогу студентам вільно почуватися у європейському освітньому просторі. Проте одного лиш володіння мовою не достатньо. Досконале знання техніки проведення презентації забезпечить успіх та краще сприйняття аудиторією результатів дослідницької діяльності.

Список використаних джерел:

1. Возняк Т. Мовна уніфікація / Т. Возняк // Глобалізація як виклик людству [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/ji-library/Vozniak/polit-kuchma/globalizac.htm>. – Title from the screen.
2. Кремень В.Г. Гуманітарна складова суспільної безпеки /В.Г.Кремень// Національна безпека: український вимір: щокв. наук. зб. [текст] / Раданац. Безпеки і оборони України, Інтробл. нац. безпеки; редкол.: Горбулін В.П.(голов.ред.) [таін.].-К., 2009.- Вип. 6(25).- С.14-22.
3. Мудра-Рудик Я. А. Трансформація вищої освіти в контексті викликів глобалізації / Я. А. Мудра-Рудик // Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технол. Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 205-208. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2010_2_52.pdf
4. Презентація як різновид професійного мовлення [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://dmeti.dp.ua/ua/mdiv/i2036/p-3/e303>
5. Словник неологізмів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/mySIS.pl?showSISid=46609864-6427&action=showSIS&pageSISid=2&h=f#Глобалізація>
6. Українська мова (за професійним спрямуванням): конспект лекцій (упор. А.В.Лисенко, Т.К. Ісаєнко, С.М. Дорошенко). – Полтава, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/1146/>

- index-637882-6.html. – Title from the screen.
7. Definitions of Globalization [Electronic resource]. – Mode of access: [www.gcsp.ch/.../Definitions+of+Globalization+-+A+Comprehensive+Overview+and+a+Proposed+ Definition.pdf](http://www.gcsp.ch/.../Definitions+of+Globalization+-+A+Comprehensive+Overview+and+a+Proposed+Definition.pdf). – Title from the screen.
 8. Global Education vs. Globalization [Electronic resource]. – Mode of access: <http://view2.fdu.edu/global-education/global-education-at-fdu/global-education-vs-globalization/>. – Title from the screen.
 9. Oral Presentation Assessment Criteria [Electronic resource]. – Mode of access: <http://stemed.unm.edu/oralpres.aspx>. – Title from the screen.
 10. Wallwork Adrian English for Presentation at International Conferences / A. Wallwork. – New York:Springer; 2010. – 196 p.

ДЕРКАЧ Г.С.,

кандидат філологічних наук,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ: СПЕЦИФІКА ТА ПЕРЕВАГИ

У статті порушено проблему викладання англійської мови для спеціальних цілей. Окреслено сутність ESP підходу, вказано на його відмінності від інших підходів вивчення іноземної мови, визначено головні чинники формування змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» та проаналізовано найбільш популярні моделі курсів ESP.

Ключові слова: іноземна мова для спеціальних цілей, курси ESP, лексична компетенція, навчальна програма.

В статье затронута проблема преподавания английского языка для специальных целей. Определена сущность ESP подхода, указано на его отличиях от других подходов изучения иностранного языка, определены главные факторы формирования содержания учебной дисциплины «Иностранный язык профессионального направления» и проанализированы наиболее популярные модели курсов ESP.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, курсы ESP, лексическая компетенция, учебная программа.

The article deals with the problem of teaching English for Specific Purposes. The notion of the ESP approach and its difference from other approaches are outlined. The key factors of the course content formation are identified and the most popular models of ESP courses are analyzed.

Key words: Foreign Language for Specific Purposes, ESP courses, lexical competence, ESP program.

Постановка проблеми. Знання англійської мови в контексті вузької фахової спеціалізації на сьогодні є особливою потребою суспільства. Користувачі мови мають успішно виконувати певні завдання як у специфічному оточенні, так і в окремій сфері діяльності і, завдяки реалізації комунікативних мовленнєвих компетенцій досягати бажаного результату, зазначено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. [1] Вивчення специфічної фахової лексики та тонкощів її вживання становить для більшості студентів неабиякі труднощі, тому особливу увагу слід зосередити на формуванні лексичної компетенції за найновішим та поки найефективнішим підходом – ESP. ESP (*English for Specific Purposes*) – це підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей або ж один із напрямів навчання англійської мови – ELT (*English Language Teaching*).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Оскільки підхід ESP бере свій початок з 1960-х, відтоді з'явилося багато наукових розвідок присвячених цій проблемі. Фундаментальні праці з викладання англійської мови розробили Т. Хатчінсон, А. Вейтерз, Д. Дуглас, Т. Дадлі-Еванс, Дж. Свейлз, М. Сейнт Джон, П. Стрєвенс, П. Робінсон та інші. У вітчизняній науці автори наукових публікацій у цій галузі часто оперують терміном *професійно орієнтоване навчання іноземної мови у немовному ВНЗ*. Практичні дослідження останніх років стосуються шляхів вивчення англійської мови переважно в окремих галузях людської діяльності. Вагомий вклад у розробку цього питання внесли: Л.І. Морська, Г.І. Бородіна, Т.М. Косова, Н.А. Сура, Т.Л. Романенко, С.О. Медведєва, О. Г. Поляков. Український формат розвитку та впровадження ESP ще очікує ґрунтовних студій та напрацювань.

Метою статті є визначити сутність підходу ESP та головні чинники формування змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування»; окреслити специфіку її викладання та наголосити на перевагах підходу ESP для формування лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей; розглянути найбільш популярні моделі курсів в практиці викладання ESP.

Виклад основного матеріалу. Потреба у вивченні англійської мови фахового спрямування була зумовлена вузькою спеціалізацією професійної діяльності. ESP – є частиною більш загального руху навчання іноземної мови для спеціальних цілей (LSP), що базувався на вивченні французької, німецької, а також англійської мов для спеціальних цілей [3, с.2-3]. Існує кілька визначень сутності ESP. Так, Т. Хатчінсон та А. Вейтерс вважають ESP підходом, а не продуктом, стверджуючи, що підхід не включає певного виду мови, навчального матеріалу чи методології. Вони вважають головним просте питання «чому студенту потрібна іноземна мова? Для якої цілі?» [4, с.58] Потреба визначає причини заради вирішення яких студент вивчає англійську мову.

П. Стревенс [6, с.2] вирізняє *чотири абсолютних* (розроблений для певних потреб слухача; тематично співвідносний до певних дисциплін, роду занять чи професійної діяльності; сфокусований на мовній та синтаксичній, лексичній, семантичній, дискурсивній відповідностях; протиставляється *GE* (General English) та *дві варіативних/змінних* (може включати лише окремі вміння і навички, наприклад, лише читання; не може використовувати попередньо-визначену методологію) *характеристики ESP*.

На первинності потреби у визначенні сутності ESP наголошує й П. Робінсон [5, с.2]. Її дефініція базується на двох визначальних критеріях і низці характерних ознак підходу. До визначальних належать твердження, що ESP – це підхід «цілеспрямований», а ESP курси розвиваються з аналізу потреби, що саме студент буде виконувати за посередництва англійської мови. Однак, як твердять дослідники цього питання, кожне з вищезгаданих визначень має свої недоліки [3, с.3].

Аби краще зрозуміти сутність ESP та її відмінність від інших підходів, легше зазначити, які підходи не варто сплутувати з англійською для спеціальних цілей. По-перше, ESP – це не просто подача необхідної термінології по-англійськи студентам природничих, технічних чи економічних спеціальностей. По-друге, ESP не є навчанням певного «виду» англійської мови, тому передбачає її засвоєння в цілому, а не лише, так би мовити, «спеціалізованої частини». По-третє, англійська для спеціальних цілей не відрізняється від інших форм навчання іноземної мови у плані методики. Змістове наповнення навчання, теми, лексеми та граматичні конструкції, що мають особливе значення відрізняють навчання ESP від GE, однак це не означає ігнорування загальної комунікативної компетентності. Однак найвиразнішою ознакою різниці між ESP та GE є, власне, усвідомлення потреби вивчати англійську мову заради певної мети, а не потреба як така: розуміння потреб, а також мотивація, яку вони продукують, є центральною віхою цього підходу.

Отже, ESP – це не готова методика, це гнучкий підхід до вивчення англійської мови, заснований на потребах цільової аудиторії. Проте, незважаючи на всю гнучкість та варіативність програм ESP, існують певні критерії, які слід неодмінно враховувати при складанні ESP курсу. Насамперед, треба знати, чого очікують від курсу студенти, їхні потреби та цілі (вивчають англійську для здачі екзамену, для роботи, для закордонної поїздки, для навчання в аспірантурі тощо). Важливо розрахувати час навчання, врахувати чи використовуватимуть англійську після проходження курсу ESP, чи вимушені послуговувати нею уже впродовж курсу; визначити найбільш пріоритетні для студентів знання, вміння і навички; чітко визначити рівень, на якому вони засвоюватимуться; вибрати теми для вивчення та підібрати відповідну методологію та теорію навчання, яка найбільше підходить для даного курсу ESP (це може

бути англійська для архітекторів, медиків, комерсантів, біологів, спортсменів, музикантів і т.д.). Необхідно взяти до уваги усі деталі, навіть такі як приміщення, де буде проходити курс: потрібно урахувати його переваги та обмеження. Так, курси ESP можуть відбуватися у лекційних аудиторіях, готелях, бібліотеках, офісах, конференц-залах. Важливо знати, як саме студенти будуть використовувати англійську мову: для читання наукових чи фахових текстів, у живому спілкуванні, для проходження співбесід, для опрацювання інструкцій, для написання ділових листів тощо.

Узагальнивши все вищесказане, можемо виділити *три основні критерії планування курсу*:

- складання програми на основі тем, знань, умінь і навичок, які потрібно виробити;
- підбір методики викладання на базі відповідної теорії навчання;
- врахування цільової ситуації (хто, чому, де і коли буде вчитися).

Згідно із Т. Хатчінсоном [4, с.65], існують три найбільш поширені моделі курсів у практиці викладання ESP, що орієнтовані на: 1) мову; 2) вміння й навички; 3) навчальний процес.

Розглянемо детальніше ці моделі курсів. Найпопулярнішими є моделі, орієнтовані на *вивчення мови*. Їхня мета – «підлаштувати» змістове наповнення курсу до цільових потреб слухача, а також виокремити необхідний лінгвістичний матеріал, скласти програму, підібрати матеріали та розробити тестові завдання для контролю та оцінювання вивченого.

Незважаючи на очевидні переваги такого моделювання, у ньому існує й ряд недоліків. Хоча орієнтовані на мову курси і складаються відповідно до цільової ситуації слухачів, самі студенти не враховуються на всіх його етапах. Їхні потреби лежать в основі програми курсу, що є одночасно й перевагою, й недоліком: студентів навчають лише обмеженого обсягу лексики, що звужує загальну мовну компетенцію. Такі курси є менш гнучкі: неточний чи недостовірний аналіз цільової ситуації може стати причиною укладення не зовсім відповідної програми.

Отже, модель курсу ESP, орієнтованого на вивчення мови, вигідна у плані економії часу, але аж ніяк не зусиль, а її найбільша перевага – вивчення лише чітко окресленої кількості мовного матеріалу – є у той же час і великим недоліком, так як зазвичай провокує ігнорування інших факторів, що мають вплив на ефективність курсу.

Модель ESP курсу, *орієнтована на уміння й навички*, здебільшого застосовувалась у країнах латинської Америки, де свого часу була необхідність навчити студентів читати англійською наукові тексти, які не були доступними у перекладі їхньою рідною мовою. Ця модель ґрунтується на теоретичному та прагматичному принципах [4, с.69]. Згідно з теоретичним принципом, будь-

яка мовна поведінка визначається уміннями, навичками та стратегіями їх вироблення. Відповідно до прагматичного принципу, викладачі повинні докласти зусиль, щоб студенти опанували ці уміння й навички за мінімуму часу та ресурсів.

Власне, така модель вивчення англійської не забезпечує набуття цілісної мовної компетенції, зате вона добре спрацьовує, коли потрібно виробити навички читання, які розвиватимуться і по завершенні курсу ESP. По суті, модель ESP, орієнтована на розвиток умінь й навичок читання, покращує здатність студентів краще працювати з інформацією, до того ж, вона більш гнучка, порівняно з попередньо розглянутою моделлю: по-перше, цілі курсу не визначаються раз і назавжди, а варіюються, відповідно до поточних потреб; по-друге, програма вибудовується, враховуючи не лише слабкі, а й сильні аспекти знань та вмінь студентів, що мотивує їх навчатися; по-третє, велика увага приділяється психічним процесам, що відповідають за обробку прочитаної інформації. Явним недоліком цієї моделі ESP навчання є те, що вона розглядає студентів як потенційних користувачів мови, а не тих, хто її вивчає.

Підхід, *орієнтований на навчання*, найновіший і поки що найдосконаліший у ESP. Така модель ESP ґрунтується на положенні про те, що наповненість, структура і результативність курсу залежать лише від студентів. Викладачі, звичайно, можуть скерувати цей процес, але якість засвоєння мови визначається внутрішньою мотивацією студентів, їхніми попередніми знаннями та вмінням працювати з інформацією. Секрет продуктивності навчання за цією моделлю – у пошуку психічних процесів, які пояснюють, як саме засвоюються знання, уміння і навички. На відміну від двох попередніх моделей, тут цей фактор враховується на кожному етапі навчального процесу, який, у даному випадку, є дуже гнучким та динамічним. Модель ESP, орієнтована на навчання, передбачає варіювання програми залежно від потреб, ресурсів та продуктивності студентів.

Ще одним цінним аспектом вище згаданої моделі навчання є те, що у ній широко застосовується варіативність завдань, націлених на засвоєння однієї і тієї ж мовної інформації/умінь/навичок. Мовна компетенція, яка досягається шляхом багаторазового повторення, призводить до втоми і нудьги і суттєво знижує рівень продуктивності. Різноманітність завдань підтримує інтерес та увагу студентів, а тому практика моделі, орієнтованої на навчання, заслуговує на увагу. У цілому, така модель ESP курсу бере до уваги всю складність навчального процесу, враховує максимальну кількість чинників, що впливають на успішність студентів і, відповідно, максимізує розвивальний потенціал кожної навчальної ситуації.

Отже, модель ESP, орієнтована на мову, враховує, перш за все, чи не єдину цільову ситуацію, яка визначає наповненість та структуру всього курсу.

Модель ESP, орієнтована на розвиток умінь та навичок, здебільшого бере до уваги сильні сторони студентів, їхні змінні потреби та навчає їх оперувати інформацією, здобутою під час читання спеціалізованих текстів. І, врешті-решт, модель, орієнтована на навчання, гарантує його успішність через опору на психічні процеси, що задіяні при вивченні мови.

Слід зазначити, що на відміну від інших підходів до вивчення англійської, ESP не розглядає студентів в якості «програмованих машин», а бере до уваги їхні почуття, смаки, переживання, бажання, плани, мотиви, установки, так як усе це значно визначає результативність курсу [4, с.46]. З огляду на це, в межах ESP дослідники проблеми виділяють цільові та навчальні потреби [5, с.55, 60].

Цільові потреби охоплюють: потреби, зумовлені вимогами цільової ситуації, тобто визначають, що саме потрібно студенту знати і вміти, аби ефективно виконувати майбутні обов'язки, послугуючись англійською мовою; ліквідацію прогалин у знаннях та врахування побажань студентів.

Навчальні потреби зумовлюються, насамперед, труднощами, які виникають у студентів у процесі навчання. У завдання вчителя входить передбачення можливих труднощів та планування того, як найефективніше їх подолати. А планування, у свою чергу, передбачає складання навчальної програми, яка у ESP теж має свої специфіку та різновиди.

Отже, програма – це положення про те, що повинно бути вивченим. Варто взяти до уваги, що програма – це вірець компетенції, яку студенти в ідеалі повинні досягнути, але це зовсім не означає, що такий рівень в принципі досяжний. Т. Хатчінсон виділяє такі види програм, які обов'язково повинні бути розробленими для кожного окремого ESP курсу:

- програма оцінювання (фіксує критерії, згідно з якими можна буде констатувати успіхи та невдачі студентів);
- організаційна програма (містить порядок, відповідно до якого будуть вивчатися теми, розділи і т.п. При складанні такої програми потрібно вирішити, що із необхідного матеріалу вивчатиметься легко і швидко; які знання, уміння і навички можна буде вважати базовими та й найбільш пріоритетними; чи є у матеріалі для вивчення теми, без освоєння яких неможливе опанування наступних, які теж передбачені програмою курсу);
- програма навчальних матеріалів (потрібно враховувати природу мови, особливості її вивчення та використання. Автор програми повинен визначитися із контекстом, у якому будуть подаватися мовні одиниці, рівномірно розподілити навантаження і подбати про те, щоб знання, уміння і навички були подані для засвоєння цілісно, інтегровано. Також необхідно визначити оптимальну кількість вправ для опануван-

ня того чи іншого мовного матеріалу і вирішити, скільки занять слід відвести для повторення пройденого);

- програма для вчителя (покликана інтенсифікувати та оптимізувати викладацьку роботу. Вона повинна містити детальний опис методів, за допомогою яких вчителі робить мовні явища зрозумілими та доступними для студентів);
- програма для класу (є однією із найбільш варіативних. Зрештою, програмою її вважають досить умовно [4, с.82]. Річ у тім, що ситуація у класі не завжди дозволяє вивчити усе заплановане, тому потрібно передбачити, які альтернативні завдання можна подати студентам, які прийшли на курс втомленими або, навпаки, постійно відволікаються);
- програма для студента (це радше, «ретроспективний запис» студентами того, що було засвоєно [5, с.83]. Цінність її полягає у можливості співставлення зі всіма попередньо згаданими програмами ESP для аналізу успішності підбраної методики та курсу в цілому. Здебільшого, такі програми використовуються і враховуються при складанні нових, удосконалених програм ESP [4, с.80-83]).

Розмаїття та кількість програм, що складаються для ESP курсів, викликають закономірне запитання про їхню доцільність. На наш погляд, планування кожного аспекту курсу не варто недооцінювати. По-перше, програми допомагають логічно структурувати курс навчання. По-друге, контроль знань неможливо здійснювати без стандартів, які обов'язково входять до програм. По-третє, програми виділяють пріоритетні знання, уміння й навички, допомагають підібрати найбільш релевантний матеріал. До того ж, програми слугують і своєрідною моральною підтримкою студентам та викладачам. Це необхідна опора, яка розбиває на кроки вивчення мови і, таким чином, суттєво знижує рівень хвилювання, який неодмінно присутній за умови, коли потрібно опанувати англійську в обмежений термін. Тим не менше, програма – це те, чого будуть навчати, але не обов'язково те, що буде вивчено. Програми не враховують індивідуальних особливостей, вони встановлюють стандарти «ідеальних вихідних знань» і, відповідно, ідеального студента. Втім, їхні цінність та значущість в навчальному процесі та ESP зокрема беззаперечні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ESP курси озброюють студентів конкретними знаннями, уміннями та навичками для виконання конкретних професійних ролей та завдань, чого не пропонують загальні курси англійської мови. У цьому й полягають переваги підходу ESP. Визначивши сутність підходу ESP та проаналізувавши специфіку викладання англійської мови за цим підходом, а також, розглянувши моделі курсів ESP, можемо стверджувати, що планування, розробка і проведення цих курсів передбачає складання програми, а також відбір, адаптацію і створення

навчальних матеріалів відповідно до потреб цільової аудиторії та цільової ситуації, а також психологічних теорій навчання. Саме цим питанням можна присвятити подальші дослідження.

Список використаних джерел:

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування. / Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Douglas, D. Assessing language for Specific Purposes. - Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 311 p.
3. Dudley-Evans, T. and M.J. St. John. Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
4. Hutchinson, T. and A. Waters. English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach, Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
5. Robinson, P. ESP Today: A Practitioners' Guide. - Longman Phoenix Prentice Hall ELT, 1991. – 244 p.
6. Strevens, P. ESP after twenty years: A re-appraisal [A]. In M.L.Tickoo (ed.). ESP: State of the Art [C]. Singapore: Seameo Regional Centre, 1988. – p. 1-13.

ДУБОВИК С.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
ім. Вадима Гетьмана»,
м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

У статті розкриті критерії та показники продуктивного стилю професійного спілкування викладача, психолого-педагогічні умови та методика його формування у майбутніх викладачів економіки.

Ключові слова: продуктивний стиль професійного спілкування викладача, критерії, показники, психолого-педагогічні умови, методика формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки.

В статье раскрыты критерии и показатели продуктивного стиля профессионального общения преподавателя, психолого-педагогические условия и методика его формирования у будущих преподавателей экономики.

Ключевые слова: продуктивный стиль профессионального общения преподавателя, критерии, показатели, психолого-педагогические условия, методика формирования продуктивного стиля профессионального общения будущих преподавателей экономики.

The article opens criteria and indicators of productive style of teacher's professional communication, psychological and pedagogical conditions and methods of training the future teachers of economics.

Key words: productive style of teachers' professional intercourse, criteria, indexes, psychological- pedagogical terms, technology of productive style formation of professional intercourse of future economy teacher.

Нагальна необхідність соціально-економічного зростання України, поступова її інтеграція у світове співтовариство вимагають підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх економістів, забезпечення їхньої високої конкурентоспроможності як на внутрішньому, так і на міжнародному ринку праці. У контексті сказаного, як ніколи, зростають вимоги до якості економічної освіти.

Загальновідомо, що саме викладач є визначальним суб'єктом навчального процесу, від якого залежить рівень підготовки майбутніх фахівців. Тому актуальною є потреба забезпечення загальноосвітніх і вищих навчальних закладів висококваліфікованими викладачами економіки. Реалізація соціального замовлення суспільства на підготовку майбутніх викладачів економіки потребує модернізації змісту, форм і методів зазначеної підготовки.

Педагогічна діяльність за своєю природою є комунікативною. Тому її ефективність залежить не тільки від предметної освіченості викладача, оперування ним прийомами та методами викладання, а й від здатності до професійного спілкування. Реалізація нових освітніх завдань має здійснюватись не лише через зміст та методи навчання, а й за допомогою відповідної педагогічної взаємодії, яка будується на основі продуктивного стилю професійного спілкування викладача з тими, хто навчається. Саме формування такого стилю спілкування має посісти одне з провідних місць у підготовці майбутніх викладачів економіки.

Комплексний підхід щодо вирішення проблеми формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки (ПСПСМВЕ) зумовив необхідність вирізнення психолого-педагогічних умов його формування, виокремлення його критеріїв і показників та, на цій основі, розроблення методики його становлення у студентів під час їх педагогічної підготовки.

На основі аналізу наукових досліджень умов формування індивідуального стилю спілкування, зокрема і педагогічного, визначено психолого-педагогічні умови формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки. Перша умова - забезпечення мотивації майбутніх викладачів економіки до професійної підготовки - передбачає реалізацію методів стимулювання мотивації навчання: комунікативна «атака», доказу та переконань, сугесії, долаття перешкод, делегування, закріплення позитивного враження. Друга умова - впровадження у практику діяльності університету методики формування ПСПСМВЕ - пов'язана з розробкою та реалізацією в навчальному процесі економічного університету циклу спеціальних психогімнастичних вправ, завдань на самопізнання, аналізу та моделювання ситуацій взаємодії, проведення дискусій, бесід, рольових ігор, мозкового штурму, мікровикладання та виступів перед аудиторією. Третя умова - розви-

ток у студентів рефлексії як механізму становлення особистості - включає створення у процесі навчання рефлексивного середовища через організацію цілеспрямованих бесід, обговорення проблемних ситуацій, запитань, спрямованих на об'єктивацію студентами психологічних позицій і характеристик себе та інших учасників навчання, результатів тієї чи іншої діяльності, взаємодії.

Виокремлені наступні критерії та показники продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів: мотиваційно-ціннісний критерій (продуктивна комунікативна настанова, розвинута мотивація досягнення); когнітивний критерій (психолого-педагогічні знання й знання у галузі педагогічного спілкування, глибина мислення); операційно-процесуальний критерій (соціальна перцепція, уміння вербального та невербального спілкування, висока адекватна самооцінка, відповідальність за власні дії та вчинки).

Вказані критерії і показники продуктивного стилю педагогічного спілкування зумовили розроблення методики його формування в майбутніх викладачів економіки.

Під час розроблення методики формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки враховано особливості змісту, форм та методів, які застосовуються під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу в економічному університеті. Відповідно нами визначено три етапи формування зазначеного стилю спілкування: I етап – пов'язаний з вивченням дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»; II етап – реалізується під час вивчення дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні»; III етап – пов'язаний з проходженням студентами педагогічної практики.

Основними завданнями першого, початкового, етапу з оволодіння майбутніми викладачами продуктивним стилем педагогічного спілкування є такі: опанування студентами необхідною базою психолого-педагогічних знань (засвоюються індивідуально-психологічні особливості людини, поняття «діяльність» і «взаємодія», умови їх ефективності, особливості міжособистісних стосунків та соціальних аспектів поведінки, феномен конфлікту та стратегії ефективного вирішення конфліктних ситуацій; цілі та завдання навчального і виховного процесів, шляхи їх досягнення; психолого-педагогічні особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій). Це забезпечує формування у студентів психолого-педагогічних знань та навичок щодо особливостей організації навчального процесу, самоусвідомлення власних психологічних властивостей, оптимізацію їхньої самооцінки, більш глибоке сприйняття і розуміння оточуючих та ситуації соціальної взаємодії, а відповідно й корекцію соціальних настанов; розвиток гнучкості мислення, навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в ситуаціях професійної діяльності, конструктивної поведінки у конфлікті.

Другий – основний, етап формування продуктивного стилю професійного спілкування – передбачає засвоєння майбутніми викладачами знань щодо закономірностей педагогічного спілкування, формування вмінь вербальної та невербальної комунікації, безпосереднє формування в учасників навчання досліджуваного стилю спілкування. На забезпечення успішної реалізації завдань цього етапу спрямований розроблений тренінг «Стиль спілкування викладача».

Третій – завершальний, етап навчання – реалізується під час проходження студентами педагогічної практики. Завданнями вказаного етапу є реалізація студентами виробленого у них на попередніх етапах стилю професійного спілкування в умовах реальної педагогічної діяльності; виявлення на практичному досвіді недоліків і слабких місць у сформованому стилі; визначення і реалізація шляхів їх усунення; усвідомлення необхідності безперервного самовдосконалення цього стилю у процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Змістовий компонент методики становлять розроблений комунікативний тренінг «Стиль спілкування викладача», оновлений зміст дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» та педагогічної практики.

Як вже було вказано, одним із важливих завдань, що стояло перед нами, був пошук та залучення нових інформаційних і методичних ресурсів, що забезпечать становлення у студентів досліджуваного стилю у межах уже існуючих в університеті навчальних предметів. Тому нами були ретельно проаналізовані навчальні програми дисциплін «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси у навчанні» і педагогічна практика та виявлені можливості включення до навчального процесу методів і прийомів формування структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Для реалізації зазначеної мети ми намагалися кожному темі, що вивчається у межах дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», використати для поглиблення знань та практичного досвіду студентів щодо побудови ефективної взаємодії і спілкування з оточенням. Так, під час вивчення розділу «Пізнавальні процеси» ми розглядаємо увагу у двох аспектах, а саме: як пізнавальний процес, її сутність, види та властивості, а також - уважність, спостережливість, кмітливість як риси особистості, які сприяють ефективності спілкування з людьми, оптимізують процес і результати взаємодії. Студенти отримують завдання, що сприяють розвитку у них уважності. Вказані завдання полягають у спостереженні за поведінкою та особливостями зовнішності партнерів зі спілкування і оточення, виокремленні особливостей навколишньої обстановки. Письмові звіти за результатами спостереження виробляють звичку не тільки бачити, але й систематизувати, запам'ятовувати навколишнє, що формує глибоку інформаційну базу для подальшого аналізу

та прийняття рішень щодо організації спілкування. Одним із таких домашніх завдань було написання «Поведінкового портрету за даними спостереження» [5, с. 3-5].

У межах теми «Сприйняття» вивчається феномен ілюзій сприйняття, проводиться паралель між стереотипами та ілюзіями сприйняття фізичних явищ і предметів, а також людей і їх висловлювань, підкреслюється залежність сприйняття не тільки від інформації, отриманої органами чуття, а й від настроїв, очікувань, настанов, життєвого досвіду людини тощо. На практичному занятті проводиться гра «Зіпсований телефон» [4, с. 89]. Потім аналізуються запропоновані викладачем ситуації неправильного сприйняття людей. Робота завершується розробленням колективних висновків і рекомендацій щодо шляхів запобігання неточностей сприйняття соціальних ситуацій та їх учасників. Реалізація вказаних методів сприяє формуванню настанови на прийняття та врахування факту існування індивідуальних розбіжностей у сприйнятті як фізичних об'єктів, так і соціальних.

Під час вивчення теми «Мислення» крім питань, що розкривають сутність вказаного пізнавального процесу, також відбувається знайомство з феноменом стереотипів мислення як звички мислити певним чином, керується у своїх висновках і рішеннях стосовно людей і ситуацій минулим досвідом. З метою подолання негативного впливу стереотипів мислення на ефективність взаємодії студенти виконують такі вправи: на визначення проявів в індивідуальному мисленні помилкових стереотипів; на визначення найбільш небажаних стереотипів індивідуального мислення; на розпізнання помилкових стереотипів мислення; на нейтралізацію помилкових стереотипів мислення [3, с. 27-32].

Очевидно, що у процесі вищеописаних занять у майбутніх викладачів формується уважність до навколишнього, знижується однолінійність та догматичність мислення, розвивається когнітивна складність, гнучкість й глибина мислення в аналізі життєвих ситуацій, що, зрештою, забезпечує розвиток їх соціальної перцепції як складової продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Під час вивчення теми «Емоційно-вольова сфера особистості» учасники експерименту вивчають основні емоційні процеси і стани, усвідомлюють роль емоційних реакцій у педагогічному спілкуванні та взаємодії. На практичному занятті студенти здійснюють самодіагностику свого емоційного стану, вивчають та практично відпрацьовують шляхи самоконтролю і саморегуляції негативних емоційних проявів, зняття психологічного напруження, тривожності, створення творчого самопочуття [2, с. 136].

На одному із занять з теми «Емоційно-вольова сфера особистості» студенти також вивчають емпатію як емоційну форму пізнання людини, здат-

ність розуміти її внутрішній стан, проникати в її почуття, відгукуватись на них і співпереживати. Учасники навчання виконують тренувальні вправи з розвитку емпатійності [7, с.41-42] та [1, с. 115-146]. Ці вправи завершуються рефлексією відчуттів студентів, а також труднощів, що виникали під час їх виконання, здійснюється обговорення ролі емпатії у педагогічному спілкуванні. Студенти також отримують домашнє завдання, яке полягає у тому, щоб провести спостереження за кількома викладачами університету та скласти психологічний портрет емпатійного педагога.

Необхідність формування у майбутніх викладачів уміння ефективної педагогічної взаємодії зумовило вивчення студентами феномену асертивної поведінки, її ознак, асертивних технік у процесі взаємодії. Студенти проводять самодіагностику своєї асертивності [6, с. 161-164]. З метою формування уміння використовувати асертивні техніки їм пропонується письмово проаналізувати декілька власних життєвих ситуацій взаємодії, розвиток яких мав негативні наслідки хоча б для одного з її учасників. Для проведення аналізу пропонується наступний алгоритм: опис ситуації; власна поведінка у даній ситуації; результат застосованої поведінки; оцінка результату взаємодії від -3 до +3 балів; можливий асертивний підхід; прогноз результатів застосування асертивної стратегії.

З метою опрацювання теми «Риси особистості» студенти проводять самодіагностику своїх психологічних рис за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла. На занятті обговорюється інтерпретація факторів, особливості прояву їх різних рівнів у діловій та соціальній поведінці суб'єкта, визначаються умови професійної та особистісної адаптації людини з тими чи іншими показниками, шляхи самовиховання. Наступним завданням, яке ставиться перед студентами, є колективне складання бажаного психологічного профілю викладача за всіма 16 факторами, представленими в опитувальнику. За результатами роботи студенти роблять письмові висновки, у яких порівнюють свої показники з професіографічними показниками педагога, що забезпечує визначення напрямків та шляхів їх самовдосконалення.

Важливу увагу ми також приділяємо вивченню майбутніми викладачами поняття «локалізація контролю» та розвитку в них інтернальності як складової продуктивного стилю педагогічного спілкування. На практичному занятті обговорюються результати самодіагностики, аналізуються особливості мислення екстерналів та інтерналів, локалізації ними контролю над значущими подіями в їх житті та діяльності. Потім пропонуються певні життєві ситуації, а учасники навчання конструюють думки і поведінку людей у цих ситуаціях з екстернальним локусом контролю та перебудовують їх відповідно до інтернального, прогнозують їх наслідки. Вказане завдання спрямовується на відпрацювання майбутніми викладачами шляхів перебудови думок в інтерналь-

ному напрямку у процесі аналізу результатів власної діяльності та ситуацій взаємодії.

Соціальні аспекти поведінки людей вивчаються через особливості інтерперсональної поведінки особистості та стратегії її поведінки у конфліктних ситуаціях. Під час виконання студентами методики інтерперсональної діагностики Т. Лірі [5, с. 49-54], відповіді на запитання опитувальника необхідно дати з двох позицій, а саме: «Я реальний» та «Я ідеальний». Така робота за вказаною методикою дає можливість майбутнім викладачам усвідомити свої соціальні якості, що сприяють формуванню певних типів взаємодії, та визначити напрямки саморозвитку.

Самодіагностика студентів за методикою К. Томаса «Стратегії вирішення конфліктів» [5, с. 62-67] розкриває особливості їх поведінки у конфліктних ситуаціях. На практичному занятті аналізуються особливості застосування п'яти основних стилів поведінки у конфлікті, обговорюються їх призначення, позитивні та негативні наслідки їх використання у тій чи іншій ситуації. Студенти також отримують завдання [8, с. 131], яке слугує формуванню уміння свідомо обирати стиль поведінки адекватний конфліктній ситуації.

У процесі формування в майбутніх викладачів продуктивного стилю педагогічного спілкування особлива увага приділяється вивченню феномену самооцінки людини як однієї з найважливіших якостей, що значною мірою впливає на становлення інших структурних компонентів її особистості. У зв'язку з цим важливим є розкриття сутності когнітивної та афективної складових самооцінки, їх ролі у регуляції поведінки індивіда, факторів формування самооцінки. Практичні заняття із зазначеної теми проходять у вигляді тренінгових занять (4 навчальні години).

Так, спочатку обговорюються результати самодіагностики самооцінки, визначається вплив різних рівнів самооцінки на життєдіяльність особистості, на її активність, на особливості прийняття рішень, на рівень досягнень та на емоційний стан людини. Проводиться зіставлення самооцінки особистості з її оцінкою і прийняттям інших. Аналіз педагогічних ситуацій, де розглядаються особливості взаємодії та спілкування вчителів з різними рівнями самооцінки сприяє розкриттю ролі самооцінки викладача у його професійній діяльності.

Для досягнення цілей тренінгових вправ важливо створити в групі клімат психологічної безпеки та міжособистісної довіри між учасниками експерименту. З метою студентам пропонуються завдання «Я дуже добре вмію...» [2, с. 142] та гра «Потяг» [2, с. 143]. Указані завдання створюють у присутніх гарний настрій, дають можливість кожному учаснику відчути підтримку колективу, формуванню внутрішньогрупової довіри та відкритості. Після закінчення завдань актуалізується рефлексія, робляться колективні висновки.

Основними напрямками роботи щодо безпосередньої корекції самооцінки є: об'єктивація когнітивної складової самооцінки, яка складається з власних уявлень людини про себе і з оцінки людини іншими; та формування її афективної складової, тобто позитивного самосприйняття й прийняття себе.

З метою підвищення позитивного ставлення, поваги до себе студентам пропонується виконати таке завдання: окремий лист паперу розбити на три колонки, відповідно «Мої позитивні якості», «Мої здібності і таланти», «Мої досягнення» та заповнити ці колонки, назвавши якнайбільше якостей у кожній з них. Після підготовки студенти по черзі презентують групі свої позитиви. Інші учасники, вислухавши доповідача, аплодують йому та говорять «Ми тобою пишаємося!». Потім обговорюються почуття у процесі виконання завдання, з'ясовуються труднощі, позитивно чи негативно взагалі студенти оцінюють такий досвід, наскільки важливо вміти бачити свої чесноти та презентувати їх, які почуття викликає у інших таке вміння. Вказана вправа дає студентам цілісне уявлення позитивної сторони своєї особистості, створює реальну основу для почуття самоповаги та впевненості у собі та своїх силах. З метою поглиблення та закріплення позитивних самовідчуттів, сформованих у процесі виконання зазначеної роботи, студенти отримують домашнє завдання: пригадати і доопрацювати список позитивних якостей, талантів та досягнень, надрукувати на гарному аркуші паперу та звертатися до нього у разі втрати впевненості у собі.

У той же час, оптимальна самооцінка передбачає не тільки знання своїх позитивних якостей та позитивне ставлення до себе, але й об'єктивну оцінку своїх можливостей, усвідомлення своїх недоліків. Водночас, об'єктивація самооцінки потребує корекції суб'єктивного власного уявлення про свої якості та властивості не тільки через самопізнання та самоаналіз, але й через усвідомлення людиною того, якою її бачать інші люди. На реалізацію вказаної мети спрямована вправа «Я тебе сприймаю» [2, с. 144-145]. Думки, що висловлюються учасниками навчання у процесі виконання завдання, не обговорюються, а слугують матеріалом для подальшого самостійного аналізу та висновків.

Під час вивчення теми «Мотивація», крім знайомства з поняттям, структурою та розвитком мотиваційної сфери людини, особливу увагу ми приділяємо вивченню майбутніми викладачами мотиву досягнення успіху та мотиву уникнення невдач. На занятті обговорюються порівняльні характеристики прояву вищезазначених мотивів, а саме: особливості мислення, поведінки, рівні продуктивності діяльності людей з домінуванням того чи іншого мотиву. Студентам пропонується також виконати спеціальні вправи, що передбачають аналіз життєвих ситуацій, які є психологічно близькими для вказаної категорії слухачів, а саме: «Можливість складання іспиту на відмінно», «Можливість

Навчально-тематичний план тренінгу «Стиль спілкування викладача»

1. Вступне заняття: знайомство з особливостями та нормами групової роботи, встановлення емоційних контактів у системах «студент-студент», «викладач-студент»; формування мотивації до співпраці; усвідомлення комунікативних умінь, які забезпечують ефективне спілкування викладача з тими, хто навчається.	2
2. Вербальні засоби спілкування: формування дикції, звукової та інтонаційної виразності мовлення, його емоційності, енергійності, впливовості, оптимального темпу.	2
3. Невербальні засоби спілкування: усвідомлення можливостей правильного сприйняття та розуміння оточуючих за їх невербальними проявами, формування відповідних умінь; формування умінь ефективного невербального спілкування як самостійного засобу повідомлення інформації, як підсилювача впливу вербальної комунікації; формування умінь за допомогою невербаліки управляти своїм емоційним станом, створювати творче самопочуття, настроюватись на різні ситуації спілкування.	4
4. Атракція, ефективне слухання та зворотній зв'язок як складові ефективного педагогічного спілкування: формування атракції, умінь ефективного слухання та прийомів надання зворотного зв'язку.	2
5. Виступи перед аудиторією: формування умінь вербального та невербального спілкування та володіння аудиторією під час публічного виступу.	6
6. Стиль спілкування викладача: систематизація знань щодо сутності поняття «стиль спілкування», класифікацій стилів педагогічного спілкування, продуктивного стилю професійного спілкування викладача.	2
7. Труднощі та стереотипи у спілкуванні: знайомство з особливостями та нормами групової роботи, встановлення емоційних контактів у системах «студент-студент», «викладач-студент», формування мотивації до співпраці.	2
8. Толерантність викладача як умова продуктивної педагогічної взаємодії: усвідомлення сутності понять «толерантність» та «інтолерантність», особливостей «абсолютної толерантності», меж толерантної поведінки, проблем толерантності у сучасному суспільстві та в освіті; формування толерантного ставлення до оточуючих, уміння толерантно висловлювати негативні почуття.	6
9. Підсумкове заняття: узагальнення результатів роботи в тренінгу; корекція учасниками навчання самооцінки однокласників щодо рівня їх готовності до педагогічного спілкування.	2
Разом:	28

працевлаштування у престижну фірму», «Можливість знайомства з дівчиною (хлопцем) моєї мрії», «Можливість вирішення проблеми у бюрократичному закладі». Учасники навчання моделюють хід думок та поведінку людини з домінуванням мотиву уникнення невдач та людини з домінуванням мотиву досягнення успіху у кожній із вказаних ситуацій. Потім обговорюються закономірні наслідки прояву тієї чи іншої мотивації. Студенти також можуть пропонувати для аналізу аналогічні ситуації із власного досвіду. Така робота сприяє усвідомленню учасниками навчання глибинних причин своїх невдач та формуванню уміння визначати і коригувати власні актуальні мотиви, свідомо змінюючи неефективні стратегії мислення і поведінки на більш результативні.

Метою практичного заняття з теми «Свідомість і підсвідомість» [2, с. 147- 148] було усвідомлення учасниками експерименту особливостей взаємодії свідомості і підсвідомості, формування у них умінь розрізняти прояв свідомих і несвідомих прагнень особистості, механізмів психологічного захисту.

На практичних заняттях з дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент», які відбуваються у другому семестрі, одним із методів професійної підготовки студентів є метод мікрОВикладання [2, с. 148-150]. Його успішна реалізація передбачає не тільки знання майбутніми викладачами педагогічних методів і прийомів, але й уміння їх відповідного комунікативного подання.

Другий – основний, етап формування продуктивного стилю професійного спілкування – передбачає засвоєння студентами знань щодо закономірностей педагогічного спілкування, формування вмінь вербальної та невербальної комунікації, безпосереднє формування в учасників навчання досліджуваного стилю спілкування. На забезпечення успішної реалізації завдань цього етапу спрямований розроблений тренінг «Стиль спілкування викладача».

Третій – завершальний, етап експериментального навчання – реалізується під час проходження студентами педагогічної практики. Завданнями вказаного етапу є реалізація студентами виробленого у них на попередніх етапах стилю професійного спілкування в умовах реальної педагогічної діяльності; виявлення на практичному досвіді недоліків і слабких місць у сформованому стилі; визначення і реалізація шляхів їх усунення; усвідомлення необхідності безперервного самовдосконалення цього стилю у процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Завдання та вправи, що використовуються під час викладання дисциплін «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси у навчанні», а також педагогічної практики з метою формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки детально описані у дисертаційній роботі автора [2, с.133-187].

Результати експерименту дозволили зробити висновок, що розроблена нами методика навчання в умовах економічного університету суттєво сприяє професійній підготовці майбутніх викладачів економіки до педагогічного спілкування, формуванню у них продуктивного стилю цього спілкування.

Список використаних джерел:

1. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Таїсія Василівна Василюшина. – К., 2000. – 235 с.
2. Дубовик С. М. Формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Дубовик. – К. 2012. – 228 с.
3. Дослідження індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Методичні вказівки до виконання самостійної роботи з дисципліни «Основи психології та педагогіки» / [укл.: В. А. Козаков, В. С. Лозниця, М. В. Артюшина та інш.]. – К.: КНЕУ, 1998. – 48 с.
4. Дослідження індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Методичні вказівки до виконання самостійної роботи з дисципліни «Основи психології та педагогіки» / [укл.: В. А. Козаков, В. С. Лозниця, М. В. Артюшина та інш.]. – К.: КНЕУ, 1998. – 48 с.
5. Завдання до практичних занять та методичні вказівки щодо їх виконання з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» / [укл.: Л. В. Музичко, О. С. Бойчук, Л. А. Колесніченко, А. В. Тімакова]. – К.: КНЕУ, 1998. – 112 с.
6. Каппони В. Как делать все по-своему / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1995. – 200 с.
7. Рахматуллина Ф. М. Основы педагогического общения / Ф. М. Рахматуллина, А. Т. Курбанова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 1984. – 60 с.
8. Скотт Д. Г. Конфликты, пути их преодоления / Джени Грехем Скотт. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.

ДУДНИК Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
кафедра загальної педагогіки,
педагогіки вищої школи та
управління,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ»

У статті обґрунтовано сутність, зміст, структуру комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога в системі професійної підготовки та можливості її формування у процесі оволодіння спецкурсом "Комунікативний тренінг".

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, професійна компетентність.

В статье обоснована сущность, содержание, структура коммуникативной компетентности будущего социального педагога в системе профессиональной подготовки и возможности ее формирования в процессе овладения спецкурсом "Коммуникативный тренинг".

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность.

In the article the nature, content and structure of communicative competence of future social workers in the system of training and the possibility of its formation in the process of mastering courses "communication training".

Key words: competence, communicative competence, professional competence.

Постановка проблеми. У постіндустріальному, інформаційному, суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується соціальної сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Від комуніка-

тивних якостей соціального педагога, комунікативних здібностей та компетенції безпосередньо залежить результат його роботи. Допомогти фахівцю оволодіти засобами ефективного впливу на особистість, як основою продуктивної взаємодії, складає пріоритетне завдання у підготовці майбутнього соціального педагога до професійної діяльності. Це зумовлює роботу над подальшим удосконаленням системи формування мовленнєво-комунікативних компетентностей майбутнього спеціаліста у галузі соціальної педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. показує, що для дослідження означеної проблеми існують певні теоретичні передумови: окреслено теоретичні основи педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, Л. Савенкова та ін.); розглянута і визначена структура комунікативної культури педагога (І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, В. С. Грехнев); моделі комунікативної, риторичної підготовки, мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів (А. Москаленко, В. Пасинок, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.); питання структури професійного спілкування соціального педагога (О.Савчук, Н.Кабаченко); міжособистісного розуміння та можливих деформацій у професійному спілкуванні соціальних педагогів (І.Гріга).

Метою даної статті є визначення сутності і змісту поняття «комунікативна компетентність» у контексті фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та дослідження можливостей навчального спецкурсу «Комунікативний тренінг» для формування даного компонента загальної професійної компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення переконливо доводить: правильно і культурно організоване комунікація – невід’ємна складова майбутньої успішної професійної діяльності. Отже, для ефективної співпраці з іншими людьми в різних галузях діяльності, успішної реалізації своїх життєвих потреб фахівець будь-якої сфери повинен володіти високим рівнем культури комунікації. У таких соціокультурних умовах зростає роль соціального педагога, невід’ємною складовою професійної діяльності якого виступає комунікативна компетентність.

Для характеристики комунікативної компетентності та особливостей вияву її в соціального педагога вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на трактуванні таких наукових категорій, як «компетентність» та «комунікативна компетентність».

Проблема комунікативної компетентності сьогодні є предметом розгляду багатьох науковців. Так, професор Ф.Бацевич, досліджуючи поняття «комунікативна компетентність» з точки зору лінгвістики зазначає, що це – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, знань вербальних та невербальних засад інтеракції, вмінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні у ролі адресата і адресанта [1, с.

125]. У психолого-педагогічному аспекті комунікативна компетентність розглядається Н. Пижовою як «сукупність комунікативних здібностей, знань і вмінь, адекватних для вирішення комунікативних завдань». При цьому під комунікативними завданнями дослідниця розуміє проблемні ситуації, що виникають у взаємодії між людьми [3, с. 4–5]. З педагогічної точки зору Є. Сидоренко, Л. Тімашкова визначають комунікативну компетентність як «складне ціннісно-особистісне утворення, що включає в себе гуманістичні орієнтації, комунікативні цінності, сукупність особистісних якостей, які забезпечують готовність до діалогічного спілкування, знання основ спілкування, культуру взаємодії, що виявляється в процесі педагогічної діяльності» [6, с. 23]; «сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь та комунікативних знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення» [4, с. 59].

З точки зору соціальної педагогіки Н. Бутенко розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні та невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види слухання і техніки його використання; специфіку взаємодії з різними співрозмовниками; форми і методи ділової взаємодії; технології та прийоми впливу на людей; методи генерування ідей та інтеграції людей для конструктивної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху. Розвиток комунікативної компетентності, на думку вченої, є необхідною умовою ефективної професійної діяльності [2, с. 225].

Ми погоджуємось з думкою М.Сушик, яка трактує комунікативну компетентність соціального педагога як сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних й організаторських умінь, навичок самоконтролю поведінки та побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності. На думку ученої зміст комунікативної компетентності соціального педагога передчає:

- компетентність у здійсненні перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів професійного спілкування;
- компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами спілкування;
- компетентність у розв'язанні як продуктивних, так і репродуктивних завдань спілкування;
- компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного рівнів спілкування.

Структура комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога включає:

1) когнітивний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості професійного спілкування; знання про стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);

2) емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в міжособистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани).

3) поведінковий компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінюючими і, особливо, дисциплінуючими) [5, с. 252]. Аналіз поглядів учених на зміст поняття «комунікативна компетентність» дозволяє нам зробити висновок про те, що це складний інтегративний феномен, який включає наступні елементи: комунікативні якості, комунікативні здібності, знання етичних норм і правил спілкування, мовленнєву культуру, володіння невербальними засобами спілкування тощо.

У фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини завдання формування комунікативної компетентності вирішується під час опанування студентами-першокурсниками спецкурсу «Комунікативний тренінг». Програма спецкурсу розширює уявлення про комунікативну діяльність соціального педагога, допомагає вдосконалити їх комунікативні уміння. Спецкурс тісно пов'язаний із мовою, педагогікою, конкретними методиками, загальною і віковою психологією, соціологією, етикою, естетикою. Програма спецкурсу спрямована на формування наступних умінь і навичок:

- використовувати засоби мовного коду в комунікаціях;
- співставляти форми й види спілкування;
- визначати й аналізувати комунікативні девіації;
- створювати позитивний емоційний фон для спілкування, враховувати вікові та індивідуальні особливості клієнтів, уникати негативних стереотипів спілкування;
- привертати й утримувати увагу слухачів;

- переконувати;
- організовувати професійне спілкування залежно від теми, мети, соціального середовища та індивідуальних і вікових особливостей клієнта;
- розповіді, повідомлення, дискусії, публічного виступу.

У структурі спецкурсу значне місце має відведено комунікативним вправам і завданням, які потребують від студентів самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність уміння, а точність і швидкість – сформованість навички.

Серед комунікативних вправ використовуємо тренувальні, елементарно-комбіновані, комбіновані, творчі вправи (підготувати діалог з використанням комунікативно доцільних мовних засобів; скласти розповідь на виховну тему та ін.).

Добір вправ здійснюється за такими критеріями: мета; послідовність і техніка виконання передбачуваних дій; самоконтроль ходу та результатів дій; контроль за виконанням вправ і його результатами з боку педагога.

Нами виділені загальні умови ефективності вправ: система вправ, їхній зміст, доступність, посиленість, обсяг, частота повторень, контроль і корекція, поєднання індивідуальних, групових і колективних форм, мотивація і стимулювання вправлення.

Вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і “технологією” комунікації на основі відпрацювання її найважливіших елементів, сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління процесом педагогічної комунікації, забезпечують формування органічних і послідовних дій у публічній обстановці, техніки й логіки мовлення, його виразності та емоційності.

Вправи на оволодіння процесом комунікації в заданій педагогічній ситуації сприяють формуванню дій у типових ситуаціях, розвитку педагогічної уяви, навичок імпровізації у спілкуванні, вступати у процес комунікації з конкретними партнерами, відчувати співрозмовника, просторові і часові умови комунікативного процесу, вступати у процес комунікації з конкретними партнерами.

Важливі ситуаційні вправи, що забезпечують створення суб’єкт-суб’єктних стосунків між викладачем і студентом. В основі таких вправ – аналіз реальної події, дій героїв, прийняття певного рішення, погляд на дилему із середини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тільки виступати в ролі судді чи критикувати інших.

Комунікативно-організаційні вправи спрямовані на організацію колективно-розподіленої діяльності, що створює передумови для самореалізації. Викладач розподіляє студентам індивідуальні завдання, що стосують-

ся збору інформації, аналізу різних аспектів проблеми, підготовки повідомлення.

Окремо використовуємо вправи, спрямовані на подолання бар'єрів у спілкуванні студентів-першокурсників. Найтиповішими бар'єрами у спілкуванні, згідно з опитуванням майбутніх соціальних педагогів, є «незнання мови», «низький рівень культури співрозмовника», «невміння поводитися в незвичній ситуації», «страх бути незрозумілим, несприйнятим», «замкнутий характер», «невеликий запас слів», «сором'язливість», «страх бути осміяним», «невпевненість у собі», «невміння висловити думку», «віковий бар'єр», «зверхність співрозмовника», «незнання правил мовленнєвого етикету», «страх публічного мовлення», «понятійний бар'єр» тощо. Лише окремі студенти не мають перешкод у спілкуванні, решта зізналися, що мають проблеми у спілкуванні з однокурсниками, однолітками, викладачами, старшими людьми.

Доцільними вважаємо пошукові вправи, що забезпечують формування в студентів інформаційно-пошукових комунікативних умінь. Нами розроблено зміст, технологію спрямованого та контекстного пошуку фахової (психолого-педагогічної) інформації за допомогою пошукових серверів, сайтів бібліотек та ін. Упровадження пошукових вправ дозволяє відпрацювати навички передачі, збереження й представлення інформації, формувати комунікативну поведінку у глобальному інформаційному просторі, корекцію віртуальних прийомів комунікації. Завдяки наданій можливості через слово, жест, міміку та ін. самореалізуватися у різноманітних професійно спрямованих комунікаціях, студенти мають можливість звільнитися від надлишкових емоцій, розсудливо відокремити зовнішні ситуативні нашарування від породжених власною свідомістю думок, почуттів. Досвід свідчить, що при вивченні спецкурсу позитивний ефект має також використання методів інсценізації, рольових/ділових ігор, аналіз ситуацій і творчих робіт. Дані методи активізують діяльність студентів, їх емоційна забарвленість дає можливість для креативного розвитку студентів, розкрити потенціал кожної особистості.

Висновки. На основі аналізу численних поглядів та підходів щодо визначення сутності поняття «комунікативна компетентність майбутнього фахівця соціальної роботи», його змістового наповнення, основних ознак та застосування, ми розуміємо комунікативну компетентність майбутнього фахівця соціальної роботи як складне інтегративне особистісне утворення, що являє собою сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних умінь і навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують ефективність його професійної комунікації.

У зв'язку з цим спецкурс «Комунікативний тренінг» набуває більшої ваги у формуванні комунікативної компетентності, що, в свою чергу, є важ-

ливим компонентом професійної майстерності соціального педагога, сприятиме підсиленню його комунікативної спрямованості, а отже професійної підготовки.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці структури професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Онови комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
3. Пижова П. Н. Психологічна компетентність керівника : навч.-метод. посіб. / Н. П. Пижова. – Мн., 2005. – С. 4–5.
4. Сидоренко Е. М. Тренінг комунікативної компетентності в діловій взаємодії / Е. М. Сидоренко. – СПб. :Мова, 2004. – С. 59–60.
5. Сушик Н.С. Сутність, зміст, структура комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога./Н.С.Сушик// Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія “Педагогічні науки”. – 2010. – № 23. – С. 250 – 253.
6. Тімашкова Л. Н. Формування комунікативної компетентності студентів педвузу / Л. Н. Тімашкова. – Мн. : МДЛУ, 2001. – С. 23–24.

ЗАГОРУЙКО Л.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

У статті охарактеризовано основні інноваційні методи навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах Польщі. Уточнено зміст понять «метод» і «метод навчання». З'ясовано чинники, які сприяють успішному навчанню іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі. Обґрунтовано необхідність впровадження педагогічних технологій у процес навчання іноземних мов. На основі літературних джерел виокремлено три групи педагогічних технологій: традиційні, інноваційні та інформаційно-комунікаційні.

Ключові слова: метод, методи навчання, інновації, Польща, педагогічна технологія.

В статье охарактеризованы основные инновационные методы обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях Польши. Уточнено содержание понятий «метод» и «метод обучения». Выяснены факторы, которые способствуют успешному обучению иностранного языка в высших учебных заведениях Польши. Обоснована необходимость внедрения педагогических технологий в процесс обучения иностранным языкам. На основе литературных источников выделены три группы педагогических технологий: традиционные, инновационные и информационно-коммуникационные.

Ключевые слова: метод, методы обучения, инновации, Польша, педагогическая технология.

The main innovative methods of teaching foreign languages in higher educational institutions in Poland have been described in the article. The meaning of such notions as "method" and "teaching method" has been specified. The factors that contribute to success-

ful foreign language learning in Polish higher educational institutions have been revealed. The necessity of implementation of educational technology in teaching foreign languages has been grounded. Traditional, innovative, information and communication groups of pedagogical techniques have been defined based on the literature study.

Key words: *method, teaching methods, innovations, Poland, pedagogical technologies.*

Прагнення сучасного викладача оптимізувати процес навчання іноземних мов зумовило появу нових і вдосконалення існуючих педагогічних технологій. Педагогічні технології навчання іноземних мов розглядаються польськими науковцями як системний, нормативний, концептуальний опис діяльності викладача та студента, направлений на досягнення загальноосвітньої мети. У практиці навчання студентів іноземних мов у вищих навчальних закладах Польщі застосовуються традиційні, інноваційні та інформаційно-комунікаційні технології, системоутворювальною основою яких є розвиток активної співпраці студентів і викладачів.

Навчання іноземних мов неможливе без підбору ефективних методів. Розв'язанням зазначеної проблеми займалося багато польських та українських дослідників і педагогів. Серед науковців Польщі це питання досліджували Е. Бандура, К. Бартніцка, Е. Державська, Т. Малішевська, Д. Обідняк, М. Поморська тощо. У своїх працях такі українські вчені, як А. Грітченко, С. Деркач, О. Комар, Р. Мартинова, Л. Пуховська, О. Тарнопольський та інші розглядали методичні аспекти навчання.

Процес навчання іноземних мов у технічних університетах Польщі передбачає наповнення конкретним змістом кожного заняття, що, в свою чергу, потребує застосування відповідних методів навчання, що впливають на якість засвоєння матеріалу. Отже, мета статті – охарактеризувати інноваційні методи навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах Польщі.

У польській методиці навчання іноземних мов поняття “метод навчання” вживається в широкому й вузькому значенні. У широкому – як принциповий напрям у навчанні, а вузькому – один зі способів навчання [1, с. 56–61]. Польська дослідниця Х. Коморовська розглядає метод навчання як “упорядкований спосіб діяльності викладача і студентів, спрямований на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань”. Польський педагог Е. Джержавська характеризує метод навчання як “інструмент діяльності викладача, спрямований на виконання керівної функції – наuczіння” [2, с. 9]. Польський науковець А. Бартманська трактує “метод” у загальному значенні як “спосіб досягнення мети, як напрям у навчанні, який визначає стратегію навчальної діяльності

викладача” [3, с. 212–213]. Польський дослідник Д. Обідняк розглядає метод як “систему взаємопов’язаних дій викладача і студентів, які забезпечують засвоєння змісту навчального матеріалу” [4].

У вітчизняній методичній літературі термін “метод навчання” трактується як “напрямок у навчанні, що визначає цілі та завдання навчання, а також шляхи і способи досягнення визначеної мети відповідно до умов та етапу занять” [5, с. 286]. З цього визначення випливає, що метод навчання дає уявлення про загальну стратегію навчання, про домінуючі ідеї розв’язування основного методичного завдання, що становить суть методу.

Як зазначає український науковець О. Тарнопольський, розробка концептуальних засад будь-якого методу ґрунтується на певному підході, який (залежно від його тлумачення) перетворюється на різновид того самого методичного напрямку. Якщо метод – це тактична модель компонента навчання, то підхід можна сприймати як стратегію навчання іноземної мови [6, с. 74].

Метод навчання зазвичай визначається навчальною програмою і підручником, а також іншими матеріалами, які характеризують зміст, послідовність викладу та розподіл навчального матеріалу. Необхідно зазначити, що в польській методичній літературі з іноземних мов немає поняття прийомів і підходів до навчання іноземних мов. Польські науковці послуговуються лише поняттям “метод навчання”.

Польський дослідник Т. Кжешовський зауважує, що в методичній літературі з навчання іноземних мов терміни “підхід” і “метод” можуть вживатися паралельно, про що свідчать два списки переліку методів, складені ним на основі аналізу методичної літератури. Терміни першого списку об’єднано поняттям “підхід” (*podéjście*). Наводимо їх перелік:

- 1) ситуативне викладання мови;
 - 2) аудіолінгвальний метод;
 - 3) комунікативно орієнтоване викладання мови;
 - підхід повної фізичної реакції;
 - натуральний підхід;
 - підходи на основі стилів навчання;
 - еkleктичний підхід до навчання мови.
- Терміни другого списку віднесено до поняття “метод” (*metoda*):
- цикл вивчення мови;
 - повної фізичної реакції;
 - сугестопедії;
 - наука через пораду;
 - прямий метод [7, с. 16–35].

У процесі навчання студентів іноземних мов польські викладачі використовують комбінацію методів залежно від рівня навченості студентів, теми,

що вивчається, етапу вивчення навчального матеріалу, типу заняття, специфіки іноземної мови (загального чи професійного спрямування). Зважаючи на це, ми згрупували методи навчання іноземних мов. До першої групи віднесли традиційні методи навчання, а саме: комунікативний, граматико-перекладний, аудіолінгвальний, безпосередній, груповий, конструктивістський та метод проекту.

До другої – інноваційні методи. Метод запитань і відповідей “Академії наук” (*akademii nauki*) являє собою спеціально розроблену систему повторень і запитань, що сприяє запам’ятовуванню матеріалу; швидкому темпу ведення заняття, оскільки немає потреби перекладати навчальний матеріал, виробляє вміння мислити іноземною мовою. Крім того, особливістю навчання іноземних мов у технічних університетах Польщі є заміна викладача кожного семестру протягом усього періоду навчання. А зміни лекторів привчають розуміти різні акценти та інтонації [8].

Метод “відкриття” (*“Otwarcie”*) полягає в поступовому навчанні: спочатку – сприймати інформацію на слух, потім – розвивати навички спілкування, після цього – оволодівати графічними навиками та основами граматики. Основна особливість цього методу – регулярні перегляди художніх фільмів (наприклад, раз на два тижні), а також створення ситуації перебування студента за кордоном завдяки елементам інтерактивності.

Дуальний метод (*metoda dualna*) полягає в почерговому викладанні курсу іноземної мови польським викладачем і носієм мови. На заняттях з польським лектором студенти ознайомлюються з новим матеріалом, тренуються в правописі, тлумаченні текстів. Розглянутий матеріал, закріплюється потім під час спілкування з носієм мови.

Дистанційні методи (*metody dystansowe e-learning*) – сучасні методи навчання іноземних мов студентів заочної чи дистанційної форми навчання, що ґрунтуються на сучасних ІКТ. Вони доповнюються традиційними зустрічами з викладачем, який виконує функцію викладача-консультанта. Таке поєднання є ефективним, тому що знання і вміння, здобуті під час підготовки студентів он-лайн, які також контролюються викладачем, вдосконалюються під час традиційних зустрічей [9].

До третьої групи можна віднести авторські методи польських науковців. Так, метод В. Бронярка (*W. Broniarka*) передбачає читання тексту вголос та його аналіз у формі перекладу (дослівного і літературного), спочатку – з іноземної мови на польську, а потім – з польської на іноземну. Після цього студенти вивчають нові лексичні одиниці та закріплюють граматичні правила. Цей метод потребує творчого мислення та активності студентів. Суть його полягає в сумлінному повторенні трансьльованих викладачем зразків та в контексті володіння іноземною мовою.

Метод Л. Шкутника (L. Szkutnik) ґрунтується на діалогічному мовленні, що забезпечує механічне засвоєння певних структур. Цей польський науковець створив невеликі посібники зі схемами коротких діалогів, де подано запас слів, необхідний для обміну думками (наприклад, *Express it in English, English Dialogues*).

Метод З. Бжешкевича (Z. Brześkiewicz) передбачає використання на заняттях текстів популярних пісень улюблених артистів, а також прислів'їв, приказок, афоризмів. Для популяризації свого методу дослідник створив підручник «Lyrics» на основі текстів пісень, а польський науковець С. Гачинський (S. Garczyński) видав посібник для навчання англійської мови «Attractive Exercises», що містить прислів'я, приказки, афоризми та анекдоти [9].

Аналізуючи методи навчання, необхідно звернути увагу на інтенсифікацію методів, орієнтованих на студента. Згідно з думкою Х. Коморовської, «успіх у навчанні – це досить суб'єктивне твердження, що поставлену мету реалізовано через тих, хто навчається, а бажаний рівень умінь досягнуто або навіть перевищено» [1, с. 64]. Основною зміною, яка відбувається в навчанні іноземних мов, вважає науковець, є «спрямованість дидактичних дій на особистість того, хто навчається, а не особистість того, хто навчає» [1, с. 69]. Тепер процес навчання іноземної мови трактується як комплекс активності, завдяки якому процес учіння відбувається ефективніше. Метою вивчення іноземних мов є не опанування словникового запасу і граматичних структур, а вироблення вміння спілкуватися іноземною мовою. Х. Коморовська встановила чинники, які сприяють успішному навчанню іноземної мови:

- ініціативність та активний підхід до завдань, тобто студент сам відшукує ефективні форми роботи і організовує власне навчання;
- формування компенсаторних умінь: мовної здогадки, здатності порозумітися за умов володіння недостатнім обсягом мовних одиниць;
- застосування різноманітних методів навчання для розв'язування поставлених завдань;
- вміння знаходити необхідний додатковий матеріал;
- віра у власне вміння, належна самооцінка;
- високий рівень вмотивованості;
- готовність обговорювати свій прогрес у навчанні з іншими [10, с. 25–29].

Одним з важливих моментів у навчанні іноземних мов є створення педагогічних умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та продуктивної реалізації технологій процесу здобування знань. Це означає розроблення варіативних методичних систем навчання, що включають технологію забезпечення мотивації учіння, добір змісту, матеріалів, методів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладу матеріалу педа-

гогом та самостійного навчання студента, підготовку диференційованих, професійно спрямованих комплексів вправ, визначення орієнтирів навчально-пізнавальної діяльності [11, с. 19].

У сучасному польському вищому навчальному закладі реалізація змісту іншомовної освіти здійснюється з використанням цілісних педагогічних технологій. У багатьох міжнародних виданнях з питань педагогічних технологій визначено два напрями їх розвитку: 1) використання технічних засобів навчання і 2) технологічний підхід до організації навчального процесу загалом [12, с. 75–82]. Саме другий напрям став основою у розробленні педагогічних технологій.

Таким чином, педагогічні технології навчання іноземних мов передбачають управління дидактичним процесом у контексті організації діяльності студента і здійснення контролю за цією діяльністю.

Для впровадження педагогічних технологій, на думку польських науковців, необхідно, по-перше, забезпечити мотиваційну базу студентів реалізації технологій навчання; по-друге, удосконалити зміст навчального матеріалу, тобто його структурування відповідно до обраних підходів педагогічного стимулювання, як-от евристична бесіда, диспут, мозковий штурм, дидактична гра, постановка проблемного завдання, оцінні судження, педагогічна оцінка, аналіз життєвих ситуацій тощо.

Враховуючи сучасні підходи до функціонування освітнього середовища, важливо наголосити на особливостях проектування технологій навчання іноземних мов у професійній освіті, до яких відносять і впровадження диференціації студентів за рівнем володіння іноземною мовою, проведення перевірок засвоєння матеріалу, постійний обмін досвідом між викладачами та науковцями, які працюють над впровадженням нових технологій як у польських, так і зарубіжних вищих навчальних закладах, ініціювання науково-дослідної та позааудиторної роботи студентів.

У практиці роботи навчальних закладів Польщі ми виокремили три групи педагогічних технологій: традиційні, інноваційні та інформаційно-комунікаційні (ІКТ). У рамках традиційних технологій студентам відводиться роль виконавців репродуктивного характеру. Традиційні педагогічні технології пов'язані з аудиторними заняттями. Вони забезпечують засвоєння студентами змісту навчання, перевірку та оцінювання його якості на репродуктивному рівні. Дії викладача пов'язані з поясненням, демонструванням основного матеріалу, оцінюванням рівня його виконання студентами та подальшим його коригуванням.

До інноваційних технологій навчання іноземних мов у польських вищих навчальних закладах можна віднести технологію модульно-рейтингового навчання, проблемного, дистанційного. Кожна із зазначених технологій має

свої особливості в методиці, організації та здійсненні контролю навчання [13, с. 233]. Переваги модульно-рейтингового навчання: самостійна і регулярна робота студентів протягом року; вибір курсу навчання; врахування всіх видів діяльності студентів; підвищення ефективності навчального процесу; вчасне коригування результатів навчання [13, с. 235–241].

Використання ІКТ у процесі навчання студентів іноземних мов дає можливість оптимізувати зміст навчання, удосконалити форми та методи організації навчального процесу, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність та покращити якість освітніх послуг. Підтвердженням ефективного впровадження ІКТ у навчальний процес іншомовної підготовки студентів є створення лабораторій ІКТ; підготовка викладачів для озброєння їх практичними навичками роботи в новому інформаційному середовищі; створення мультимедійних навчальних комплектів, електронних посібників; організація творчих груп викладачів для розроблення та впровадження новітніх засобів навчання іноземних мов на основі інформаційно-комунікаційних технологій; розміщення навчальних матеріалів на WEB-сайтах університетів; Інтернет-комунікація викладачів із зарубіжними колегами з проблем оптимізації навчального процесу засобами ІКТ [14].

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що процес навчання іноземних мов неможливий без застосування відповідних методів навчання. Прагнення польських викладачів оптимізувати процес навчання іноземних мов зумовило появу нових і вдосконалення існуючих педагогічних технологій. Педагогічні технології навчання іноземних мов розглядаються польськими науковцями як системний, нормативний, концептуальний опис діяльності викладача та студента, направлений на досягнення загальноосвітньої мети. У практиці навчання студентів іноземних мов у вищих навчальних закладах Польщі застосовуються традиційні, інноваційні та інформаційно-комунікаційні технології, системоутворювальною основою яких є розвиток активної співпраці студентів і викладачів, тому перспективним вбачаємо дослідження особливостей оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземних мов у Польщі.

Список використаних джерел:

1. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych / Hanna Komorowska. – Warszawa : Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. – 204 s.
2. Dzierżawska E. Metody kształcenia języków obcych / E. Dzierżawska. – Warszawa : PWN Wydawnictwo WSiC, 2009. – 38 s. – S. 9.
3. Bartmańska A. Metody kształcenia języków obcych / Aleksandra Bartmańska. – Warszawa : Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2006. – 47 s.

4. Obidniak D. Metody kształcenia języków obcych / D. Obidniak // Ruch Pedagogiczny – 2006. – № 4. – S. 23–29.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. / кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “Інкос”, 2006. – 248 с.
7. Krzeszowski T. Współczesne metody kształcenia języków obcych / T. Krzeszowski. – Gdańsk, 2007. – 42 s.
8. Moszyńska A. Metody kształcenia języków obcych w politechnikach / A. Moszyńska. – Warszawa, 2008. – 36 s.
9. Zdębski Z. Metody kształcenia języków obcych w politechnikach / Z. Zdębski. – Warszawa, 2008. – 32 s.
10. Komorowska H. Kształcenie języków obcych. Polska a Europa / H. Komorowska. – Warszawa : wydawnictwo academica swps, 2007. – 236 s.
11. System kształcenia języków obcych w wyższych uczelniach technicznych. – Warszawa, 2008. – 39 s.
12. Karwowski M. Technologie pedagogiczne w wyższej edukacji technicznej w Polsce / M. Karwowski. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 2002 – 119 s.
13. Wuznycki J. Współczesne technologie pedagogiczne / J. Wuznycki. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 2005. – 565 s.
14. Rachwalska-Mitas M. Analiza Możliwości Zastosowań Komputera w Nauce Języka Obcego na Wyższych Studiach Technicznych / Małgorzata Rachwalska-Mitas / M. Rachwalska-Mitas // Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw. – 2009. – № 1. – S. 56–62.

ЗАЙЦЕВА О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра загальної педагогіки,
психології та менеджменту освіти,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

КЕЙС-МЕТОД У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У статті розглядається суть, зміст, вимоги до розробки та умови організації навчання студентів у процесі їх підготовки до професійної кар'єри з використанням кейс-методу. Аналізується роль викладача в процесі реалізації інновацій, виділені ефективні умови підвищення його інноваційного рівня.

Ключові слова: інновація, технологія, інноваційна діяльність, кейс-метод, інноваційний рівень викладача, компетентність, професійна кар'єра.

В статье рассматривается сущность, содержание, требования к разработке и особенности организации обучения студентов в процессе их подготовки к профессиональной карьере с использованием кейс-метода. Анализируется роль преподавателя в реализации инноваций, выделены эффективные условия повышения его инновационного уровня.

Ключевые слова: инновация, технология, инновационная деятельность, кейс-метод, инновационный уровень преподавателя, компетентность, профессиональная карьера.

The article deals with the nature, content requirements for the design and features of student learning during their preparation for professional careers using the case method. Analyzuyetsya role of the teacher in implementing innovations highlighted effective conditions improve its level of innovation.

Key words: innovation, innovative technology, innovation, case method, innovative level of teacher competence, professional career.

Постановка проблеми та аналіз останніх публікацій. Пріоритетом освіти XXI століття стає становлення і розвиток творчої, активної особистості, з чітко вираженою суб'єктною позицією, спроможною ефективно адаптуватися до умов швидкозмінного суспільства.

Результатом має стати підготовка висококваліфікованих фахівців, які не лише володіють знаннями, уміннями й навичками, а мають сформовані загальні і спеціальні компетенції в обраній сфері діяльності, що забезпечить їх конкурентоспроможність на ринку праці. У зв'язку з цим потребує модернізації навчальний процес ВНЗ, створення такого освітнього середовища, що актуалізує проблему розробки та впровадження ефективних технологій, інноваційних засобів та методів навчання.

Однак, в сучасній системі освіти досі спостерігається конфліктне співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної, у деякій мірі застарілої, та інноваційної, прогресивної та творчої як для педагога, так і для студента. Саме педагогічна інновація в процесі активного впровадження здатна забезпечити виконання провідних принципів організації навчальної діяльності у ВНЗ: науковості, компетентності, культурологічності, мотиваційної достатності, комунікативності, зануреності у предметний зміст навчання, а головне – стати запорукою автономії творчості студентів, інтегрованості продуктивної співпраці в системі взаємодії викладач-студент.

Потенційні можливості сучасних інноваційних технологій набагато ширші, ніж традиційної методики навчання, спрямованої лише на здобуття знань. Кількість інновацій досить велика, тому важливо об'єктивно оцінити потенціал кожної щодо адекватності завдань формування фахівця-професіонала, розвитку його пізнавальної активності, творчих задатків, обдарувань, творчого і критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень у процесі підготовки до професійної кар'єри.

Теоретичний аналіз досліджень психолого-педагогічного спрямування дає можливість стверджувати, що проблема педагогічних інновацій на сьогодні потребує активного вивчення як науковцями так і практиками. З-поміж учених-дослідників, які спрямовували науковий пошук у цьому напрямі, слід відзначити вагомий внесок праць М. В. Кларіна, Л. С. Подимової, А. І. Пригожина, В. А. Сластьоніна, А. В. Хуторського, О. В. Попової, О. М. Пехоти, І. Д. Бега, І. М. Дичківської, Л. І. Даниленка.

Сучасні освітні технології у вищій школі передбачають застосування широкої палітри форм та методів організації навчального процесу, які стимулюють студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності. З-поміж них особливе місце займає технологія кейс-методу. Кейс-метод (case-study) або метод ситуаційного навчання, стає усе більше затребуваним у системі освіти. Він широко реалізується в економіці, психології, медицині, юриспру-

денції, теорії управління.

Проблема вивчення та впровадження кейс-методу в педагогічну практику нині є досить актуальною. Суть, типологію, основні ознаки та переваги висвітлені у наукових дослідженнях А.Долгорукова, Л.Козиревої, С.Лопай, Г.Новолодської, І.Сангадієва, О.Смолянінова, Т.Терновської, В.Тимохова та ін. На думку вчених і практиків головна функція кейс-методу – вчити студентів вирішувати складні неструктуровані проблеми, які не можливо вирішити аналітичним способом. Технологія виступає як специфічний практичний дискусійний метод організації учіння, стимулює й мотивує навчальний процес, а також виконує функцію практичного контролю й самоконтролю [5].

Метою статті є аналіз суті, змісту, особливостей реалізації технології кейс-методу (case-study) та вимог до інноваційного рівня викладача ВНЗ.

Виклад основного матеріалу статті.

Педагогічний процес у вищій школі має будуватися таким чином, щоб викладач міг приділити належну увагу формуванню особистісного «Я» кожного студента й паралельно з цим розвивати систему спільної колективної діяльності студентської групи. Уся система педагогічного впливу має бути сконцентрована на студентові, на розвитку його індивідуальності як у системі колективних стосунків, так і під час проведення індивідуальної роботи. Саме метод кейсів сприяє розвитку у студентів умінь аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант дій і складати план його реалізації. Якщо упродовж навчання такий підхід буде систематично використовуватись викладачем, то у студентів напрацьовуються стійкі навички вирішення практичних задач.

Отже, характерною конструктивною рисою навчання з використанням «кейсів» виступає постановка проблеми у вигляді такого питання для обговорення, сама розробка якого має характер діалогу. Вихідною інформацією для обговорення є способи актуалізації та організації досвіду студентів як відправного моменту для комунікативно-діалогової діяльності, скерованої на суспільну розробку проблеми. Цілеспрямованість дискусії — не у підкоренні її дидактичним завданням засвоєння фактичних знань або точок зору відповідно до складеного викладачем плану, а зрозуміла для кожного студента скерованість на пошук нового знання — орієнтира для самостійної роботи. Звідси увага до дискусії не лише як до засобу активізації, а як до засобу глибокої роботи із змістом предмета, виходу за рамки засвоєння фактичних відомостей і творчого застосування набутих знань [3].

Отже, суть цієї технології полягає в розгляді, аналізі, пошуку рішення у так званій ситуаційній вправі (кейсі). Вони мають спільну структуру можуть бути створені для студентів, які вивчають різні фахові дисципліни і опановують різні професії. Ситуаційна методика навчання може мати як індивідуаль-

ний, так і груповий варіанти. Ситуація (кейс) може бути запропонована для аналізу студенту в якості завдання для самостійної індивідуальної роботи, чи бути використана при організації групової аудиторної роботи.

Кейс - це комплексний опис ситуації, в якій виділяють низку взаємопов'язаних компонентів або рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, вирішувальних, евристичних, мотиваційних тощо. Межі між цими компонентами не є чіткими і однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну.

Пізнавальна складова кейсу представляє фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студента певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими з життя. З ними пов'язані понятійні структури - ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій вживання визначень і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується. Дидактична складова головним чином визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. Суспільна складова відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії. В аналітичній площині кейс змушує до «індивідуального» способу мислення і поглибленого аналізу-розкладання складної ситуації на «початкові елементи» (прості ситуації), які можна легше й конкретніше оцінити. Це дозволяє визначити варіанти можливих рішень і вибрати з них те, яке з певного погляду є найкращим (евристичний компонент). З іншого боку, мотиваційна складова поєднується із створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейсу.

До розробки кейсів висувається низка вимог. Зокрема, кейс має презентувати реальну, обґрунтовану інформацію, достатню для того, щоб студент зміг уявити своє місце в запропонованій ситуації й ототожнити себе з людьми, що задіяні в ній. Кейс вважається якісним, якщо дає можливість студенту відчутти і оцінити реальність ситуації, яку він аналізує. Важливим є те, щоб ситуація була зрозумілою і висвітлювала найменші подробиці. Щодо структури - то вона не повинна являти собою добре сформульовану проблему. Навчити студентів пошуку й формулюванню проблеми є принциповим у реалізації кейс-методу.

Кейси можуть використовуватися в різних варіаціях, бути представлені як:

- ілюстративні навчальні ситуації – такий кейс спрямований на набуття студентами вміння вирішення певних ситуацій на основі пред'явлення конкретного практичного прикладу;
- навчальні ситуації - кейси з формуванням проблеми, в даному випадку

ку студентів пропонуються точні відомості про ситуацію (час, проблема) з метою діагностування самої ситуації та самостійного прийняття рішення;

- навчальні ситуації - кейси без формування проблеми, тут вже більш складна (ніж у попередньому варіанті) проблема, що чітко не визначена, а представлена в статистичних даних, експертних оцінках для набуття студентом вміння самостійно виявляти проблему та знаходити шляхи її вирішення на основі відомої інформації;
- прикладні вправи, тут описується конкретна змодельована ситуація та пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейса - пошук шляхів рішення проблеми [2].

Отже, головна мета кейс-методу – спонукати студентів до творчості. Кейси є дієвим засобом генерування нових знань в процесі творчої співпраці студента і викладача, який виступає у ролі координатора процесу навчання. Разом з тим, результатом кейсу є не лише оволодіння новими знаннями, але й формування професійних навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного відношення до майбутньої професії.

Важливу роль у реалізації інновацій відіграє викладач, професійна підготовка якого вимагає постійного удосконалення, пошуку нових ідей, педагогічних технологій, прийомів та засобів.

На сьогодні перед педагогами постало помітне протиріччя між активною розробкою дієвих у плані підвищення якості й міцності знань педагогічних інновацій та неефективним їх упровадженням у навчально-виховний процес ВНЗ через низку об'єктивних та суб'єктивних причин. Учені (Л.Ліма, С. Стоунс) виокремлюють три обов'язкових умови для засвоєння будь-якої педагогічної інновації: розуміння, рефлексія та особистісна підготовленість [1, с.168]. Власне особистісна підготовленість до використання нововведень у навчальному процесі і стає головним гальмом впровадження нових технологій. Підвищення інноваційного рівня викладача, створення умов для ефективного впровадження педагогічних інновацій є нагальною проблемою.

В умовах переходу українських ВНЗ в режим дослідницько-експериментальної роботи (апробація нових навчальних планів, освітніх стандартів, нових освітніх технологій і структур управління) реалізація інноваційної ідеї на рівні сучасного вищого навчального закладу потребує від педагогічного працівника активного виконання нових, раніше невластивих йому функцій..

Аналіз результатів наукових досліджень провідних вчених (В.Кремень, О.Пехота) свідчать, що значна частка керівників вищих закладів освіти відчують певні труднощі щодо переведення навчального закладу в інноваційний режим розвитку, потребують допомоги у проведенні експертизи інноваційних ідей та проектів. Існує проблема й у виборі інновацій, викладачі недостатньо

володіють технологіями їх впровадження на локальному рівні та здійснення власне інноваційної діяльності. Значна частка викладачів потребує удосконалення навичок сучасної експериментально-педагогічної діяльності.

Результати анкетування 80 викладачів ВНЗ проведене нами в Сумській області дають можливість стверджувати, що педагоги прагнуть до активного професійного розвитку, але на шляху до покращення продуктивності навчання студентів виникають перешкоди: нестача часу через значне бюрократичне навантаження викладача, обмежені матеріально-технічні ресурси ВНЗ, відсутність матеріальної, а іноді і моральної підтримки інноваційної діяльності викладача. Серед стимулів введення педагогічних інновацій викладачі назвали новизну діяльності, здатність до самореалізації, інтерес до роботи та можливість створення інноваційної атмосфери в колективі. Це дає підстави говорити про готовність педагогів до нововведень, їх прагнення до професійного самовдосконалення й самореалізації, але в той же час на шляху до позитивних змін існують об'єктивні та суб'єктивні перепони.

Ми вважаємо, що в сучасній вищій школі цей процес доцільно реалізувати в декілька етапів:

1 етап- діагностико-прогностичний. Здійснення діагностики готовності педагогів до впровадження інновацій, аналіз рівня фахової підготовки викладачів; планування роботи психологічної служби ВНЗ із проведення психолого-педагогічного супроводу інноваційної діяльності педагога; розробка дидактичного й науково-методичного забезпечення впровадження інноваційних технологій у практичну діяльність педагогів; стимулювання мотивації педагогів для самоосвіти, розвитку творчого потенціалу; організація роботи творчих груп на факультетах, кафедрах.

II етап – практичний. Детальне ознайомлення викладачів з досвідом упровадження інноваційних технологій; моделювання продуктивної технології інноваційного навчально-виховного процесу; поширення й передача інноваційного педагогічного досвіду в практичну діяльність педагогів; підвищення науково-педагогічної, методологічної компетентності викладача через організацію диференційованого підходу в оволодінні інноваційними технологіями; впровадження інноваційних технологій творчими групами.

III етап – експертно-корекційний. Звіт викладачів про впровадження інноваційних технологій; експертиза розроблених науково-методичних матеріалів; корекція роботи творчих груп на основі даних моніторингу.

IV етап – узагальнювально-рефлексивний. Вироблення пропозицій щодо забезпечення умов поширення досвіду творчих груп та окремих викладачів серед науково-педагогічних працівників ВНЗ та на широкий педагогічний загал; прогнозування перспектив подальшої роботи; презентація розробленої навчально-методичної та наукової продукції.

Висновки. Отже, діяльність педагога вищої школи, що відноситься до інноваційної, повинна збагачувати практику новими ідеями, змістом і нестандартними технологіями. Кейс-метод ставить за мету максимально активізувати кожного студента і залучити його до аналізу ситуації та прийняття ефективних рішень. Сучасний педагог має бути обізнаним з проблем педагогічної інновації, мати бажання до реалізації нового інноваційного досвіду в щоденній практичній діяльності.

Серед умов ефективного впровадження педагогічних інновацій можна виділити наступні: нормативно-правові, дидактичні (вивчення суті педагогічних технологій, шляхів та засобів їх реалізації); організаційно-методичні (підвищення інноваційної грамотності науково-педагогічних працівників, створення належної матеріально-технічної бази науково-методичної роботи, проведення майстер-класів та представлення власного педагогічного досвіду зокрема, за технологією портфоліо); психологічні (створення сприятливого психологічного мікроклімату в науково-педагогічному колективі кафедри, факультету, університету, організація та проведення спеціальної системи тренінгів стимулювання особистісного та професійного самовдосконалення, підтримка керівництвом вищого навчального закладу інноваційних починань викладачів).

Такі заходи будуть сприяти вихованню креативних особистісних та професійних рис викладача, його методологічної, науково-педагогічної, компетентності та інноваційної грамотності. Все це сприятиме творчій самореалізації, здатності до генерування принципово нових ідей, реалізації дієвих принципів організації навчання та підготовки студентів до професійної кар'єри.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України і Болонський процес / За ред. В.Г. Кременя-Тернопіль : Богдан, 2004.-384 с.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ре-курс] /А. Долгоруков.-Режим доступа : <http://evolkov.net/case/case.study.html>
3. Кошманова Т. «Кейс»-метод в педагогічній освіті США/ Т.Кошманова // Шлях освіти. – 2000. - №1. – С.22-24.
4. Кремень В. Феномен інновацій / В. Кремень // Управління освітою. – 2010. – №11. – С. 3-5.
5. Кучерява Т. Використання кейс-методу як активного методу систематизації та інтеграції знань студентів / Т. Кучерява // Удосконалення змісту та форм організації навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів: [зб. матеріалів наук.-метод. конф. 2-4 лютого 2005 р.]. – К.: КНЕУ. – С.186-188.

ІВАНЧАК В.Д.,

директор Хлібодарівської ЗОШ І-ІІІ
ступенів Чаплинської районної ради
Херсонської області.

КУЛИК О.Є.,

начальник відділу освіти, молоді та
спорту Чаплинської районної
державної адміністрації
Херсонської області

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМОВОГО ЗАСОБУ ДЛЯ ПОБУДОВИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито питання створення інформаційного середовища в сільській школі за допомогою програмового засобу. Описано кожен етап впровадження програмового засобу та побудови інформаційного простору.

Ключові слова: інформаційне середовище, умови створення інформаційного середовища, програмовий засіб(система), модель впровадження інформаційної системи.

В статье поэтапно раскрыт вопрос создания информационной среды в сельской школе с помощью программного средства. Описан каждый этап внедрения программного средства для построения информационной среды.

Ключевые слова: информационная среда, условия создания информационной среды, программное средство(система), модель внедрения информационной системы.

The article gradually solved the issue of creating the information environment in country schools. We describe each stage of implementation of programmatic product and building an information space.

Key words: informati sine environment conditions create information environment, programmatic tool (system) model implementation of information systems.

Постановка проблеми: Становлення інформаційного суспільства вимагає від освіти забезпечення адекватності динамічним перетворенням, що відбуваються в усьому навколишньому середовищі людини. Однією з основних умов реалізації цього завдання є широке залучення інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальний процес та управління навчальним процесом. Управлінська діяльність сучасного керівника стає все більш інтелектуальною та науковою. Керівники всіх установ та закладів системи освіти застосовують інформаційні технології (далі ІТ) при складанні звітності, формуванні баз даних, та у роботі з нормативно-правовими документами. Мета впровадження ІТ-технологій в процес управління освітою є підвищення якості та оперативності прийнятих управлінських рішень. Тому одним із кардинальних завдань інформатизації освіти є створення у навчальних закладах і країні загалом комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища шляхом формування інтегрованих загальнонаціональних електронних ресурсів, упровадження новітніх відкритих навчальних систем і відповідних педагогічних технологій [1].

Аналіз досліджень у галузі управління освітою свідчить про значні напрацювання науковців, які присвячені особливостям використання інформаційних ресурсів у процесі управління, удосконалення інформаційних потоків в управлінні, зокрема в освіті (А.Б. Антопольський, О.В. Артюшків, В.Ю. Бодряков, В.В.Бойко, Г.І. Бритченко, Н.О. Вербицька, А.Є. Вікторов, В.В. Годін, А.В. Голованов, І.К. Корнєєв, Б.Л. Казанєвич, К.К. Колін, С.П. Кудрявцева, А.Н. Мартинов, А.Д. Урсул) [2].

Досвід використання апаратно-програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі розглянуто у роботах В.Г.Болтянського, В.П.Безпалька, В.Ю.Бикова, А.Ф.Верлани, А.М.Гуржія, Ю.О.Дорошенка, А.П.Єршова, М.І.Жалдака, В.М.Монахова, Н.В.Морзе, В.Д.Руденка, О.О.Жука та ін.[3;4;5]

Мета статті. Висвітлення питання створення інформаційного середовища для управління школою через програмовий засіб.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день неможливо уявити навчальний процес у школі без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Саме сучасні інформаційні технології зробили можливим доступ кожного вчителя та учня до величезної кількості інформаційних ресурсів. Але крім доступу до цих ресурсів необхідно, щоб вчительський загальний оволодів знаннями, уміннями і навичками з інформаційних технологій, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей у відкритому інформаційному суспільстві. О.Є. Кравчина стверджує, що застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські

рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Одним із методів удосконалення системи управління освітою є впровадження новітніх інформаційних систем. Це дозволяє оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти та дозволяє йому приймати ефективні управлінські рішення [6].

Проаналізувавши управлінські функції керівника навчального закладу, ми прийшли до висновку, що основна їх частина може бути повністю або частково перекладена на плечі інформаційно-комунікаційних технологій. Управлінські функції адміністрації ми класифікували на два основних типи: рутинні та креативні [7]. Посилення ж креативних функцій можливе за рахунок їх автоматизації, яка можлива при створенні в школі єдиного інформаційного середовища. Під єдиним інформаційним середовищем навчального закладу ми розуміємо систему, в якій на основі інформаційно-комп'ютерної мережі та Всесвітньої мережі Інтернет задіяні і зв'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – вчителі – учні – батьки.

З цією метою сьогодні активізується пошук та розробка інформаційних систем, які були б спрямовані на вирішення поставленої задачі на основі використання структурно нових, актуальних інформаційно-комп'ютерних технологій та методів організації інформаційних систем для автоматизації рутинних функцій управління [9]. Особлива увага приділяється інформаційним системам, заснованим на мережному рішенні, оскільки такі системи здатні поєднати і звести в єдину систему всі ці функції.

З мережних систем, що сьогодні розроблені та готові до впровадження, ми обрали програмовий засіб *Net Школа Україна* [8].

Створення єдиного інформаційного освітнього середовища школи на основі інформаційної системи *Net Школа Україна* здійснювалося у 4 етапи:

- Підготовчий.
- Організаційно-прогнозуючий.
- Пошуково - формуючий.
- Узагальнюючий.

Кожен з етапів передбачав виконання конкретних послідовних кроків.

На першому кроці підготовчого етапу необхідно провести педагогічну раду, на якій затвердити положення про впровадження інформаційної системи *Net Школа Україна* в управління навчальним закладом та визначити основних виконавців. Для результативного впровадження системи необхідно запровадити наступні посади:

- Заступник директора по НШУ (ЗД-НШУ);
- Системний адміністратор (СА);
- Модератор форуму;

- Оператор КТ.

На другому кроці даного етапу встановлюється програмовий засіб на сервер, яким може бути звичайний комп'ютер середньої потужності. Після інсталяції системи використовується Майстер введення даних- «Wizard». За допомогою якого вводиться базова інформація необхідна для роботи системи:

- створення навчального року;
- список працівників;
- список предметів, що викладаються в школі;
- профілі (спеціалізації) навчального плану;
- граничне навантаження навчального плану;
- викладання предметів;
- типи навчальних періодів;
- границі навчальних періодів;
- створення і редагування класів;
- учні;
- завершення

Так у Хлібодарівській ЗОШ I – III ступенів після виконання даного завдання було організовано навчання вчителів школи за курсом «Управлінський аспект педагогічної діяльності вчителя на основі інформаційно-комунікаційної системи *Net Школа Україна*», на якому були розглянуті основні питання роботи з системою.

Кожен зареєстрований користувач автоматично отримав пароль та логін для входу у систему відповідно до свого рівня: вчителі, учні, батьки.

Потім було визначено робочі місця виконавців. З цією метою використовувався комп'ютерний клас, комп'ютери в навчальних кабінетах, бібліотеці, методичному кабінеті. За кожним учителем був закріплений відповідний комп'ютер. Такий підхід до розподілу робочих місць дав можливість організувати та мобілізувати педагогічний колектив.

На третьому кроці підготовчого етапу вводились у систему списки учнів та батьків з метою створення особових справ. Після їх створення кожен користувач автоматично отримував доступ до системи. На цьому етапі батьки вже мали можливість зайти в інформаційну систему.

Основними виконавцями на даному етапі впровадження виступали класні керівники, а системний адміністратор координував їх роботу та здійснював контроль за дієздатністю системи. На перших порах робота у системного адміністратора займала багато робочого часу, та при набутті відповідних навиків класними керівниками, його функції звелися практично до технічного обслуговування.

Особова справа є дуже детальною і всі відомості, які вводяться в особову справу не можуть бути помилковими. Тому за правильність введення даних

відповідав класний керівник, а заступник директора по «Net Школа Україна» визначав терміни виконання для того, щоб не втратити мотивацію та темп впровадження.

На третьому кроці було запущений форум, на якому користувачі системи *Net Школа Україна* обговорювали різноманітні питання, пов'язані з використанням системи, ділилися досвідом. За його роботу відповідав модератор форуму. Форум став величезним мотивуючим чинником для того, щоб система якомога швидше могла функціонувати і об'єднати педагогічний та батьківські колективи.

Другий організаційно-прогнозуючий етап впровадження інформаційної системи, складався з одного кроку, який передбачав введення даних по організації навчально-виховного процесу:

- Розклад уроків;
- Календарні плани;
- Ведення класного журналу.

Основною задачею даного етапу є створення організаційних засад ведення електронного журналу, який безпосередньо пов'язаний з розкладом та календарними планами. У інформаційній системі для розкладу уроків передбачено:

- заміщення вчителів, якщо один вчитель заміщає іншого;
- створення додаткового або перенесення існуючого уроку;
- автоматизована перевірка, яка при збереженні розкладу перевіряє, чи випадає урок на свято або канікули. Якщо урок потрапив на святковий або канікулярний день, то заняття на ці дні в розкладі не зберігаються (але зберігаються на всю решту днів вибраного періоду). При цьому видається повідомлення, на які дні розклад не збережений. Система також перевіряє зайнятість даного вчителя, класу, кабінету, співпадання уроків, місткість навчальної аудиторії, про що також видає повідомлення.
- автоматизоване складання розкладу. У систему «*Net Школа Україна*» можна ввести готовий розклад, складений в спеціалізованих програмах, таких Хронограф 3.0, Ректор, AVTOR-2004, які складають і оптимізують вже створений розклад.

Система *Net Школа Україна* дає можливість переглянути розклад у 25 різних видах і кожен користувач обирає для себе той, який йому до вподоби.

Далі був створений банк даних календарно-тематичного планування. Завдяки системі можна з кожного предмета отримати декілька варіантів календарно-тематичного планування, які можна обирати за допомогою випадного списку. Це дозволяє вчителю, якщо він викладає в класах однієї паралелі, однієї спеціалізації, вибирати для себе різні календарно-тематичні плани.

Оскільки рівень використання інформаційно-комунікаційних технологій вчителів є різним, то для полегшення роботи були розроблені пам'ятки(алгоритми) роботи в системі. Крім цього постійно велася робота щодо надання необхідної допомоги у вигляді консультацій заступником директора з *Net Школа Україна*.

З метою забезпечення безперебійної роботи по внесенню оцінок у електронний журнал та вчасного введення інформації була проведена нарада при директорові, на якій визначено чіткі терміни виконання завдань.

Система має вбудований набір стандартних звітів[8], що найбільш часто використовуються в школах для моніторингу відвідування і успішності як поточної, так і за підсумками навчальних періодів.

Усі стандартні звіти поділяються на три категорії (Див. рис. 1-3):

1. Адміністративні звіти (рис.1)

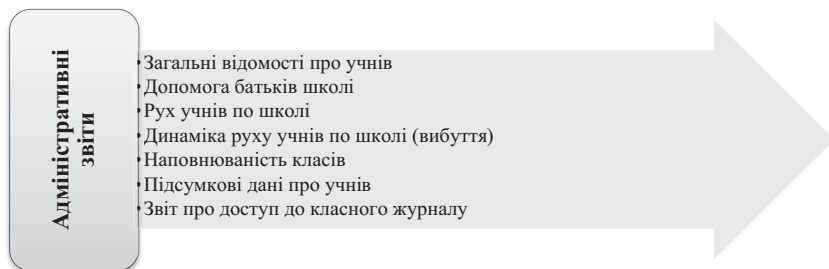


Рис. 1. Адміністративні звіти.

2. Поточна успішність та відвідування (рис. 2)

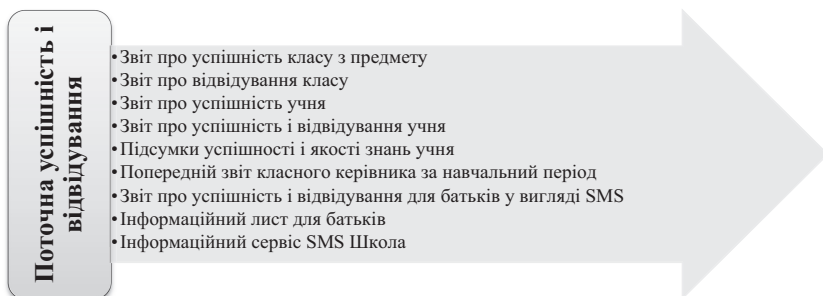


Рис. 2. Поточна успішність і відвідування.

3. Підсумки успішності та відвідування (рис. 3)

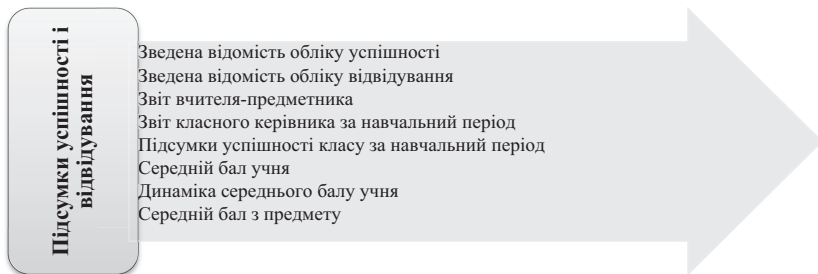


Рис. 3. Підсумки успішності і відвідування.

Окрім вищезазначених звітів система Net Школа Україна дає можливість будувати додаткові звіти. Враховуючи можливості інформаційної системи на даному етапі, була визначена система оприлюднення звітів рис.4.

На третьому пошуково-формуючому етапі впровадження системи перед нами стояло основне завдання, щоб організувати постійну звітність через моніторинг якості навченості, а також забезпечити систематичне оприлюднення звітності для батьків, вчителів, адміністрації.



Рис.4 Система оприлюднення звітів.

На п'ятому кроці, з метою реалізації поставлених завдань для батьків, були організовані наступні заходи рис.5.

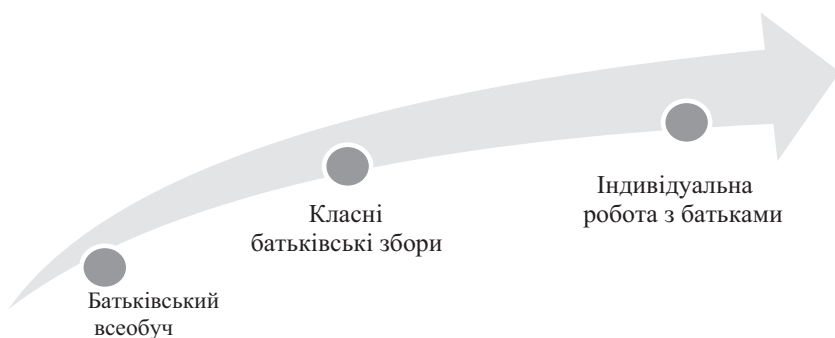


Рис.5. Заходи з батьками.

Адміністрація школи та класні керівники пояснювали батькам роль інформаційної системи у навчально-виховному процесі, розглядали її основні можливості. З цією ж метою для учнів були проведені відповідні заходи рис.6.

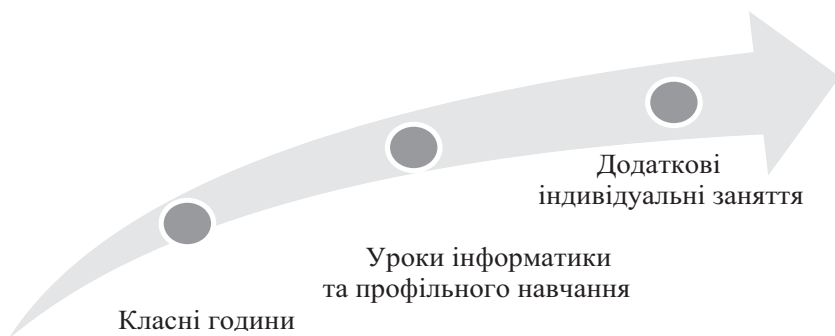


Рис. 6. Заходи з учнями.

Після закінчення навчального року з'явилася можливість використовувати підсумкові звіти. Використовуючи вищезазначені звіти, була сформована система звітності.

На шостому кроці завершилося підключення додаткових можливостей системи: дошка оголошень, електронна пошта, створення порт-фоліо.

Основними виконавцями на цьому етапі виступали вчителі-предметники. Тому для реалізації поставлених завдань з педагогічним колективом було проведено заняття «Підключення інших можливостей системи», на якому були розглянуті основні аспекти робіт з повідомленнями та оголошеннями.

На четвертому, заключному, етапі впровадження інформаційної системи *Net Школа Україна* розроблено модель впровадження інформаційної системи в управлінську діяльність навчального закладу та модель інформаційно - комунікаційної системи *Net Школа Україна* на всіх рівнях управління навчальним закладом рис.7 і рис.8.



Рис. 7 Модель впровадження інформаційної системи Net Школа Україна в управлінську діяльність



Рис.8 Модель інформаційно-комунікаційної системи Net Школа Україна на всіх рівнях управління навчальним закладом

Таким чином, система *Net Школа Україна*, задіюючи всіх учасників навчально-виховного процесу, формує насправді єдиний інформаційно-освітній простір закладу освіти і забезпечує повноту, якість, об'єктивність інформації, яку отримують адміністрація, вчителі, учні, батьки. Як результат, у навчальному закладі змінилась якість навчального процесу. Головним показником якості навчального процесу нами взято рівень навчальних досягнень учнів в динаміці, порівняно з попередніми досягненнями самого учня. Якість навченості зросла на 9%. Статистичні підрахунки для моніторингу рівня навченості учнів програмою виконуються автоматично.

Також спостерігаються зміни в організації методичної роботи. Для проведення аналізу роботи вчителів на предметних методичних об'єднаннях застосовуються звіти, які формуються системою, до них вноситься інформація про рівень навчальних досягнень учнів кожного класу, паралелі, учнів яких навчає один учитель. Для кожного класу, паралелі, з кожного предмета підраховується середній бал, відсоток учнів, що навчаються на високому і достатньому рівні. Уся інформація надається в графічній, зручній для перегляду формі.

Формується статистична звітність про педагогічних працівників закладу (за віком, за категоріями, за освітою). Крім можливості оперативно отримувати будь-які списки працівників, на основі даних із шкільної бази частково автоматизується процес тарифікації та внутрішньо-шкільного контролю. Дані про педагогів автоматично потрапляють до програми тарифікації. При цьому автоматично враховується поділ класів на групи. Тут же автоматично складається зведений звіт годин до тарифікації. У саму програму напроти кожного прізвища педагогічного працівника виставляється кількість годин у кожному класі, водночас автоматично контролюється кількість нерозподілених годин, які заносяться в рядок вакансій. На окремому аркуші формується підсумковий список, що допомагає контролювати навантаження кожного працівника. Усе це дозволяє значно скоротити час на формування тарифікації і зменшити кількість помилок.

Висновок. Створення інформаційного середовища школи на основі системи *Net Школа Україна* забезпечило:

1. Підвищити ефективність навчального-виховного процесу.
2. Зменшити час на виконання поточної роботи.
3. Мати миттєвий доступ до інформації по діяльності навчального закладу.
4. Підвищити інформаційну та комунікаційну компетентність педагогічного колективу школи. Сьогодні всі вчителі володіють ІКТ, мають власний комп'ютер з виходом до Інтернет.
5. Автоматично створювати 36 електронних звітів.
6. Робити детальний аналіз успішності кожного учня (автоматично) та

про стан викладання кожного предмету (автоматично).

7. Залучити батьків до навчально-виховного процесу через електронний класний журнал, СМС повідомлення, відкривши їм доступ до щоденників(якість знань підвищилась на 9%, відвідування батьківських зборів на 17%)

Побудова інформаційного середовища в сільській школі на основі програмового засобу дозволило оптимізувати існуючі канали збору інформації та забезпечити інформаційні потреби всіх учасників навчального процесу (адміністрації, вчителів, учнів, батьків).

Список використаних джерел:

1. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2012 році : Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2012.– ст. 162-163. С.94-123 с.162-163.
2. Калініна Л. М. Методичне забезпечення навчального модулю «Інформаційне управління в сфері освіти» для керівників шкіл [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://umniki.com.ua/?q=node/681>
3. Биков В.Ю. Доменно-фреймова модель педагогічної системи. [Електронний ресурс] Режимдоступу: <http://www.ime.eduua.net/cont/Vukov8.doc>. – Заголово к з екрана.
4. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. К.: Атака, 2008. – 684 с.
5. Дорошенко Ю. О. Дистанційне навчання: структурно-функціональний підхід (на прикладі курсу «Інформатика. Інформаційні технології») / Ю. О. Дорошенко // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – Ч. 1. – С. 145–154
6. Кравчина О. Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №3(7). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html>.
7. Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти:Управлінський аспект./ Забродська Л.М. – Харків:Основа,2003. – 61с.
8. Інструментарій менеджера освіти. Сайт творчої групи Єльнікових[Електронний ресурс]/ Режим доступу: www.elnik.kiev.ua – Назва з екрану.
9. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Автореферат дис.канд. пед.наук:31.05.01./ЦІППО. –Л., 2001. – 20с.

КОВАЛЕНКО В.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ, ЛОГІСТИКОМЕТРИЧНІ ТА КОНЦЕПТОСКОПІЧНІ ОСНОВИ ДЕНОТАТИВНОЇ ДИДАКТОЛОГІСТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Теоретико-методичні основи денотативної дидактології у вищій школі розглянуто й обґрунтовано в контексті логістикометричних та концептоскопічних критеріїв і відповідних стандартів якості, пов'язаних з аналізом механізмів утворення денотатів знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів у предметній сфері текстовізованого розуму та фахового розуміння. За участі дидактичної парадигми принципом «обертання» названі теоретико-методичні основи текстовізованого розуму трансформуються у засоби, способи та прийоми формування професійного розуму й розуміння майбутніх спеціалістів у вищій школі.

Ключові слова: денотативна дидактологіка, логістикометричні, концептоскопічні критерії, стандарти, якість, текстовізований розум, фахове розуміння.

Теоретико-методические основания денотативной дидактологии в высшей школе рассмотрены и обоснованы в контексте логистикометрических и концептоскопических критериев и соответствующих стандартов качества, обусловленных анализом механизмов образования денотатов знаков-слов, знаков-терминов и знаков-концептов в предметной сфере текстовизованного разума и профессионального понимания. При участии дидактической парадигмы методом инверсии (оборачивания) указанные теоретико-методические основания трансформируются в средства, способы и приёмы формирования профессионального разума и понимания будущих специалистов в высшей школе.

Ключевые слова: денотативная дидактология, логистикометрические, концептоскопические критерии, стандарты, качество, текстовизованный разум, профессиональное понимание.

The theoretical methodological foundations of denotative didactic

logistics in the system of higher education are considered and substantiated within the framework of logistics metric and conceptoscopic criteria and relevant quality standards related to the analysis of mechanisms for coining denotations of sign-words, sign-terms and sign-concepts within the subject matter of mind reflected in scientific texts and professional understanding. The use of the inversion (rotation) method within the didactic paradigm enabled to transform the theoretical methodological foundations mentioned into the means, methods and techniques to shape future specialists' professional mind and understanding within the system of higher education.

Key words: *denotative didactic logistics, logistic and metric, conceptoscopic criteria, standards, quality, mind reflected in scientific texts, professional understanding*

Коректна назва будь-якої наукової статті є згорнутим відображенням її основних наукових концептів: об'єкта, предмета, методів і результатів, поданих у назві статті у зворотному порядку. Тобто об'єкт – у кінці назви, предмет – перед об'єктом, потім методи, а на початку назви – результати, на які падає логічний наголос. Виходячи із сказаного, об'єктом нашої статті є дидактологістика у вищій школі, предметом – *денотативна* дидактологістика (його предикатом «денотативна» звукується предметна сфера цього виду дидактологістики), методи презентовані термінами «логістикометричні» та «концептоскопічні», а результатом є теоретико-методичне обґрунтування зазначених у назві основних наукових концептів нашої статті.

Щодо коректності назви статті, то це відомі речі, які ми наводимо лише для того, щоб продемонструвати ідею принципу «згортання-розгортання», а також принципу «обертання» дидактичною парадигмою предметної сфери відображених думок та інтерпретації їх як засобів і технологічних прийомів формування професіонального розуму та фахового розуміння учених, викладачів і студентів у вищій школі.

Мета й завдання статті – визначити теоретико-методичні основи засобів відображення фахових текстовізованих думок, роздумів, міркувань учених у наукових текстах, виявити логістикометричні методи та принципи вимірювання думок, а потім обґрунтувати їх як засоби, способи і прийоми формування фахового розуму та розуміння майбутніх спеціалістів у ВНЗ.

Дидактологістика є видом дидактики, предметною сферою якого постають текстовізовані думки, роздуми, міркування вчених, які створювали наукові тексти підручників, статей, монографій і тим самим привносили у зміст текстів не тільки факти, закономірності, механізми досліджуваних та досліджених ними явищ, й водночас і свій розум, інтелект, розумову діяльність,

тобто зовсім іншу онтологічну реальність, яка існує в наукових текстах об'єктивно і незалежно від самих авторів.

У попередніх статтях [1; 2] ми зазначали, що в будь-яких фахових наукових текстах є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки, функції яких та їх денотати зовсім різні.

Так, знаками-словами вчені позначають досліджувані ними предмети та явища, їх властивості, рухи, їх кількість, а також власні практичні дії тощо. Доказом є наявність частин мови (іменники, прикметники, дієслова, числівники та ін.). Знаки-слова вивчає лінгвістика та її розділи – лексика, граматики, синтаксис та ін.

Знаками-термінами вчений позначає не предмети та явища, які він досліджував, а результати операцій свого мислення, тобто результати аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації та ін. Функції знаків-термінів та механізми утворення їх денотатів вивчає логіка, термінологія, психологія мислення та ін.

Знаками-концептами вчені позначають логічні форми свого мислення, у які вони вкладають (мають вкладати) результати своїх досліджень і міркувань, дотримуючись певних положень, правил і законів логіки, термінології, концептології і власної фахової науки. Знаки-концепти вивчає фахова концептологія, а в межах дидактологістики ми позначаємо її терміном «фахова концептологістика».

Математичними знаками вчені позначають формалізовані результати своїх досліджень.

Ми також зазначали, що існує парадокс-проблема, суть якої полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти вивчають різні науки, денотати типів знаків зовсім різні, а зовні вони абсолютно однакові.

Для того, щоб основні учасники освітнього простору, а саме вчені, викладачі і студенти були спроможні відрізнити та відображати денотати вказаних типів знаків, необхідно знати лексико-психологічні, логіко-семантичні та концептологістичні механізми утворення їх денотатів.

Так, наприклад, денотати знаків-слів утворюються на чуттєво-образній основі, оскільки предмети та явища, їх властивості, як і знаки-слова (графовізовані, фонетизовані), мають енергетичні властивості, які діють на органи чуттів, і у свідомості виникають образи предметів та явищ, образи їх властивостей і водночас – образи знаків-слів у їх образному взаємозв'язку та взаємозалежності.

Відзначимо, що протягом онтогенетичного розвитку кожної людини, у процесі оволодіння нею рідною мовою у її свідомості виникає та накопичується досить значна кількість образів предметів, явищ та образів знаків-слів, які

завдяки частинам мови, яких в українській і російській мовах усього десять, зводять ці взаємозалежні утворення до чітко визначених стандартів: шість самостійних (іменники, прикметники, дієслова, числівники, займенники і прислівники), три службові (прийменники, сполучники, частки) і десятий – вигук. Критеріями цих стандартів, тобто референтами денотатів знаків-слів, виступає те, що бачать очі, чують вуха або передають інші органи чуття. Іншими словами, референтами денотатів знаків-слів є об'єктивно існуючі в дійсності предмети, явища, їх властивості, які можуть бути доступні тим чи іншим органами чуття.

Таким чином, для денотатів знаків-слів існує два типи критеріїв і відповідних стандартів. Перший тип критеріїв визначається переліком механізмів утворення денотатів знаків-слів, тобто: наявністю предметів та явищ, які мають енергетичні характеристики; фонетизовані, графовізовані знаки-слова; органи чуття; лінгвопсихофізіологічні механізми їх взаємодії і результати у вигляді образів предметів, явищ, образів їх властивостей та образів знаків-слів у їх взаємозв'язку. І ми називаємо його предметно-лексичний тип критеріїв і стандартів. Другий тип критеріїв і стандартів – лінгво-лексичний і визначається він кількістю частин мови.

Слід відзначити, що у створенні предметно-лексичного типу стандартів брала участь спільнота вчених різних наук, а лінгво-лексичний тип стандартів був теоретично обґрунтованим переважно вченими-лінгвістами і поданий у вигляді частин мови (частини мови – теоретизований конструкт).

Принципово іншими є механізми утворення денотатів знаків-термінів. Природа цих механізмів логіко-семантична. Тобто результати операцій свого мислення вчений позначає логічними засобами, які напрацьовані в логіці. Це логічні форми мислення (поняття, судження та ін.), елементи логічних форм мислення (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін.), логічні операції (диз'юнкції, кон'юнкції, імплікації, квантори та ін.).

Специфіка логічних засобів полягає в тому, що вони є продуктом інтелектуальної, розумової діяльності вчених-логіків, результати яких термінологічно зафіксовані ними в наукових логічних текстах з моменту виникнення логіки як науки, основоположником якої вважають Аристотеля (384– 322 до н.е.). На відміну від денотатів знаків-слів, критеріями яких постають реально існуючі предмети та явища, критеріями денотатів знаків-термінів є результати, продукти розумової мислєдіяльності (Г.П. Щедровицький) вчених, яких (результатів, продуктів) у природних явищах не існує. Їх принципово неможливо побачити очима, відчути на дотик або смак, а лише зрозуміти, усвідомлюючи мислєдіяльніснє, розумову, а не чуттєво-образну, технологію їх (денотатів) походження.

Якщо таких логічних засобів, представлених, підкреслюємо, логічними

термінами, у свідомості вчених, викладачів і студентів немає, то не може бути логіко-семантичних і психологічних (розумових) механізмів утворення ними денотатів знаків-термінів, і, як наслідок, через зовнішньо однакову форму знаків-слів і знаків-термінів відбувається ототожнення їх денотатів і наразі усвідомлюється сутність лише тих референтів, які мають денотати знаків-слів, тобто предметів, явищ, їх властивості і все те, що може бути відображено органами чуття.

Порівняльний денотативний аналіз знаків-термінів і знаків-слів, а також наслідки і зроблені висновки можна спростувати, тобто заперечити, лише твердженням про наявність у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів у ВНЗ таких дисциплін (у тому чи іншому вигляді), зміст яких звужений предметною сферою основних типів знаків та механізмів утворення їх денотатів. Зазначену предметну сферу ми позначаємо терміном «денотативна дидактологістика», теоретико-методичні основи якої покладені нами в основу фахової дидактологістики, і уточнюємо, що навчати спеціаліста мислити професійно і розуміти вимагає використання відповідних засобів, способів та механізмів фахового мислення й розуміння, які суттєво відрізняються від засобів, способів і механізмів щодо знань, умінь та навичок проведення експериментів, обробки результатів, виявлення закономірностей тощо.

Хочемо також відзначити, що логічні засоби у вигляді логічних термінів та правил оперування ними є універсальними, оскільки в основу їх утворення покладені формальні (від форма) ознаки результатів операцій мислення, а не змісту мислення. І це зафіксовано у виразі «логічні *форми* мислення». Вони є стандартними і не залежать від змісту мислення. Щоб змінити ці стандарти, потрібно віднайти нові операції мислення і відповідні їм нові форми мислення. А це зовсім не просто. Саме тому Г.П. Щедровицький у своїх працях зазначав, що формальна логіка як наука призупинилась у своєму розвитку.

Одразу ж, забігаючи дещо наперед, відзначимо, що такі операції і нові форми мислення можна віднайти, взявши за основу синергетичну парадигму, міждисциплінарна природа якої буде включати та об'єднувати логічні форми мислення, наприклад, поняття як логічну форму з універсальними формами змісту мислення (далі – УФЗМ) або змісту думки (далі – УФЗД). А логічні форми мислення термінологічно набувають статусу логістичних форм мислення, тобто логічних форм мислення, семантизованих УФЗД.

Звертаємо увагу на досить важливу обставину щодо логістичних форм мислення, до структури яких, окрім логічних форм мислення, додаються особливі форми змісту мислення, від яких логіка відволікається. Це процеси, проміжні параметри процесів – стани, кінцеві результати процесів і властивості. Їх усього чотири і вони мають також універсальний статус.

УФЗМ виведені на основі індуктивної техніки, згідно з якою є фізичні,

хімічні, психологічні, соціальні процеси, аналогічні їм стани, результати процесів і властивості. Їх всього чотири. Будь-яка наука досліджує свої явища в динаміці, розвитку, номінуючи даний аспект предмета дослідження терміном «процес», а проміжні параметри процесу – терміном «стани», завдяки чому дослідження останніх дає можливість керувати впливати на отримання кінцевого результату процесу з необхідними властивостями. Кінцеві результати і властивості номінуються також відповідними термінами.

Наявність УФЗМ в текстах будь-якої науки, які використовують вчені, очевидна термінологічно. А.Н. Уайтхед, який ставив за мету з'ясування взаємозв'язку понятійних конструкцій природознавства з емпіричною базою, присвятив десятку главу одній із УФЗМ, а саме процесу [9, с. 293–303]. До речі, як і Г.П. Щедровицький у своїх знаменитих лекціях під назвою «Процеси і структури в мисленні» пробував формалізувати «процес» як такий у контексті *логічного аналізу наукових текстів* (лекції 3, 4, 5) [10]. Інші УФЗМ, наприклад, «стан» як філософську і як спеціально наукову категорію (поняття «стан» у квантовій механіці) висвітлено в [7], а «властивість» як складову категорії якості – у [4] та інших літературних джерелах.

Одним із перших, хто звернув увагу на необхідність практичного введення і використання логічних засобів в аналіз прийомів наукових фахових міркувань, був француз Ж.-К. Гарден. У монографії «Теоретична археологія», яку він присвятив дослідженню того, як міркує археолог у процесі наукових досліджень, а потім відображає процес і результати своїх досліджень та міркувань у наукових публікаціях, він зазначає: «Єдине, що нас цікавить – це природа міркувань, якими оперує дослідник...» [5, с. 39]. Розглядаючи логіко-семантичні механізми та інструменти інтерпретації наукових текстів, Ф.-К. Гарден вводить засоби особливої природи – так звані «логіко-семантичні організації» (далі – ЛСО) даних [5, с. 174–215], визначає їх універсальний характер і можливість використання їх в інших науках (Логістичні перспективи в гуманітарних науках) [5, с. 252–260].

Хочемо звернути увагу на те, що Ф.-К. Гарден археолог, а не логік, який використовує логічні засоби аналізу фахового змісту, тобто змісту, який не є предметом логіки. Але у створенні цього змісту бере участь мислення археолога, логічні форми якого становлять предмет логіки, а зміст мислення є фаховим. Саме тому Ф.-К. Гарден використовує термін «логістичний» метод аналізу, а не «логічний».

Таким чином, для знаків-термінів постають два типи критеріїв і відповідних стандартів. Перший тип критеріїв – логічні терміни, які створені вченими-логіками і представлені логічними формами мислення, елементами логічних форм, логічними операціями. Другий тип критеріїв і відповідних стандартів – логістичні (предметно-змістові), які створені вченими-дослідни-

ками і представлені чотирма УФЗМ. Зазначимо, що і логічні, і логістичні критерії та стандарти мають чітко визначені як кількісні, так і змістовно-термінологічні ознаки, які взаємопов'язані між собою і піддаються правилам стандартизації.

Водночас зазначимо, що введення УФЗМ, яке здійснено нами на індуктивній та очевидно-термінологічній основі, обґрунтувати теоретично значно складніше, оскільки логічну форму як результат операцій процесу мислення ми об'єднуємо з «процесом» як з однією із УФЗМ, що належить до змісту думки і мислиться як елемент дійсності.

Іншими словами, термін «процес» мислиться двояко: як такий, що стоюється самого мислення вченого як психічного процесу, і водночас «процесу», який входить до змісту мислення, але мислиться вченим як елемент дійсності, яку він досліджує. Традиційні закони логіки стверджують таке: істинним є або те, або інше, третього не дано. Разом з тим очевидно, що і мислення вченого, сутність якого визначає теорія відображення як «процес», і зміст думки «процес», представлений ученим як предмет дослідження (фізичний, хімічний, економічний та ін.), є процесами, але їх сутність визначається різними парадигмами. Відзначимо, що термінологічно вони однакові, оскільки належать до УФЗМ, але сутність їх різна. І цю різницю сутностей може зафіксувати тільки інший тип знаків – знаки-концепти, до структури денотатів яких вводиться фахова парадигма.

Слід зазначити, що «поняття» і «концепт» – це різні терміни, не зважаючи на те, що лат. *conceptus* подається Н.І. Кондаковим як поняття [6, 263]. Різниця між ними полягає в тому, що термін «поняття» в логіці розглядається як логічна форма мислення, а не як окремий тип знаків, оскільки «форма» належить до мислення, а «зміст» мислення – до дійсності. Згідно з традиційними законами логіки не можна позначати «форму» і «зміст» одним типом знаків, якщо вони (форма і зміст) належать до онтологічно різних предметних сфер. Саме тому був створений інший тип знаків – знаки-концепти, предметна сфера денотатів яких належить і до форми мислення, і до змісту мислення, тобто має синергетичну, міждисциплінарну природу.

Термін «концепт» (як результат) походить від лат. *conceptio* – розуміння, а концепція визначається як система взаємопов'язаних, впливаючи один із другого, поглядів на ті чи інші явища, процеси [6, с. 263]. Аналогічне визначення концепції подається в [8, с. 252]. Тобто мова йде про зміст, який вкладається в логічну форму (поняття), згорнутий у ній і номінується новим типом знаків – знаком-концептом.

Разом з тим звертаємо увагу на таке: в обох словниках при визначенні концепції використовується термін «система поглядів», а терміни «погляд» або, наприклад, «точка зору» є суб'єктивними категоріями, які акцентують

увагу на функціях органів чуття (слух, зір), що тим самим провокує до неусвідомленого отоотожнення механізмів утворення денотатів знаків-термінів та знаків-концептів з денотатами знаків-слів. Значно краще розкрито суть проблеми у [3, с. 886], де концепція визначається як «система доказів певного положення», хоча далі йде традиційне – «система поглядів», що свідчить про лексичний пріоритет оперування знаками-словами (погляд) там, де їх використання суперечить сутності й водночас істині.

Керуючись розумінням концепції як «системи доказів певних положень», які напрацьовані в різних науках, що мають стосунок до концептів та їх денотатів, їх перелік визначає предметно-змістові критерії першого типу стандартів для знаків-концептів. До них належать такі:

а) логічні форми мислення, елементи логічних форм та ін., які напрацьовані в логіці;

б) термінологічні критерії, які належать до логічних форм мислення, але мають статус знаків, тобто, уточнюємо, логічних знаків-термінів. Зазначимо, що «логічні форми мислення» є не знаками, а денотатами логічних знаків-термінів;

в) логістичні критерії, якими постають УФЗМ. Вони створені вченими-дослідниками, а їх предметні сфери виходять за межі предмета науки логіки;

г) фахова парадигма, яка, будучи введеною термінологічно у денотат концепта, визначає фаховий статус УФЗМ;

д) денотат фахового концепта має особливу логічну форму судження у вигляді логічної операції «визначення поняття через найближчий рід та видові відмінності».

Зазначимо, що перелічені складові-критерії мають виключно термінологічний (а не лексичний) статус, оскільки є результатом операцій мислення логіків, термінологів, вчених фахових наук та ін.

Другий тип критеріїв і відповідних стандартів для денотатів знаків-концептів, уточнюємо, фахових, ми позначаємо терміном «концептоскопічний» (гр. *skoreo* – спостерігаю), функція і зміст якого полягає в контролі дотримання положень, правил і законів упорядкування вченими, викладачами та студентами зазначених предметно-змістових елементів визначуваного концепта у родо-видовій схемі його визначення.

Тобто в логіці є логічна операція визначення поняття через найближчий рід і видові відмінності та є сім правил побудови визначення поняття [6, 467–468]. Ці правила формальні, оскільки логіка відволікається від змісту мислення, а тому не може визначати зміст та особливості найближчого роду, як і змісту видових відмінностей визначуваного. Цю функцію мають виконувати вчені-спеціалісти фахових наук, викладачі фахових дисциплін і студенти, оскільки лише денотат фахового концепту презентує фахову сутність

будь-якого досліджуваного або дослідженого явища.

То ж яких положень і правил упорядкування предметно-змістовних елементів визначення необхідно дотримуватись щодо заповнення родо-видової схеми визначуваного фахового концепта «процес»? Вони зводяться до такого.

До родової ознаки вводить вчений три обов'язкових елементи: рівень складності (простий, складний); класифікаційну норму, яку задає УФЗМ «процес», і фахова парадигма, що предикатом фахового змісту (фізичний, соціологічний, психологічний тощо) надає процесу фахового статусу. А у видових ознаках уточнюється предмет дослідження визначуваного, механізми і результат процесу. При цьому складові видових ознак номінуються не числами, а видовими термінами. Оскільки решта УФЗМ, тобто стан як проміжний параметр процесу, результат процесу і властивості, є похідними від процесу, при їх визначенні фахова парадигма переходить у видові ознаки.

Таким чином, наявність або відсутність у денотаті визначуваного концепта «процес» тих чи інших зазначених елементів або презентує сутність досліджуваного процесу, або, навпаки, характеризує процес як явище. Тобто відбувається зміна системи координат інтерпретації сутності, що конструктивно створюється розумом ученого з використанням термінів, які підпорядковуються предмету його думки, на лінгво-лексичний опис процесу як явища з використанням знаків-слів, якими позначається те, що відображають органи чуття (характеристика явища).

Висновки. Виходячи із зазначених теоретико-методичних, логістико-метричних та концептоскопічних критеріїв і відповідних стандартів ми визначаємо фаховий розум як потенційну здатність учених, викладачів і студентів відображати (психологічна парадигма) як власні думки, роздуми, міркування, так і думки роздуми, міркування інших, що відображені в наукових текстах, використовуючи знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, дотримуючись при цьому положень, правил і законів, які напрацьовані в логіці, психології, лінгвістиці, термінології, концептології та фахових науках.

Список використаних джерел:

1. Коваленко В.О. «Трагедія голого розуму» у сфері вищої фахової освіти: причини, наслідки / В.О. Коваленко // Вища освіта України, 2013. – № 3. – С. 60–67.
2. Коваленко В.О. Дидактологістика у вищій школі: критерії та стандарти текстівізованого розуму / В.О. Коваленко // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 28–35.
3. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т. / [уклад. : В. Яременко, О. Сліпушенко] – вид. 2-ге, виправ. – К. : вид. АКОНТ, 2006. – Т. 1 – 926

- с.; Т. 2 – 926 с.; Т. 3 – 862 с.
4. Ахлибининский Б.В. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ / Б.В. Ахлибининский, Н.И. Храленко. – Л. : Изд. Ленинградского университета, 1989. – 200 с.
 5. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
 6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
 7. Симанов А.Л. Понятие «состояния» как философская категория [Электронный ресурс] / А.Л. Симанов; [под ред. О.С. Разумовского]. – Новосибирск, 1982. – 128 с. – Режим доступа: <http://www.philosophy.nsc.ru/PUBLICATION/SIMANOV/ST/SIMANOV.HTM>
 8. Словарь иностранных слов – 12-е изд., стереотип. – М. : С; 48 Рус. яз., 1985. – 608 с.
 9. Уайтхед А. Избранные работы по философии: Пер. с англ. / А. Уайтхед; [сост. И.Т. Касавин; общ. ред и вступ. ст. М.А. Кисселя] – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
 10. Щедровицкий Г.П. Процессы и структуры в мышлении / Г.П. Щедровицкий. – М. : Путь, 2003. – Т. 6. : Курс лекций. Из архива Г.П. Щедровицкого.

КОВАЛЬЧУК Т.П.,

викладач, Миколаївський коледж
культури і мистецтв,
м. Миколаїв

ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкривається сутність проектних технологій, особливості цього виду діяльності під час вивчення студентами української літератури. Досліджується місце і роль проектних технологій у самостійній дослідницькій роботі студентів. Доводиться, що використання проектних технологій підвищує ефективність роботи і є гарантією успішного розвитку конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: проект, проектна технологія, інновація, пізнавальний інтерес, мотивація навчання.

В статье раскрывается сущность проектных технологий, особенности этого вида деятельности во время изучения студентами украинской литературы. Исследуется место и роль проектных технологий в самостоятельной исследовательской деятельности студентов. Доказывается, что использование проектных технологий повышает эффективность работы и является гарантией успешного развития конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: проект, проектная технология, инновация, познавательный интерес, мотивация обучения.

The article reveals the essence of project technologies, main features of this kind of activity during the learning of Ukrainian literature. It is investigated the place and role of project technologies in independent research activities of students. It is shown that usage of project technologies enhances performance and guarantee the successful development of competitive specialist.

Key words: project, project technologies, innovation, cognitive interest, motivation training.

Державні стандарти вищої професійної освіти спрямовують діяльність викладача на підготовку високоосвіченого, конкурентоспроможного спеціаліста, здатного критично мислити, творчо вирішувати проблеми, само-реалізуватися. У зв'язку з цим на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно-орієнтована, традиційні змінюються інноваційними, що передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності.

Актуальність досліджуваної проблеми полягає у створенні таких умов навчальної діяльності, які б сприяли формуванню позитивного ставлення студентів до навчання, бажанню досконало володіти дисципліною, розвитку пізнавальних навичок та виробленню умінь самостійно конструювати свої знання.

Створення необхідних умов для формування умінь студентів навчатися засобами проектних технологій сприятиме розвитку навичок високого рівня і, як наслідок – мотивації до навчання.

Проблему використання інноваційних технологій у навчальному процесі досліджували В.І. Шуляр, А.Л. Ситченко, О.М. Пехота, А.В. Гарбар, В.В. Гриншкун, Ю.І. Машбиць. У роботі ми дослідили процес формування умінь і навичок студентів з української літератури засобами інноваційних технологій, акцентуючи увагу на методі проектів.

Видатний педагог В.О. Сухомлинський зазначав, що для того, щоб активізувати пізнавальні можливості дитини, викликати інтерес до певного явища, що вивчається, необхідно її здивувати. Адже мислення дитини починається саме зі здивування. Як же викликати це здивування, які методи і технології слід використовувати на заняттях з української літератури?

Перед викладачами української літератури постає чимало завдань: ознайомити із літературною спадщиною нашого народу, розкрити красу рідного слова, виховати почуття гордості за свою націю, бажання творчо працювати, та найголовніше – виховати і сформувати по-справжньому естетично-грамотного, чуйного, зацікавленого читача. Адже література вчить відчувати, співпереживати, розвивати власний емоційний світ, розкриває перед читачем широкий і різноманітний світ з доль, героїв, вчинків і ситуацій, які дуже схожі на саме життя, а іноді і більш захоплюючі його самого.

Серед ефективних методів навчання, котрі, на нашу думку, доцільно використовувати при викладанні: парламентські слухання, «мозковий штурм», «навчальна співпраця», дискусія, робота в парах (трійках), обговорення проблеми у формі дебатів, «дерево рішень», моделювання конкретних ситуацій тощо. Термін інноваційне навчання – навчання, спрямоване на розвиток здібностей студентів до спільної діяльності в нових ситуаціях. Але одним із найефективніших, на нашу думку, є метод проектів.

Проектна технологія – одна з інноваційних технологій навчання та виховання, яка забезпечує формування основних компетенцій учня,

шляхом побудови навчального процесу на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність студентів з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях.

Основною умовою, яка має виконуватись під час застосування проектною технології є те, що викладач і студент повинні бути рівноправними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету та результати навчання.

Основними критеріями успішності проектної діяльності є:

- значущість та актуальність проблеми проекту;
- доцільність методів дослідження й обробки даних;
- активність, самостійність всіх учасників, усвідомлення ними важливості власної участі в обраному проекті;
- характер спілкування у групі, колективі;
- уміння аргументувати свої висновки;
- уміння відповідати на запитання опонентів;
- естетика оформлення презентаційних результатів;
- презентація проекту;
- досягнення мети проекту;
- використання проектних результатів;
- викладач виступає координатором проекту.

Студент при проектному навчанні здобуває нові знання, формує варіативне мислення, спостерігає, робить власні висновки, ставить перед собою завдання, які досягає у ході проектної діяльності.

Активність студента простежується на всіх етапах навчально-виховного процесу: ознайомлення з темою проекту, визначення власного місця в ньому; участь у дослідженні; узагальнення та співставлення власних результатів з результатами інших учасників; створення власної продукції (презентація, реклама, відеофільм, фотоальбом, сценарій, макет); узагальнення та самооцінка.

Проектне навчання відбувається за таким планом:

- підготовка (визначення проблем і задач діяльності);
- планування (висування гіпотез, визначення джерел інформації, послідовності виконання проекту);
- аналіз, систематизація отриманих даних;
- підбиття підсумків;
- оформлення результатів;
- презентація готових проектів;
- оцінка його практичної значимості.

При успішному використанні даної методики, викладач прищеплює студентові інтерес до вивчення української літератури і виховує потребу у досконалому володінні знаннями, уміннями і навичками з дисципліни. Відмовляючись від рутинного заучування і репродукції, заняття за проектною технологією сприяють оволодінню студентами різноманітними формами пошукової, конструктивної розумової діяльності як частини продуктивного творчого процесу. Відмова від репресивної ролі контролю та оцінювання відбувається на користь розвиваючого, особистісно-орієнтованого та гуманного оцінювання.

З цією метою реалізуємо проблемно-комунікативну модель навчання, що передбачає: аналіз проблемних ситуацій на основі самостійного опрацювання навчального матеріалу; вільне висловлювання власних думок, гіпотез, з метою відстоювання своєї точки зору; актуалізація опорних знань студентів та їх індивідуального досвіду; демократичний стиль взаємин, рівноправність у навчально-виховній діяльності; приємна атмосфера, що сприяє творчому пошукові.

Застосовуючи проектні технології під час викладання української літератури намагаємось розвивати уміння студентів визначати проблему та шляхи її вирішення; розвивати навички експериментальних способів дослідження, презентувати себе і власну діяльність. Основними завданнями такої роботи є збирання, порівняння, аналіз, систематизація одержаних результатів.

Слід пам'ятати, що застосування методу проектів орієнтоване на самостійну дослідницьку діяльність студентів (індивідуальну, парну, групову).

Навчальний процес здійснюємо структуруючи зміст навчального процесу, далі підбираємо прийоми, методи, технології, Інтернет-ресурси.

Створюючи навчальну мотивацію використовуємо метод евристичної бесіди, яка проходить у формі запитань-відповідей, за якої викладач не повідомляє студентам готових знань, а вміло поставленими запитаннями, іноді навідними, які не містять прямої відповіді, змушує їх самих на основі своїх знань, уявлень, спостережень, життєвого досвіду приходити до нових понять, висновків і правил. Таким чином у студентів зростає інтерес до широкого кола вибору джерел інформації, нестандартної форми її представлення.

Метод **навчального проекту** – саме та технологія, яка не тільки передає студентам суму знань, а ще й навчає здобувати ці знання самостійно, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; сприяє формуванню комунікативних навичок; прищеплює вміння користуватися дослідницькими прийомами збирання інформації, аналізу різних точок зору, висунення гіпотез, уміння робити висновки.

На початковому етапі заняття проводимо **ознайомлювально-інформаційний проект**, спрямований на збір інформації про який-небудь об'єкт,

явище. Результатом такого проекту є збір і оформлення цікавих фактів із життя письменника (життєва позиція, ідейно-естетичний ідеал, кредо і світогляд, вдача, темперамент, грані особистості, характер, зацікавлення і захоплення, обдарування тощо). Це дає можливість не лише глибоко вивчити і узагальнити відомості про письменника, а й дослідити матеріали, проаналізувати, узагальнити, зіставити нове уже з відомими фактами, аргументувати, зробити власні висновки. Ці проекти інтегрованого характеру. Студенти одержують проблемні завдання залежно від пізнавальних інтересів і творчих здібностей (завдання для біографів, студентів-літературознавців, студентів-читців тощо).

У **ігровому (рольовому) проекті** студенти беруть на себе певні ролі, обумовлені характером та змістом проекту. Це може бути обігрування різних сюжетних версій та ситуацій, в яких опиняються герої чи просто літературно-театральні вистави за змістом твору, що вивчається. Наприклад, показ сцени із життя Кайдашихи та її ставлення до невістки Мотрі (за сюжетом одноіменної соціально-побутової повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»).

У **творчому проекті**, головним завданням якого є навчити грамотно, логічно, творчо висловлювати свої думки, використовуючи засоби художньої виразності, студенти пропонують свої варіанти завершення тих чи інших творів відомих авторів. Наприклад, завершують гумористичний твір Остапа Вишні «Моя автобіографія» на свій лад, або роман Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Дуже часто студенти готують ілюстративний матеріал до творів, які вивчають.

Таким чином, формуємо мотивацію не лише для свідомого закріплення, а й до розвитку творчих здібностей і креативності.

На завершальному етапі при вивченні теми студентам пропонується створити власний продукт (на основі **прикладного проекту**), який сприяє розвитку творчого мислення молодій людині, умінню виступати перед аудиторією, стисло оформлювати свою думку, об'єктивно сприймати оцінку своєї діяльності не лише від викладача, а й від ровесників. Студенти пишуть твір-мініатюру, в якому виражають своє ставлення до прочитаного твору, що нового, корисного та цікавого студент виніс з нього, про місце і значення твору в українській літературі і чи треба взагалі майбутнім поколінням вивчати його.

Ще одною формою роботи, на основі прикладного проекту, є створення словників різних видів (топонімічних, власних назв, застарілих слів, діалектизмів, неологізмів) на матеріалі художніх творів. Такий проект має чітко визначений результат, який орієнтований на соціальні інтереси студентів та можливість запровадити у практику, одержані студентом під час дослідження, результати.

Запровадження проектної технології призводить до того, що студент вчиться самостійно здобувати знання і використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань. Особливо цінним активізуючим стимулом діяльності є те, що проектне навчання не порушує принципу невимушеності, у міру виконання роботи зростає ступінь захопленості нею. Студенти вчать на власному досвіді й досвіді своїх товаришів, бачать результат власної праці.

Психолого-педагогічне дослідження, проведене у коледжі показало, що використання проектних технологій на заняттях з української літератури забезпечує високий рівень пізнавальної активності, спонукає до розумової діяльності; залучаються емоції, нові знання здобуваються у суперечках, формуючи варіативне мислення. Отже, процес навчання стає радісним, цікавим, тобто ефективним. Крім того, студенти здобувають знання, порівнюючи, зіставляючи, даючи оцінку вчинкам, стосункам людей, суспільним і культурним явищам та процесам, спостерігають і роблять власні висновки.

Таким чином, проектне навчання стимулює і посилює позитивну мотивацію до навчання, дозволяє вчитись на власному досвіді та досвіді інших; приносить задоволення студентам, які бачать продукт своєї власної праці; формує у майбутніх спеціалістів галузі культури навички мислення високого рівня, які дозволятимуть молоді упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Пехота О.М. Освітні технології: навч.метод. посіб./заг. ред.
2. Пехоти О.М., – К: А.С.К., 2002. – 255 с.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання/ О. Пометун,
4. Л. Пироженко. –К.: 2005
5. Чельшева И.Л. Метод проектов как мотивация учебной деятельности и способ формирования творческой личности студента// Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2009. – № 3. – С. 36 - 48
6. Шерстюк Л.М. Метод проектів – у дії. Навчально-методичне видання/– укладач Шерстюк Л.М. – Суми: РВВ СОІППО, 2011. – 54 с.

KOVTUN O.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of English Philology and
Translation Department,
National Aviation University,
Kyiv

NEW APPROACHES TO TEACHING TRANSLATION AND INTERPRETATION

The article analyzes theoretical and practical aspects of teaching translation and interpretation to students-future interpreters in the system of higher education. Initial postulates in the organization of teaching translation are determined. Main components of the content of training of future translators (knowledge, skills, competences) are characterized. Major methods, approaches, complexes of tasks and exercises for future translators' training are differentiated and described.

Key words: interpretation / translation, the content of teaching, knowledge, skills, competencies, approaches to teaching, a system of exercises.

У статті проаналізовано теоретичні та практичні аспекти організації навчання перекладу студентів вищих навчальних закладів, що здобувають кваліфікацію перекладача. Уточнено вихідні положення організації навчального процесу, визначено і схарактеризовано основні складові змісту фахової підготовки майбутніх перекладачів (знання, вміння, компетенції). Проаналізовано підходи до організації навчання перекладу у виші, уточнено класифікацію вправ.

Ключові слова: усний / письмовий переклад, зміст навчання, знання, вміння, компетенції, підходи до навчання, система вправ.

В статье проанализированы теоретические и практические аспекты организации обучения переводу студентов-будущих переводчиков в высших учебных заведениях. Уточнены исходные положения организации учебного процесса, определены и охарактеризованы основные составляющие

содержания профессиональной подготовки будущих переводчиков (знания, умения, компетенции). Проанализированы подходы к организации обучения переводу в вузе, уточнена классификация упражнений.

Ключевые слова: *устный / письменный перевод, содержание обучения, знания, умения, компетенции, подходы к обучению, система упражнений.*

The methods of teaching translation have not been properly developed due to a number of objective and subjective reasons. Although translation activity has a long history, translation study, due to its interdisciplinary nature, established itself as an independent science only at the beginning of the 20th century. The problem of teaching translation was the object of scientific analysis of Ukrainian and foreign scientists (L. Chernovaty, A. Gudmanian, V. Karaban, V. Komissarov, L. Latishev). Yet there is no systematic approach to developing theoretical and practical basis of teaching translation and interpretation to students majoring in foreign languages in contemporary sociocultural conditions. Accordingly, the article is aimed at working out provisions of teaching translation in the system of higher education.

A significant portion of university training of future translators is dedicated to the development of students' professional translation skills, mastery of elements of translation strategies and techniques, gaining experience in translating texts of varying difficulty.

The organization and methods of teaching translation are stipulated by adopting a series of **initial postulates**:

Translation is viewed as a complex and multifaceted form of mental activity, which may pursue different goals, may be carried out under different conditions, in different ways and be influenced by many factors.

Like any activity, translation requires for its realization certain knowledge, skills (conscious performance of certain actions) and habits (automatic and semi-automatic execution of certain actions) that must be developed in the training process.

Translation activities can be performed by a translator consciously (as a result of the analysis and well-grounded conclusions) or intuitively. Correlation of conscious and intuitive components depends on a translator (his mental capacities), on texts translated and conditions of translation. Ability to carry out conscious and intuitive translation actions (translation competence) may be developed both within training and in practical work.

Realization of the translation competence requires involvement of all aspects of the so-called 'linguistic identity' of an interpreter. He/she must possess

comprehensive cognitive and linguistic knowledge, great erudition, essential psychological qualities and literary abilities.

The main task of the course is not limited to assimilation of certain rules, regulations or prescriptions, which a translator can automatically apply in all cases, but lies in mastering principles, methods and techniques of translation and interpretation and developing ability to select and apply them differently in specific circumstances, to different texts and for different purposes.

Among training materials used, the first place belongs to texts of various types, which make training translation closer to working conditions of a professional translator. However, for training purposes parts of the text and separate statements are also used, allowing singling out typical translation difficulties and problems in the minimum context necessary.

The nature of cross-language communication determines fundamental multiplicity of translations of the same segments of the original. In this regard, in the process of training the students are not made to create the only correct (or optimal) translation of the proposed text. However, the training process includes a critical evaluation of translations made and rejection of unacceptable variants.

Scientists define the content of teaching through categories 'knowledge', 'skills', and 'competencies'. Let's briefly characterize **knowledge** as an integral part of content of teaching translation. It should be borne in mind that many skills can be developed only on the basis of the knowledge. In the process of training future translators should get an idea of key stages in the history of interpretation and of specific features of translation activity in today's world; assimilate the concept of 'translatability', not identity of the original and its translation, principle of ensuring minimum losses; get acquainted with concepts of inter-language communication, translation equivalency and adequacy; learn pragmatic aspects of translation and basic methods of pragmatic adaptation of translation; get an idea of translation classification and of different kinds of translation strategies; learn basic models of translation and translation transformations and how to use them; examine main kinds of translation correspondences and learn how to transfer non-equivalent linguistic units; get an idea of basic principles of translating a coherent text; assimilate grammatical and stylistic aspects of translation. It is very important that students could clearly see the connection of the acquired knowledge with the translation practice.

Crucial role in the professional training of a future translator belongs to developing special **skills**. The most important of them are the following.

The ability to perform parallel actions in both languages, switch from one language to another. This ability partially arises spontaneously with the development of bilingualism, but it is necessary to bring it to the professional level, which is achieved through teaching translation equivalents and translation techniques, and

(that is the most important) through permanent bilingual actions –translations of texts and their fragments.

Ability to understand a text “translationally’. Ordinary recipients are often content with a very rough understanding of the text. When faced, for example, with a message that someone is “яскрава особистість”, an ordinary Ukrainian speaker may not concentrate on the exact meaning of the word “яскравий”. For it is clear that this word has a very positive evaluation and needs no concretization. However, when translating into English, an interpreter will have to make a final choice between possible interpretations, as he must decide which of the English words (*brilliant, admmissive, moving, extraordinary*) can be used as a match.

Execution of parallel actions in two languages in the translation process requires the ability to move from the surface structure of the utterance to its deep structure and vice versa. If it's not possible to use a similar surface structure of the statements in target language, a translator looks for a deep structure in the source language, trying to answer the question: what's the essence of the phrase? What did the author want to say? Then the translator solves the problem: what ways this deeper meaning can be expressed in the target language?

Of particular importance there is a special skill that can be described as the ability to “depart, not moving away”. If it is impossible to apply a direct equivalent a translator is forced to ‘depart’ from the original, but he tends to keep to its original meaning as close as possible. Such strategy of “least loss” is achieved primarily by varying the linguistic form, and by using the closest synonyms.

Translation competence includes the ability to select and properly use the techniques of translation and overcome difficulties associated with lexical, phraseological, grammatical and stylistic peculiarities of the source language.

The basic translation skills are brought together in the ability to analyze the source text, identify standard and nonstandard translation problems and choose the most appropriate solutions for each particular act of translation. Related to this is the ability to edit one's own and others' translations, identify and resolve semantic and stylistic errors, convincingly criticize and evaluate the suggestions [1]:

Contemporary tendencies in future translators' education require determining the structure of a translator / interpreter professional competence. According to L. Latishev, Translator's *linguistic competence* covers all aspects of language proficiency characteristic of any native speaker, but involves also a number of specific features. A translator should have sufficient language competence in the area of not one, but two languages; should select and use linguistic resources in accordance with the requirements of the original (not on his / her own desire); must have a comprehensive linguistic competence in both receptive and productive forms of speech. Of course, the linguistic competence of every translator has its limits, but the wider the range, the higher the overall professional competence.

Text-creative competence is viewed as ability to create texts of various types in accordance with language rules and stereotypes accepted in a certain language community. Professional competence of a translator includes knowledge of these rules in both languages and the ability to create different types of texts. **Translator's communicative competence** presupposes that a translator should take into account recipients' background knowledge and atmosphere of communication. If necessary, he/she adjusts the ratio of the language content and meaning of the output by introducing the missing background information in the statement itself or by giving it in the footnotes and notes. And finally, **technical competence** implies specific knowledge and skills necessary to perform the activity. Translation knowledge provides understanding of the nature and tasks of translation and interpretation, familiarity with the basic provisions of the theory of translation, translation strategy and techniques [2].

An interesting approach to the problem of content of teaching is presented by González Davies. The answer to the question "What should a translator know?" he gave in the following way. **Language work**: constant acquisition and improvement of the source language/s and target language/s, awareness of the existence and pitfalls of interferences. **Encyclopedic knowledge**: introduction to subject matter related to different disciplines, cultural knowledge, awareness of conventions of presentation in both the source and the target languages, and terminology management. **Resourcing skills**: paper, electronic, and human. **Transference skills**: problem-spotting and problem-solving, creativity and self-confidence as translators, awareness and use of strategies and procedures, ability to decide on degrees of fidelity according to translation assignment and text function, learning to meet client's expectations, ability to translate with speed, and quality, overcoming constraints, practicing direct and reverse translation to meet real market demands, self and peer evaluation skills. **Computer skills**: familiarization with a translator's workbench, computer-assisted translation, human assisted automatic translation, acquisition of electronic resourcing skills: databases and access to digital sources, unidirectional (e.g. Web pages) and bidirectional (e.g. e-mail) distance communication. **Professional skills**: awareness of translator's rights, contracts, payment, and familiarization with different editing processes and as much real life practice as possible, interrelating with the clients.

F. Orellana suggests taking into account profiles of a student and a teacher of translation studies. The **profile of a student** incorporates: sound linguistic training in the two languages; knowledge covering a wide cultural spectrum; high reading comprehension competence and permanent interest in reading; adequate use of translation procedures and strategies; adequate management of documentation sources; improvement capacity and constant interest in learning; initiative, creativity, honesty and perseverance; accuracy, truthfulness, patience and

dedication; capacity for analysis and self-criticism; ability to maintain constructive interpersonal relationships; capacity to develop team work; efficient data processing training at user's level (an introductory course is NOT enough); acquaintance with translation software for MT (machine translation) and MT edition.

The *profile of an educator* comprises: sound knowledge of the source language and the target language, translation theory, transfer procedures, cognition and methodology; comprehension of what translation is and how it occurs; permanent interest in reading various kinds of texts; ability to communicate ideas clearly, empathically and openly; ability to work out synthesis and interrelationship of ideas; capacity to create, foster and maintain a warm work environment, "an atmosphere of sympathetic encouragement"; capacity to foster search and research; accuracy and truthfulness; critical, self-critical and analytical capacity; clear assessment criteria.

It is accepted in the methods of teaching translation to differentiate *two complexes* of tasks for future translators' training. The first one is aimed at learning the relevant subject area and mastering terminology – simultaneously or sequentially in two languages. The second complex of tasks is a practical training in translating, using knowledge and terminology of the relevant subject area [3].

Within the first approach *lexical-translation complex of classes* is differentiated. Typically, classes begin with reading a text in a foreign language (FL), which usually refers generally to a limited and more or less integral part of the studied domain. The text (4500 -5000 printed characters) is given with a list of FL terms, translated into Ukrainian. Some terms, if necessary, can be supplied with detailed commentary. The text is translated in the classroom (usually as unseen translation) or at home. In the latter case, the homework is checked in class. Then follows a series of assignments (exercises) to consolidate the new terminology, e. g.: find answers to the following questions (correct and full answer presupposes usage of new terms); fill in the gaps with appropriate words and phrases (aimed on mastering new terms and terminological units, which are given a short list or are to be found in the text); translate the conversation (questions are given in Ukrainian, responses – in a FL).

Another variety of this approach is known as *introduction to the subject*. Classes begin with reading a special text in Ukrainian and discussing it, discussion involves as many basic concepts of the domain as possible. Answers to the questions require usage of appropriate terminology. Then follow some exercises designed for the conscious assimilation of the corresponding system of concepts: questions to the text read; writing down important concepts of the domain of the text; compiling a chart showing the hierarchy of these concepts (if clearly expressed in the text); matching components of a picture or diagram, where the constituent parts are marked with numbers, with related terms. Then students

work at the FL text on the same topic. It is desirable that the content of it largely coincided with the text in Ukrainian, but wasn't its translation. After that follow some tasks similar to those performed in a native language.

Within the second approach (*practical training in translating*) students can be given the task to prepare themselves for the translation of a special text, for a number of speeches on a special topic or for working as interpreters at a special branch scientific conference, negotiations, etc. This way, through independent work, professional translators usually prepare for translations on specific topics. It is advisable that interpreters could prepare to work both ways 1) having in advance the material of speeches, and 2) not having them – using reference books.

Exercises constitute a significant part of the training process. While doing them students gain the ways of overcoming translation difficulties, practice techniques of translation, develop habits and create foundation for improving translation skills.

By the nature of speech acts exercises are divided into pre-translational and proper translational. *Pre-translational* exercises are designed to create conditions for the successful implementation of the translation process, form the necessary communicative set, check students' language and background knowledge, show them how typical translation problems are solved by experienced qualified interpreters. Exercises of this type include: comparison of parallel texts in the original and target languages in order to identify their differences, comparison of published translations with their originals, critical analysis of the methods and techniques a translator used in his work over the text, answers to the text questions, aimed at checking the depth of comprehending and availability of the necessary background knowledge, discussion of the concepts underlying the content of the text, and related terms and notions, different exercises aimed at improving language skills (making of synonymous rows, differentiation of meanings of these synonyms, stylistic analysis of the proposed options, paraphrasing of statements, preparing speeches on the given topic, etc.).

Proper translation exercises are divided into: *language*, developing the ability to solve translation problems connected with the peculiarities of the semantics and structure of language units in the source and target languages; *operational*, practicing the ability to use different methods and techniques of translation; *communicative*, creating the ability to successfully perform required actions at different stages of the translation process.

In accordance with the type of exercise its instruction is formulated.

In *language exercises* the instruction specifies a language unit or a structure, the students should focus on. Students may be asked to translate isolated linguistic units, render meanings of these units and structures in the sentences, and translate of statements containing certain units and structures.

In *operational exercises*, students are asked to translate using a certain technique or choose the appropriate technique independently and justify this choice and method of its application.

Communicative exercises include assignments aimed at determining contextual meanings of linguistic units, interpreting content of utterances, selection of appropriate equivalents and translation variants, and complex solution of translation problems while translating utterances and segments of texts of varying difficulty. In other words, these exercises develop the ability to fulfill separate phases of the translation process in general.

The success of teaching translation depends on many factors a professional teacher should bear in mind. First of all he / she should be acquainted with initial provisions of teaching translation; know what the content of teaching translation is, be good at methods of teaching, introduce necessary approaches and techniques into the process of training.

Список використаних джерел:

1. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В.Н. Комиссаров. – М. : РЕНА, 1997. – 112 с.
2. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Латышев Л.К., Семенов А.Л.. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
3. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Латышев Л.К., Провоторов В.И. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.

КОНОНЕЦ Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
Аграрний коледж управління і права
Полтавської ДАА,
м. Полтава

КАЙДЗЕН-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті на основі аналізу наукових досліджень та власного практичного досвіду викладання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі охарактеризовано суть, структуру та особливості кайдзен-технології як педагогічної технології ресурсно-орієнтованого навчання студентів. Запропоновано реалізацію навчального процесу при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу у рамках застосування кайдзен-технології.

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, кайдзен, кайдзен-технологія, педагогічна технологія, дисципліни комп'ютерного циклу.

В статье на основе анализа научных исследований и собственного практического опыта преподавания дисциплин компьютерного цикла в аграрном колледже охарактеризованы сущность, структура и особенности кайдзен-технологии как педагогической технологии ресурсно-ориентированного обучения студентов. Предложена реализация учебного процесса при изучении дисциплин компьютерного цикла в рамках применения кайдзен-технологии.

Ключевые слова: ресурсно-ориентированное обучение, кайдзен, кайдзен-технология, педагогическая технология, дисциплины компьютерного цикла.

On the basis of analysis of their own research and practical experience of teaching disciplines of computer cycles in the agricultural college characterized the essence, structure and features of kaizen technologies as educational technology resource-based learning students. Proposed implementation of the educational process in the study disciplines of computer cycles of the application of kaizen technology.

Key words: resource-based learning, kaizen, kaizen technology, educational technology, computer discipline cycle.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні й ті вимоги, що ставляться до випускників університетів, академій, інститутів, коледжів, змушують докорінно змінити педагогічні технології, навчальні методики, засоби навчання у вищій школі. Сьогодні спостерігається перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичної, від накопичення знань – до вміння оперувати ними, від «одноразової» освіти – до безперервної, від традиційної лекційно-семінарської організації навчання – до індивідуальної. Перехід до парадигми «навчання протягом усього життя» (*Lifelong learning*) [8] обумовлює оновлення фахової освіти на засадах ресурсно-орієнтованого навчання (РОН).

Аналіз останніх досліджень. РОН (RBL) активно вивчають зарубіжні дослідники А. Paliwala, E. Green, J. R. Hill, J. Macdonald, M. Butler, M. J. Hannafin, P. Maharg, C. Greenhow, S. Dexter, E. Riedel, W. Middleton, D. Kellner та багато інших педагогів і науковців, які зазначають, що РОН особливо сприяє самостійності й творчості студентів у навчанні та майбутній професійній діяльності, формує креативного, мобільного спеціаліста з постійним прагненням до вдосконалення на своєму робочому місці. РОН – це комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів [3]. Актуальним є визначення педагогічних технологій РОН, однією з яких ми виокремлюємо кайдзен-технологію.

Метою статті є охарактеризувати кайдзен-технологію як педагогічну технологію РОН дисциплін комп'ютерного циклу.

Основна частина. Питання кайдзент-технології у навчальному процесі досліджували вітчизняні та зарубіжні дослідники Е. Р. Гайнеєв, І. П. Гончарова, О. Н. Гончаров, С. С. Єрмакова, М. Коленсо, І. Масаакі, Р. Маурер, Р. В. Нікітін та інші. Система кайдзен (від японських слів: *kai* – зміна і *zen* – добре) передбачає постійне прагнення до вдосконалення на кожному робочому місці. Згідно філософії кайдзен, перешкоди для того й існують, щоб їх долати. У Японії «кайдзен» розглядають як технологію постійного вдосконалення виробничого процесу. За твердженням І. Масаакі, кайдзен робить ставку на поступовий прогрес [5]. Як зазначає Р. Маурер (США, Каліфорнійський університет), кайдзен – це спосіб досягнення складних цілей і реалізація великих змін. Суть кайдзен у тому, що до цілі потрібно йти дуже маленькими, але регулярними кроками, бо маленькі кроки ведуть до великих змін [6].

Кайдзен-технологія як педагогічна технологія РОН – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням досягнення складних цілей, оптимізацію форм навчання, роз-

виває творчість як студентів, так і викладачів і приводить до запланованих результатів. Фактично, кайдзен-технологія є оптимальним способом досягнення цілей у заданих умовах.

Кайдзен-технологія покликана розвивати творчість як у студентів, так і у викладачів. Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення, її основою є формування у студентів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, максимальна стимуляція самостійної діяльності студентів, розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання завдань [7, с. 8]. Здатність до творчості – креативність – вважається особливою якістю особистості. За Е. Торренсом, креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності [9]. Сама суть кайдзен-технології сприяє творчості учасників педагогічного процесу і розвиває у студентів та викладачів креативність.

Головна перевага кайдзен-технології – в її максимальній конкретності і послідовності. Всі цілі, які студент ставить перед собою, починаючи з самих прозаїчних (прочитати параграф підручника, виконати практичну роботу тощо) і закінчуючи глобальними (знайти фінансове благополуччя, високий статус, домогтися успіху в роботі), повинні методично розбиратися по пунктах [6]. Інша важлива риса цієї технології – усвідомленість. Якщо студент хоче скласти працюючий план досягнення мети, важливо, щоб студент не тільки мотивував себе, але й привчав би себе стежити за своїм просуванням, постійно запитував себе, відзначав кожен зроблений крок.

Суть кайдзен-технології як педагогічної технології РОН полягає у безперервному вдосконаленні форм, методів і засобів навчання, а також у простоті кроків, які приводять до результатів від виконання кожного з поставлених завдань перед студентом. Ключові компоненти кайдзен-технології як педагогічної технології РОН:

Постійне вдосконалення форм, методів і засобів навчання;

Постійне скорочення всіх видів витрат на засоби навчання, спрямоване на безперервне підвищення ефективності роботи ВНЗ з розробки електронних засобів навчання;

Рациональна організація робочих місць викладача і студентів на основі *методу 5S* (Seiri – акуратність, Seiton – порядок, Seiso – чистота, Seiketsu – стандартизація, Shitsuke – дисципліна), що дозволяє досягти максимально можливого порядку, ефективності і продуктивності [4];

Контроль якості навчання у масштабі навчального закладу, причому поняття якості включає не лише якість знань студентів, але й якість роботи педагогічного колективу у цілому.

Стандартизація – діяльність по стабілізації і підтримці досягнутих результа-

тів покращення навчально-виховного процесу за рахунок викладання, навчання і дисципліни, забезпеченню стабільно високих результатів роботи. Під роботою мається на увазі для викладачів – викладання, для студентів – навчання. Як зазначає Імаї Масаакі, стандарт – це найкращий спосіб робити свою роботу [5].

Девіз кайдзен-технології – робіть це зразу, робіть це прямо зараз.

Основа кайдзен – *напрямні питання* або *кайдзен-питання*, які потрібно періодично ставити собі. При цьому самі питання ранжуються за їх величиною: від маленьких, на які студент може витратити не більше 30 секунд, на кшталт: «Яке домашнє завдання мені слід вивчити на завтра?», до великих, в яких відображається сенс нашого життя: «Що я хотів би робити, щоб відчувати задоволення від роботи?». Великі потрібні для того, щоб окреслювати напрямок руху, а маленькі – безпосередньо для роботи над метою. Щоб зрозуміти, як діє кайдзен, особливо важливо оволодіти мистецтвом задавати невеликі, але точні питання.

Правила кайдзен-питань:

Конкретика. Щоб оперативно працювати над метою, потрібно задавати питання чітко і ясно.

Реалістичність. Питання має бути сформульовано так, щоб стимулювати студента до дії. Чим менше студентові потрібно, щоб здійснити цю дію, тим більше шанс, що він не перерветися на півдорозі.

Послідовність. Доцільно переходити до нового питання тільки тоді, коли розібралися з попереднім.

Регулярність. Варто не пропускати жодного дня. Якщо випадково пропустили, задайте питання двічі на наступний день – вранці і ввечері.

Приклади кайдзен-питань: *Що я можу робити сьогодні протягом 5 хвилин, щоб відчувати себе краще? Який маленький крок я можу зробити прямо зараз, щоб наблизитися до своєї мрії? Який один маленький крок наблизить мене до завершення проекту? та ін.*

Кайдзен – це *лін-освіта*, під якою розуміють галузь професійної педагогіки, що спрямовує підготовку кваліфікованих фахівців за принципом “чітко в термін”, на перехід на персоналізоване навчання та забезпечення впровадження інтегративно-компетентнісної підготовки майбутніх фахівців [2]. Кайдзен-технологія широко використовується при підготовці менеджерів, маркетологів, економістів, фахівців з інформаційних технологій, аграріїв, юристів та багатьох інших затребуваних на сучасному ринку праці в Україні спеціалістів, оскільки формує у студентів уміння ефективно працювати, самостійно приймати нестандартні рішення, комплексно підходити до оцінювання результатів, вибору способів своєї діяльності. Дисципліни комп’ютерного циклу завдяки міжпредметним зв’язкам цьому активно сприятимуть.

Практична реалізація кайдзен. На практиці кайдзен-технологія забезпечу-

ється покроковим виконанням циклу Демінга: *Плануй > Роби > Перевірай > Впливай > [4]*.

Пропонуємо практичну реалізацію кайдзен при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу на прикладі підготовки до студентської Інтернет-конференції, яка вимагає від студентів написання тез (науково-пошукова діяльність). Рекомендації для студентів будуть полягати у наступному.

Поставте загальну мету. Мета: написати тези на студентську Інтернет-конференцію.

Задавайте питання. Який конкретний крок я можу зробити, щоб наблизитися до мети? (очікувана відповідь: обрати тему тез). Що я повинен зробити для того, щоб визначитися з темою? Яку конкретну корисну ідею я хочу висловити за допомогою цієї статті?, Які основні пункти мені потрібно висвітлити?, Де я візьму необхідну інформацію? і т.д. Уникайте питань, на які не можна відповісти настільки ж конкретно. Одним із важливих питань при виконанні будь-якого завдання (творчого, науково-пошукового, науково-дослідницького, і взагалі, звичайного завдання із традиційної практичної чи лабораторної роботи) є: *Що я можу зробити протягом наступних двох хвилин, щоб збільшити свою продуктивність?* (можливі відповіді: почистити електронну пошту, розібрати завал на Робочому столі, почистити Корзину, почати пошук матеріалів в Інтернеті для тез тощо).

Конкретизуйте цілі. Розбити загальну мету на менші цілі, більш конкретні: визначити тему, знайти літературу, опрацювати Інтернет-ресурси, знайти структуру написання тез, приклади тез конференції тощо. Доцільно побудувати *дерево цілей*. Якщо тема тез «Соціальні мережі у навчальному процесі в аграрному коледжі», то конкретизація цілей може бути такою: знайти, що таке соціальна мережа, знайти в Інтернеті соціальні мережі, вибрати ті соціальні мережі, які будуть описані у науковій праці, зареєструватися у конкретній мережі, проаналізувати її можливості і т.д.

Записуйте питання. Доцільно записувати свої питання, задавати їх регулярно, найкраще – в один і той же час. Наприклад, на написання тез на Інтернет-конференцію може бути визначений певний час (у середньому, від 1 до 3 місяців, іноді – більше), тому доцільно щодня, приміром о 17 годині вечора (чи в будь-який інший зручний для студента час) задавати собі окреслені питання. Необхідно записувати відповідь, даючи собі трохи часу на роздуми. Обов'язково мотивуйте себе: я зможу, я кращий, я хочу, мені це потрібно, мені це цікаво тощо.

Не бійтеся! Головне – це не боятися завдання і тих питань, які виникають, оскільки страх пригнічує творче мислення. Маленькі питання дозволяють подолати власні страхи. Яка соціальна мережа мені найбільше подобається? Які можливості цієї мережі? Якими мережами користуються мої друзі? – це ті маленькі

питання, як допоможуть розпочати творчий процес написання тез на конференцію. Такі питання допомагають мозку сфокусуватися на вирішенні проблеми і в кінцевому підсумку – на діях. Задавати питання потрібно якомога частіше, і ваш мозок буде накопичувати їх, зберігати, аналізувати і генерувати цікаві та корисні відповіді. Не намагайтеся придумати щось занадто розумне і суттєве. Якщо нічого не виходить – пишіть перше, що спадає на думку. Будь-які відповіді, які народжуються протягом дня, теж потрібно фіксувати. Пам'ятайте, що ваш мозок може знайти відповідь не тільки в процесі роботи над завданням, але і в той час, коли ви зайняті зовсім іншими справами або навіть спите. Більше того – часто саме під час відпочинку вивільняються творчі сили.

Аналізуйте результати. Обов'язково аналізуйте ті результати, які отримали: оцінюйте відповіді на кожне з поставлених питань з позиції загальної мети, узагальнюйте та систематизуйте знайдений матеріал, відмічайте те, що змогли придумати самостійно і співвідносьте з тим, що уже визначено і створено наукою у рамках теми. Корируйте власну діяльність безпосередньо задаванням нових кайдзен-питань та фіксацією відповідей. Співвідносьте отриманий результат із



Рис. 1. Структура кайдзен-технології як педагогічної технології РОН

загальною метою.

Отже, загальну структуру кайдзен-технології як педагогічної технології РОН можна зобразити за допомогою схеми (рис. 1).

Кайдзен-технологію як педагогічну технологію РОН дисциплін комп'ютерного циклу можна розглядати і як стратегію, яка об'єднує багато відомих методів оптимізації навчання (методична творчість, шлях подолання шаблонів, трафарету у навчанні) і підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі (рис. 2). Ця технологія є науково обґрунтованою системною моделлю діяльності викладача, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної навчально-виховної проблеми [1].

Варто зазначити, що кайдзен-технологія буде ефективною у застосуванні не лише для навчання студентів, але й для викладачів у процесі підготовки до занять. Кожен викладач, який задає собі велику кількість кайдзен-питань, зможе вдосконалити свої форми та методи викладання, запропонує кращі засоби для навчання, стимулюватиме себе до пошуку нового, відтак зможе



Рис. 2. Кайдзен-технологія як педагогічна технологія РОН дисциплін комп'ютерного циклу

розвивати власну креативність та підвищити педагогічну майстерність.

Висновки. Практика використання кайдзен-технології особливо актуальна при підготовці студентів широкого спектру спеціальностей, оскільки уможливить сформувати конкурентноспроможного спеціаліста, фахівця своєї справи, який буде успішним у майбутній професії завдяки своїй креативності та здатності до творчості у роботі. Ця технологія розвиває самостійність, уміння ставити питання та знаходити відповіді на них, досягати успішних результатів у навчанні, роботі, житті, а тому ефективна при будь-яких видах навчальної діяльності та завдань як у процесі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу, так і інших дисциплін. Особливо слід відмітити науково-дослідницькі, науково-пошукові та творчі завдання. Крім того, кайдзен-технологія забезпечить для викладача постійний власний розвиток, підвищення педагогічної майстерності, покращення навчально-виховного процесу у цілому. Головне – дотримуватися основних правил: позбуватися непотрібного, вибудувати систему викладання та постійно її вдосконалювати.

Список використаних джерел:

1. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава, 2006. – 230 с.
2. Єрмакова С. С. Вектори лін-освіти у вищому технічному навчальному закладі в умовах транзитивної економіки / С. С. Єрмакова // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2014. – Вип. 1. – С. 58–62.
3. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012. – Вип. 54. – С. 76–80.
4. Масааки И. Гемба кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества / Имаи Масааки. – М., 2005. – 346 с.
5. Масааки И. Кайдзен: ключ к успеху японских компаний / Имаи Масааки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 274 с.
6. Маурер Р. Шаг за шагом к достижению цели. Метод кайдзен / Роберт Маурер. – М. : Альпина Пабlishер, 2014. – 192 с.
7. Пескун С. П. Дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / С. П. Пескун. – Луцьк, 2006. – 21 с.
8. Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy Nat.*, 9(1), 51–64.
9. Torrance E. P. Education and creativity / E. P. Torrance // (Ed.) Taylor C. W. *Creativity: Progress and Potential*. N.Y., 1964.

КОНОПЛЯНИК Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
Національний авіаційний університет,
м.Київ

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У ВНЗ

Стаття присвячена методу проектів як інноваційної технології для ефективного вивчення іноземних мов у технічних ВНЗ. Вона описує сутність, мету та важливість даного методу, проблеми та особливості його застосування при викладанні іноземної мови, етапи та класифікацію проектів.

Ключові слова: метод проектів, проект, іноземна мова професійного спрямування, професійна компетентність, технічний ВНЗ.

Статья посвящена методу проектов как инновационной технологии для эффективного изучения иностранных языков в технических вузах. Она описывает суть, цель и важность данного метода, проблемы и особенности его применения при преподавании иностранного языка, этапы и классификацию проектов.

Ключевые слова: метод проектов, проект, иностранный язык профессионального направления, профессиональная компетентность, технический ВУЗ.

The article is devoted to the project method as an innovative technology for effective foreign language study in technical higher educational institutions. It describes the essence, purpose and importance of this method, the problem and its specific application for ESP teaching, phases and classification of projects.

Key words: project method, project, profession-oriented foreign language, professional competence, technical higher educational institutions.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні проблеми модернізації навчально-виховного процесу у технічному ВНЗ можна розв'язати лише за умови впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Метою навчання іноземної мови у технічному ВНЗ є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації та

набуття іншомовної професійної компетентності. Процес навчання іноземної мови у технічному ВНЗ має забезпечувати студентів не лише відповідним рівнем знань з іноземної мови, але й вмінням використовувати їх у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, у тому числі професійних. Сучасний підхід до навчання іноземної мови передбачає зміни вимог до занять та розробку інноваційних технологій навчання. Чільне місце серед таких технологій посідає метод проектів як ефективний засіб максимального міжособистісного та професійного спілкування і співпраці, наближення особистості до реального життя та залучення її до розв'язання конкретних завдань. Він сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики та актуалізації наявних знань та умінь студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми. Питання реалізації проектної методики знайшли своє відображення у публікаціях багатьох дослідників як вітчизняних, так і зарубіжних. Визначенню основних характеристик методу проектів, опису послідовності реалізації проектів у процесі вивчення іноземної мови, а також оцінюванню процесу виконання проектів присвячені праці таких зарубіжних дослідників, як: Т. Hutchinson, S. Haines, Н. Thomas, D. Fried – Booth, R. Ribe, N. Vidal, F. Stoller та інших. Проблема використання методу проектів у навчальній діяльності студентів при вивченні різних дисциплін розглядали Е. Ананьян, О. Аліксійчук, Н. Грицай, С. Баташова, О. Васюк, С. Ізбаш, С. Омеляненко, В. Левченко, О. Калита, С. Соболева та інші. Проблема реалізації методу проектів при навчанні іноземних мов у навчальних закладах різних типів розглядали українські та російські дослідники І. Зимня, Є. Полат, Т. Сахарова, В. Гузєєв, В. Тітова, І. Єрмаков, М. Нагач, Н. Коряковцева, Н. Матяш, А. Кікненко, О. Тарнопольський та інші.

Метою даної статті є розглянути типологію проектів, проаналізувати проблеми, особливості впровадження та етапи роботи над проектами при формуванні іншомовної професійної компетентності студентів на заняттях з іноземної мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, спробуємо розібратися, що розуміють під методом проектів у педагогічній літературі і які особливості використання даного методу при викладанні іноземної мови професійного спрямування. В “Українському педагогічному словнику” С. Гончаренко дає таке визначення методу проектів: “організація навчального процесу, за якої учні набувають знань у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів” [3, с. 205]. О. Ахраменко вважає, що метод проектів – це діяльність студентів, спрямована на вирішення дослідницької або соціально значущої прагматичної проблеми [2, с. 405]. Є. Полат трактує метод проектів як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, що повинно завершитись цілком реальним, відчутним практичним

результатом, який можна побачити, осмислити та застосувати у реальній практичній діяльності [8, с. 182]. Тобто метод проектів – це сукупність певних дій студентів, спрямованих на вирішення проблеми, оформленої у вигляді кінцевого продукту (мультимедійна презентація, інтерв'ю, відео у цифровому форматі, есе, постер з певної тематики, тематична газета або журнал, Web-сторінка тощо).

Більшість учених, зокрема В. Беспалько, І. Зимня, О. Коберник, Н. Кузьміна, О. Пехота, А. Сіденко, В. Сластьонін та інші, визначають метод проектів як педагогічну технологію, оскільки це сукупність різних творчих методів: дослідницьких, пошукових, проблемних [4]. О. Аліксійчук та В. Федорчук додають, що особливо цінним у цій технології є те, що всі теоретичні знання, які отримує студент у процесі підготовки проекту, він одразу реалізує на практиці. Отже, проект стає і шляхом пізнання, і засобом організації педагогічного процесу [1, с. 27].

Проект у навчанні іноземних мов можна визначити як комплекс вправ або завдань, що передбачають організовану, значущу для студентів самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії, так і в позааудиторний час [8, с. 73]. При цьому обов'язкова реалізація принципу зв'язку навчання з життям, інтересами та майбутньою професією студентів. Метод проектів створює майбутнім фахівцям умови, подібні до реальних професійних. І тоді теоретичні знання для такого виконавця – це засіб творчих пошуків, у кінцевому результаті якого відбувається активний процес розвитку практичного мислення.

Проекти, які призначені для навчання іноземної мови професійного спрямування, мають як спільні для всіх проектів риси, так відмінні особливості, серед яких головними є такі: використання іноземної мови у ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування; акцентування уваги на самостійній роботі студентів (індивідуальної, групової); вибір теми, пов'язаною з майбутньою професією студентів; відбір мовного матеріалу, видів завдань і послідовності роботи відповідно до теми і мети проекту; наочна презентація результату проекту.

І. Фатєєва услід за Є. Полат виділяє такі вимоги, які необхідно враховувати викладачам при застосуванні методу проектів: 1) розгляд значущої проблеми, яка вимагає наявності інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; 4) структурування змістовної частини проекту із зазначенням підсумків; 5) використання дослідницьких методів, обговорення та вибір оформлення підсумку роботи, систематизація зібраних результатів та їх аналіз, оформлення результатів, підведення підсумків, озвучування висновків, отриманих в результаті

виконаної роботи [10, с. 377].

У педагогічній літературі існує багато класифікацій проектів. Найповнішою з них, на нашу думку, є типологія, запропонована Є. Полат, яку можна застосовувати при викладанні будь-якої дисципліни, зокрема іноземної мови професійного спрямування. В цій класифікації виділяють такі різновиди проектів за кількома критеріями:

1) за домінуючою діяльністю у виконанні проекту (навчальні, дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані;

2) за предметно-змістовою галуззю (монопроекти, міждисциплінарні проекти);

3) за кількістю учасників проектів (особистісні, парні, групові);

4) за тривалістю виконання проектів (короткотривалі (одне або декілька занять з дисципліни), середньої тривалості та довготривалі);

5) за характером координації проектів (з чіткою координацією, з прихованою координацією [8, с. 71].

Спираючись на праці англійських дослідників у галузі методики викладання мови Т. Блур та М.Дж. Сент-Джон, Н. Кочетурова виділяє такі три види проектів для навчання іноземної мови:

1) груповий проект, у якому дослідження проводиться усією групою, а кожен студент вивчає певний аспект обраної теми;

2) міні-дослідження, у якому студент проводить індивідуальне соціологічне опитування з використанням анкетування та інтерв'ю;

3) проект, який базується на роботі з літературними джерелами, коли студент вибірково читає матеріал з теми, яка його цікавить, і підходить для індивідуальної роботи студентів [6]. Дослідниця вважає цей тип найлегшим для практичного застосування і тому найпопулярнішим. Працюючи над таким проектом, студент розвиває навички роботи з літературними джерелами. Тому проект, який базується на роботі з літературними джерелами, здебільшого притаманний для вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Використовуючи типології проектів, зазначені вище, ми обрали типи проектів, які можна використати при викладанні іноземної мови професійного спрямування студентам технічних ВНЗ. Отже, за домінуючою діяльністю проекти, які застосовуються нами під час викладання іноземної мови професійного спрямування, поділяються на дослідницькі, пошукові, ігрові та творчі. Хоча за кількістю учасників проектів можуть використовуватись всі три типи (особистісні, парні та групові), груповий проект, на нашу думку, більш ефективний при викладанні іноземної мови, оскільки він сприяє формуванню іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів. Особистісні проекти більш пов'язані з роботою з літературними джерелами.

За критерієм тривалості виконання проектів, більш поширеним є корот-

котривалі проекти. Такі проекти розраховані для використання на певному занятті і мають конкретні цілі, наприклад на підсумковому занятті з будь-якої теми курсу. Що стосується проектів середньої та значної тривалості, то вони – міждисциплінарні, які містять значну проблему або кілька взаємопов'язаних проблем та потребують залучення викладачів фахових дисциплін.

Звичайно, ми погоджуємося з думкою З. Таран [9, с. 19], що найвагомішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні можливості, є колективні міждисциплінарні проекти, що не лише виступають як інтегруючий фактор, систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації і професійної діяльності. Проте, як показує практика, на заняттях з іноземної мови найбільш поширеними є навчальні проекти, невеликі за обсягом.

Н. Кочетурова розглядає три основні підходи щодо можливості інтеграції проектів у процес викладання іноземної мови: проект як одна з форм позааудиторної роботи, альтернативний спосіб організації навчальної дисципліни та інтегрування проектів у традиційну систему навчання мови [6]. На нашу думку саме останній підхід найбільш доцільний при викладанні іноземної мови професійного спрямування у технічних ВНЗ. Проекти, інтегровані у традиційний навчальний процес, припускають виконання творчих або дослідницьких завдань у рамках навчального курсу. Найбільш типовим є використання міні-проектів як одного із завдань аудиторного заняття або заключного завдання певної теми.

Отже, використання методу проектів при викладанні іноземної мови професійного спрямування має певні особливості. По-перше, проект потребує актуалізації знань з фахових дисциплін студентів, і тим самим сприяє інтеграції міждисциплінарних зв'язків. По-друге, процес виконання проекту уможливорює поєднання мовленнєвої іншомовної діяльності з дослідницькою та творчою діяльністю. По-третє, робота над проектом передбачає поєднання самостійної індивідуальної діяльності студента з парною, груповою діяльністю для розв'язання певної проблеми, що потребує вмінь ставити проблему, пропонувати способи її розв'язання, планувати послідовність дій, підбирати необхідний матеріал, обговорювати його з членами групи, систематизувати, визначати способи його презентації і, нарешті, уміння усної презентації проекту.

Проектні технології реалізуються за чітким алгоритмом, складаючись з певних етапів. Аналіз та узагальнення різних підходів до структурування роботи над проектом [4, 5, 8] дозволили нам виділити такі етапи роботи над проектом на заняттях з іноземної мови у технічному ВНЗ:

1. *Підготовчий етап*: вибір та обговорення теми та типу проекту, кількості учасників, формування груп учасників; визначення мети проекту і форми його кінцевого продукту; визначення структури проекту; розподіл завдань

між учасниками, обговорення методів дослідження та пошуку інформації.

2. *Пошуковий або навчальний етап* (самостійна робота учасників проекту відповідно до їхніх завдань): збір інформації студентами; обробка та аналіз зібраної інформації, обговорення у групах.

3. *Презентаційний етап* (захист проєктів): презентація кінцевого продукту (мультимедійні презентації, есе, творчі роботи, презентації відео, організація конференції, прес-конференції, телепрограми тощо).

4. Підсумковий етап: колективне обговорення, оцінювання виконання проєкту, оголошення результатів, висновки.

Розглянемо ці етапи докладніше. Підготовчий етап розпочинається з формулювання теми. На даному етапі студенти обговорюють завдання, виявляють проблеми, висувають пропозиції щодо розв'язання завдання шляхом мозкового штурму, розподіляють ролі та визначають джерела інформації. Завершення підготовчого етапу передбачає обговорення в малих групах чіткої структури та плану роботи (самостійно або під керівництвом викладача), формулювання мети та визначення кінцевого продукту проєкту. Це може бути підготовка мультимедійної презентації, написання есе або іншої творчої роботи, створення тематичної газети, постера, відеофільму, інтерв'ю, тощо.

На пошуковому (або навчальному) етапі студенти зосереджують увагу на тематиці проєкту та готуються до виконання проєкту, а саме: обговорюють етапи презентації результатів, обирають оптимальний шлях до реалізації проєкту, збирають необхідну інформацію, звертаючись до своїх знань з іноземної мови або фахових дисциплін, життєвого досвіду, джерел, проводять дослідження, а потім обробляють, синтезують та аналізують зібрану інформацію та обговорюють її у групах. Відбуваються регулярні зустрічі студентів, під час яких вони обговорюють попередні результати. Протягом всього етапу викладач постійно корегує роботу студентів, коментує виконану роботу та допомагає виправляти помилки у вживанні мовних одиниць.

Презентаційний етап починається з підготовки студентів до виступу. У процесі цієї підготовки відбувається остаточне оформлення проєктів, після чого відбувається демонстрація результатів проєкту та його обговорення.

Підсумковий етап полягає в оцінюванні змісту проєкту, теми, кінцевого результату проєкту в цілому та роботи окремого студента. Оцінка роботи кожного учасника групи відбувається за такими критеріями: виконання завдань підготовчого етапу, оформлення проєкту, зміст проєкту, презентація, заохочувальний бал. На нашу думку, при оцінюванні проєктів слід враховувати якість поданого матеріалу, повноту розкриття теми, обґрунтованість результатів, обсяг і глибину знань з теми, міждисциплінарні зв'язки, правильність і культуру мовлення.

Спираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців та

власні спостереження, визначимо основні переваги використання методу проектів при вивченні іноземної мови професійного спрямування: поліпшення мовних навичок та їх “природна інтеграція”; підвищення мотивації студентів, задоволення від виконаної роботи; розвиток навичок критичного мислення, дослідницьких та творчих здібностей; підвищення самооцінки студентів та їх позитивного ставлення до навчання; розвиток відповідальності, самоорганізації; розвиток вміння обґрунтовувати, узагальнювати, висловлювати власні думки та захищати свої ідеї, погляди; здатність орієнтуватись в інформаційному просторі; активізація дослідницької та творчої діяльності студентів; розвиток у студентів культури мовлення і спілкування та підвищення активності студентів. Безперечно, все згадане вище сприяє ефективному навчанню іноземної мови та підвищує рівень практичного володіння нею. Проте, на нашу думку, сьогодні ще є недоліки при застосуванні цього методу на практиці. Викладачі не завжди можуть підготувати якісну тему, підібрати якісний мовний матеріал, визначити структуру проекту та розробити ефективну систему завдань. Слід також зазначити, що підготовка проекту потребує багато часу. Іноді викладачеві складно контролювати процес навчання та важко оцінити роботу окремого члена команди. Тому як викладачам, так і студентам потрібно поступово включати елементи цього методу. Перш за все, слід проаналізувати навчальну дисципліну та підібрати таку тему проекту, яка б була цікавою і зрозумілою студентам. Крім того, слід добре підготуватися підбираючи матеріал та чітко пояснити правила проведення проекту. Зрештою, потрібно створити атмосферу серйозного навчання, а не простої гри.

Висновки. Застосування методу проектів у процесі формування іншомовної професійної компетентності студентів зумовлюється особливостями форм, методів та змісту процесу навчання у технічному ВНЗ. Застосування методу проектів під час вивчення іноземної мови професійного спрямування формує у студентів креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міждисциплінарні зв'язки, навчає використовувати інформаційні технології під час вивчення дисципліни, допомагає оволодіти навичками роботи в групі та формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення іноземної мови стає не самоціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. А виконання професійно-орієнтованих проектів допоможе студентам побачити зону найближчого професійного розвитку, піднятися на вищий щабель навченості, освіченості, розвитку, вихованості та зрілості. Практика показує, що цей метод навчання є великим стимулом у роботі студентів, призводить до активного вивчення іноземної мови, застосування своїх попередніх знань з іноземної мови та фахових дисциплін у кожній конкретній ситуації.

Перспективною для подальшого дослідження вважаємо розробку технології використання методу проектів для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-будівельників та архітекторів під час занять іноземної мови у ВНЗ та розроблення конкретних проектів з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для цих фахівців.

Список використаних джерел:

1. Аліксічук О. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни “Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання” : навч.-метод. посібн. / О. – Аліксічук, В. – Федорчук. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. – 31 с.
2. Ахраменко Е. Проект на уроке английского языка / Е. – Ахраменко // Молодой ученый – : научн. журнал. – – 2013. – № 12. – С. 404–406.
3. Гончаренко – С. – У. Український педагогічний словник – / С. – У. – Гончаренко. – – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Грицай Н. Застосування методу проектів у викладанні методики навчання біології / Н. Грицай // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 2. – С. 62–69. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpu2012_2_10.pdf
5. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
6. Кочетурова, Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Н. Кочетурова. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>
7. Нагач М. Застосування методу проектів у вивченні іноземних мов / М. – Нагач. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Nagach.pdf
8. 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. – М. : Издательский центр “Академия”, 2009. – 272 с.
9. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами / З. – Таран // Відкритий урок. – 2004. – № – 5/6. – С.18–20
10. Фатеева И. А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании / И. А. Фатеева, Т. Н. Канатникова // Молодой ученый : научн. журнал. – 2013. – № 1. – С. 376–378.

КОРНІЄНКО В.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький національний
університет»,
м. Кривий Ріг

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ (ДОСВІД США)

Розглянуто поняття «педагогічна технологія» та його тлумачення американськими та вітчизняними науковцями. Визначено, що контекстне навчання є основною технологією, яку застосовують для підготовки майбутніх фахівців у коледжах та університетах США. Проаналізовано три базові форми діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність. Розглянуті такі інноваційні педагогічні технології навчання як рефлексивний менторинг, особистісно орієнтована технологія, діалогове навчання, рефлексивно-творче навчання, активне навчання, проблемне навчання та ін.

Ключові слова: педагогічна технологія, контекстне навчання, виробниче навчання, критичне мислення.

Рассмотрены понятия «педагогическая технология» и его толкования американскими и отечественными учеными. Определено, что контекстное обучение является основной технологией, применяемой для подготовки будущих специалистов в колледжах и университетах США. Проанализированы три базовые формы деятельности студентов в контекстном обучении: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность и учебно-профессиональная деятельность. Рассмотрены такие инновационные педагогические технологии обучения как рефлексивный менторинг, личностно ориентированная технология, диалоговое обучение, рефлексивно-творческое обучение, активное обучение, проблемное обучение и др.

Ключевые слова: педагогическая технология, контекстное обучение, производственное обучение, критическое мышление.

It is considered the concepts of "educational technology" and its interpretation of American and native scientists. It is determined that the context learning is the main technology that is used to train future professionals in the U.S. colleges and universities. It is analyzed three basic forms of activity of students in contextual training: training activities of academic type, kvaziprofessional activity, educational and professional activities. We consider such innovative educational technology training as reflexive mentoring, student-oriented technology, dialog learning, reflective and creative learning, active learning, problem-based learning, and others.

Key words: educational technology, contextual learning, field study, critical thinking.

Основним завданням вищих навчальних закладів в аспекті підготовки майбутніх фахівців є підвищення практичної готовності останніх до ефективної самостійної професійної діяльності в складних умовах сучасної конкурентоспроможності на території США. Зосередженість на особистості, яка навчається, – одна з базових цінностей сучасної американської освіти, що за необхідністю вимагає перекладання відносин між майбутніми фахівцями з та їхніми педагогами на суб'єкт-суб'єктний рівень у безпечній демократичній атмосфері співробітництва й співтворчості, а також передбачає створення оптимальних умов для самовиховання, саморозвитку особистості. Основний пошук шляхів удосконалення професійної підготовки у ВНЗ США загалом орієнтований на відновлення організаційних основ освіти, його технологій та методів, що визначають характер взаємин студентів та педагогів у навчальному процесі.

Як відзначають у своїх роботах американські експерти К. Джентрі (C. – Gentry), Б. Сілз (B. Seels) та Р. Річчі (R. Richie), в американській педагогіці дотепер немає єдиної думки стосовно того, що варто розуміти під «педагогічною технологією» [8]: одні фахівці трактують її як «сукупність процесів і засобів для задоволення освітніх потреб і розв'язання навчальних проблем» [6, с.6], інші зводять до «прийомів, інструментів, механізмів та технічних засобів». Ми дотримуємося погляду М. – Кларіна, який визначає педагогічні технології як «відтворені способи організації навчального процесу з чіткою орієнтацією на діагностично задану мету».

Проведене дослідження показало, що основною технологією, яку застосовують для підготовки майбутніх фахівців у коледжах та університетах США, є контекстне навчання, побудоване з урахуванням основних принципів особистіс-

но-орієнтованого та проблемно-діяльнісного навчання.

Сутність контекстної технології полягає в тому, що за допомогою системи форм, методів та засобів навчання моделюється предметний та соціальний зміст освоюваної студентом професійної діяльності [1, с. 275].

Американські дослідники включають у поняття «контекст» організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови навчання, його зміст, а також знання, переконання та цінності, що привносяться в навчальний процес кожним з його суб'єктів [3]. Основний акцент у контекстній технології робиться на формування професійної спрямованості та професійної мотивації майбутнього фахівця. Зміст освіти детермінований як логікою досліджуваних дисциплін, так і специфікою майбутньої професійної діяльності студентів. Відповідно, система форм і методів навчання проектується таким чином, щоб забезпечити послідовне моделювання цілісного змісту професійної діяльності майбутнього фахівця з опорою на проблемну технологію навчання й особистісний підхід до студентів.

Відомий науковець О. Вербицький виділяє три базові форми діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність. У різних формах навчання (лекція, семінар) звертається увага на моделювання контексту професійної діяльності. Квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, моделювання) задає цей контекст більш чітко: відтворює в аудиторних умовах та за допомогою мови відповідних наукових дисциплін, умов і динаміки майбутньої професійної діяльності, відносин і дій зайнятих у ньому людей. Навчально-професійна діяльність, найбільш яскравими формами якої є виробнича практика та навчально-дослідницька діяльність студентів, припускає інтеграцію навчальної й професійної діяльності. Всі інші форми навчання – лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, розбір конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси та спецсемінари – виступають як перехідні від однієї базової форми до іншої. Розглянемо більш детально, за допомогою яких режимів роботи, організаційних форм та методів навчання реалізується технологія контекстного навчання у ВНЗ США при підготовці майбутніх фахівців.

Аналіз організації навчальної та квазіпрофесійної діяльності студентів у ВНЗ США показав, що в навчанні інтенсивно використовуються та гнучко поєднуються індивідуальна, групова (у тому числі, парна й у малих групах) та колективна робота студентів. У рамках індивідуальної роботи спілкування викладача або педагогічної команди (університетський наставник, представник кафедри, консультант, викладач) здійснюється з кожним студентом персонально для того, щоб забезпечити останньому індивідуалізований психолого-педагогічний та методичний супровід, допомогти виробити власний стиль навчання та викладання. Репрезентативно в цьому плані є технологія рефлексивного менторин-

гу, на підставі якої проводиться підготовка майбутніх фахівців в Університеті Мемфіса (штат Теннесі) [7, с. 31-41].

Рефлексивний менторинг – процес діалогічної взаємодії між ментором, директором підприємства або установи майбутньої професійної діяльності, студентом та університетським куратором, під час якого студент за підтримкою досвідчених наставників вчиться приймати самостійні рішення в проблемних ситуаціях реальної професійної діяльності. Дана технологія є типовою для вищих навчальних закладів США і являє собою синтез особистісно-орієнтованої, діалогової та рефлексивно-творчої технологій навчання.

Особистісно орієнтована технологія передбачає розкриття індивідуальних здібностей студентів, особливостей їх інтелектуального, емоційного розвитку, професійних схильностей та прагнень, ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності.

Діалогове навчання припускає спільний пошук знань викладача та студента або групи студентів. Воно об'єднує метод навчання та форму спілкування. Така технологія ефективна лише в тому випадку, якщо діалог ведеться на рівних, студенти не тільки відстоюють свою думку, але й з належною повагою ставляться до погляду опонентів.

Рефлексивно-творче навчання спрямоване на самопізнання й творчу самореалізацію майбутнього фахівця, що детермінує спрямованість навчання на розвиток у студентів навичок самоконтролю, самооцінювання та саморегуляції. Як показало дослідження, дані технології активно використовуються в підготовці майбутніх фахівців у вишах США.

При *активному навчанні*, за визначенням американських педагогів С. – Бонвела та Дж. Ейсона (С. Bonwell, J. Eison), студенти діють і обмірковують свою діяльність. Це процес залучення майбутніх фахівців до діяльності, що вимагає від них її осмислення, регулярного оцінювання свого рівня розуміння, трактування концепцій та розв'язування проблем. Активне навчання може містити читання, письмо, дискусії тощо. Навчальна діяльність полягає в розумінні й активному усвідомленні значення навчального матеріалу. Роль викладача полягає у полегшенні та спрямуванні діяльності студентів. Активне навчання припускає використання проблемних ситуацій, аналогічних реальним професійним проблемам. Розвиток здібностей розв'язувати такі ситуації сприяє реальному підвищенню професіоналізму майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики. Усвідомлення цього впливає на ставлення студентів до навчання.

Як свідчить практика, розвиток критичного мислення майбутніх фахівців найбільш ефективно здійснюється в процесі *проблемного навчання*. Тому ми розглянули ставлення установ, які керують освітою у США, до проблемного навчання. Для прикладу візьмемо офіційний документ штату Індіана «Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments

of education» («Професійні стандарти акредитації шкіл, коледжів та відділів освіти») від 1999 року, схвалений Американською Радою з Навчання Іноземним Мовам (American Council for Teaching Foreign Language), що містить список вимог до викладачів іноземної мови, які працюють на території штату [5].

Однією з центральних проблем у даному аспекті є оцінювання критичного мислення студента, яке формується і розвивається в процесі проблемного навчання. Проте варто пам'ятати, що оригінальність не є самоціллю проблемного навчання. Важливіше навчити студентів ефективно й самостійно розв'язувати різні проблеми й висловлювати щирі судження.

Американські педагоги Р. Аллен (R. Allen), М. Браун (M. Brown), Дж. – Чафффі (J. Chaffee), А. Кріндс (A. Crinds) пропонують різні критерії оцінювання діяльності студентів, в яких вони мають можливість продемонструвати навички критичного мислення під час проблемного навчання: *ясність* (зрозумілість і послідовність висловлення); *точність* (причинна обумовленість і доказовість висловлення); *визначеність* (необхідна деталізованість і специфічність); *доцільність* (відповідність логіці заяви); *глибина* (відповідність комплексності ідеї, використання найбільш значимих факторів для створення твердження); *широта* (глобальність погляду, розгляд різних аспектів проблеми); *логіка* (відсутність протиріч).

Отже, при активному, проблемному навчанні викладач і студент діляться цінною інформацією, вчатьс я один у одного. Спілкування студентів один з одним і з викладачем – це найбільш ефективний спосіб їхнього активного залучення до навчальної діяльності.

Американський викладач, доктор філософії Енн Сталхейм-Сміт (Dr. Ann Stalheim-Smith) вказує, що *усвідомлене навчання* відбувається за допомогою побудови аналогій, висування й розгляду гіпотез. Професор Кен Бейн, відомий сучасний дослідник педагогіки вищої школи в США, підкреслює, що важливо не забувати про те, що критичне мислення – це процес, а не продукт [2]. Отже, до завдань майбутніх фахівців не входить створення якогось продукту навчальної діяльності, що може бути оцінений позитивно або негативно. Викладач оцінює лише саму діяльність щодо створення продукту, що може відповідати або не відповідати критеріям критичного мислення.

Проаналізувавши праці таких американських авторів, як Дж. Кохен (J. – Cohen), Д. Кінсі (D. Kinsey), Т. Купієка (T. Kupies), ми з'ясували, що у ВНЗ США понад тридцять років існує можливість «*виробничого навчання*» (service learning), яке являє собою поєднання навчання у ВНЗ з добровільною безкоштовною роботою в установах і на підприємствах, котрі мають відношення до дисциплін, що вивчаються у ВНЗ. Наприклад, студент непедагогічного ВНЗ допомагає шкільному вчителю математики вести уроки, підвищуючи таким чином власне знання предмета. Або студент бере участь у роботі екологічної

служби, розширюючи свої пізнання в області хімії.

Зазначимо, що вкрай важлива мотивація майбутнього фахівця, його готовність і бажання підвищувати рівень своїх знань. У значній мірі мотивації сприяє створення позитивного клімату на занятті. Студентів варто періодично інформувати про досягнуті ними успіхи, а також про необхідність більш ретельного вивчення певного матеріалу. Причому, як зауважує американський педагог С. Кушман (S. – Cushman), варто не обмежуватися оцінками. Доцільно викладачеві після перевірки письмового завдання висловити студентові свої враження й побажання кількома словами.

Одним із способів активного залучення студентів до процесу навчання є *стимулювання критичного аналізу наявних й одержуваних знань*.

Критичне мислення стимулює здатність особистості оцінювати й інтерпретувати інформацію, висувати припущення й робити висновки, виходячи з наявних даних. Воно містить аналіз, синтез і оцінювання, що передбачає знання, розуміння й застосування та є необхідною передумовою для переходу на якісно вищий високий рівень мислення. Психологи В. – Клег і В. – Кашин (V. Clegg, W. Cashin) визначають такі рівні пізнання: *знання* (просте розуміння матеріалу); *розуміння* (глибоке розуміння або реорганізація матеріалу, що демонструє його усвідомлення); *застосування* (розв'язання проблем або використання одержаного матеріалу в нових ситуаціях); *аналіз* (поділ ідей на складові компоненти; розгляд співвіднесення складових частин); *синтез* (комбінування ідей у твердження або якісно новий продукт для того, кого навчають); *оцінювання* (судження з використанням самостійно створеного критерію або встановлених стандартів).

Отже, щоб раціонально приймати рішення студентам потрібно розуміти сутність протилежних поглядів досліджуваної проблеми. Для того щоб прийняти будь-яке рішення, студентам необхідно буде синтезувати й аналізувати докази, пропонувані різними джерелами. Завданням ефективної інноваційної педагогічної технології є створення глибоких знань і розуміння аргументації досліджуваної проблеми.

Як свідчить вивчення психолого-педагогічної літератури, в умовах ринкової економіки в Україні так, як і в США, доволі широкого розповсюдження набуває проблема самостійного навчання. Так Г. Ібрагімов відзначає, що «це висуває наступну вимогу до організаційної структури навчання: необхідно розвивати форми самоосвіти, підвищувати роль і вагу в процесі навчання самостійних робіт студентів (навчальних і не навчальних)». Науковець акцентує увагу на тому, що виникає необхідність підвищення активності студентів на занятті за допомогою використання інноваційних педагогічних технологій, розширення зв'язків навчальних закладів з виробничими установами, де згодом майбутнім фахівцям доведеться застосовувати одержані знання на практиці,

самостійно набувати знання і пристосовуватися до швидкозмінних умов навчання та роботи.

У режимі індивідуалізованого навчання здійснюється консультування з усіх питань, що вимагають спеціального опрацювання та адаптації за ступенем складності; керівництво проектно-творчою діяльністю студентів; аналіз письмових робіт та ін. Якість індивідуальної методичної та педагогічної підтримки з боку педагога-експерта багато в чому визначає ефективність *самостійної роботи студентів* – найважливішої форми організації навчальної роботи студентів.

Індивідуалізоване навчання розвиває навички самостійної аналітичної роботи, метакогнітивні вміння; однак, воно не сприяє належною мірою розв'язанню одного з найважливіших завдань підготовки – розвитку у майбутніх фахівців навичок співробітництва в колективі, продуктивної міжособистісної взаємодії, здатності та готовності брати на себе відповідальність за ухвалені рішення та відповідати за їхню реалізацію перед собою й колективом. З цієї метою у школах професійного розвитку активно застосовується групова робота, яскраво представлена *технологіями кооперативного й групового співробітницького навчання*.

Кооперативне навчання визначається в американській спеціалізованій літературі як «педагогічна стратегія, у ході реалізації якої студенти в складі малих груп спільно працюють над досягненням загальної мети». При цьому мета повинна бути чітко сформульована, завдання повинні носити структурований характер, а група повинна бути достатньо малою для того, щоб кожний з учасників мав можливість взяти повноцінну участь у роботі групи.

У руслі кооперативного навчання йде *технологія взаємоосвіти* (peer teaching), що приймає форму *взаємоконсультування* (peer coaching, peer tutoring, peer counseling) і широко застосовується сьогодні в американській вищій школі. Технологія взаємоосвіти базується на положенні про те, що людина найбільш ефективно пізнає та розуміє той матеріал, якому вона намагається навчити інших.

На сучасному етапі *технології співробітництва* є одними з провідних у педагогіці вищої школи США. Це пояснюється стійкими демократичними традиціями, повагою до особистості, пріоритетом загальнолюдських цінностей в американському суспільстві. Американськими педагогами (Е. Паскареллой (E. Pascarella), Е. – Сеймором (E. Seymore), Б. Гросс (B. Gross) та ін.) підкреслюється, що в американській вищій школі не схвалюється змагальність між студентами, чим і пояснюється висока частота використання технологій навчання в співробітництві в американських ВНЗ, оскільки студенти в США схильні до змагання, що не вважається прийнятним для гуманістичних технологій США. Навчання в колективі являє собою щось більше, ніж просто навчання в групах. Так Д. – Джонсон, Р. Джонсон, К. Сміт (D. Johnson, R. Johnson, K. Smith) заува-

жують, що навчання в колективі припускає наступні п'ять компонентів: позитивну взаємозалежність; стимулювальну взаємодію; індивідуальну відповідальність; соціальні навички; груповий процес.

Педагогічні технології центральною фігурою процесу навчання визнають студента, а не викладача. Інтереси студента в рамках інноваційних педагогічних технологій ставляться над усе. Поняття педоцентричного навчання містить: розуміння освітнього контексту студента; оцінку прогресу студента щодо цілей навчання; допомога студенту в придбанні необхідних знань, умінь та навичок.

Як відзначають американські психологи (М. Гік (M. Gick), і К. Холуоак (K. Holyoak)), якщо викладач вважає себе центральною фігурою процесу навчання, результатом цього можуть бути негативні наслідки, а саме: *фрустрація* (нездатність студента ефективно спілкуватися з викладачем і просити роз'яснення матеріалу); *апатія* (брак залучення й зацікавленості тим, що відбувається); *страх* (небажання студентів виступати перед групою через побоювання реакції викладача); *залежність* (очікування того, що викладач подасть усю необхідну інформацію в готовому вигляді; нездатність оцінити й проаналізувати інформацію самостійно); *ворожість і / або агресія* (обман викладача; відмова від відвідування занять; порушення дисципліни).

Педоцентричне навчання є одним із показників навчання на високому рівні у ВНЗ США. Прикладом може слугувати рекламне оголошення Коледжу Сейдж, штат Нью-Йорк [4]: «Наш коледж пропонує дво- й чотирирічні курси навчання. Центральною ланкою процесу навчання в нашому коледжі є студент».

Ми переконані, що дуже важливим є створення сприятливого клімату, який сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу, а також розвитку особистості студента. З метою створення сприятливого навчального клімату викладачеві необхідно: визнати індивідуальні розходження між студентами; знати індивідуальні особливості кожного студента; уміти організовувати позитивне оточення, що сприяє ефективному навчанню; ретельно продумувати організацію аудиторії, її зовнішній вигляд, способи розстановки столів, стільців (у колах, у загальному колі або в стандартні ряди), необхідне устаткування; очікувати високий рівень академічних успіхів студентів; орієнтуватися на співробітництво зі студентами; стимулювати активну участь студентів, надавати моральну підтримку тим студентам, які відповідають; виявляти інтерес і схвалення, здійснювати невербальний контакт; флексивно добирати методи навчання.

Американська Асоціація вищої освіти («American Association for Higher Education») визначає успішне використання *колективних технологій навчання* викладачем у ВНЗ за такими показниками: викладач обдуманно підібрав вид діяльності й навчальні завдання, що дозволяють ефективно використовувати групові технології навчання; викладач забезпечує студентів необхідними чіткі-

ми інструкціями для успішної роботи; студенти усвідомлюють мету групової роботи й очікуваний результат їхньої діяльності; забезпечується адекватний розподіл групових ролей у навчальному колективі; кожній групі виділяється необхідний час для виконання роботи; викладач бере активну участь у роботі колективу, не домінуючи в обговоренні.

Характеризуючи технології підготовки майбутніх фахівців в коледжах та університетах США, нам вважається важливим відзначити їх спрямованість на особистість кожного студента, проблемність, аналітико-рефлексивну та творчу орієнтацію. Вибір форм і методів обумовлений генеральною спрямованістю контекстної технології на відтворення в навчальному процесі предметного й соціального контекстів професійної діяльності, що полегшується перенесенням навчального процесу або його частини безпосередньо на майбутні робочі місця майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др. — М. : Академия, 2004. — 368 с.
2. Bain K. The evaluation of teaching / K. Bain // NYU Center for Teaching Excellence, 2002. — 129 p.
3. Clifford M. Contextual teaching, professional learning, and student experiences : lessons learned from implementation [Електронний ресурс] / M. Clifford, M. Wilson. — 2000. — Режим доступу : <http://www.cew.wisc.edu/teachnet/publications/brief2p.pdf>. — Загол. з екрану. — Мова англ.
4. Focus on Increased Access ; Affordability and Accountability in Postsecondary Education for all Americans : [Delivers Remarks at Boston Higher Education Summit] [Електронний ресурс] / M. Spellings. — 2007. — Access technique : www.ed.gov/publ. — Загол. з екрану. — Мова англ.
5. National Council for Accreditation of Teacher Education. Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education. — Washington, DC, 2001. — 111 p.
6. Roblyer M. Integrating educational technology into teaching / M. Roblyer. — 3rd ed. — Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall, 2003. — 130 p.
7. Smith D. L. A reflective mentoring model / D. L. Smith // Professional development schools : combining school improvement and teacher preparation / ed. L. Chance. — Washington, DC : NEA Professional Library Publications, 2000. — P. 31—41.
8. Theories and Principles of Motivation [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/graham_weiner96.pdf. — Загол. з екрана. — Мова англ.

КРУТОВА Н.І.,

старший викладач, кафедра методики
змісту освіти, Рівненський ОІППО,
м. Рівне

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано актуальні проблеми організації навчального процесу з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, окреслено питання організації електронного навчання вчителів математики.

Ключові слова: електронні освітні ресурси, електронне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, освітнє середовище.

В статье проанализированы актуальные проблемы организации учебного процесса с использованием современных педагогических и информационных технологий, обозначены вопросы организации электронного обучения учителей математики.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронное обучение, информационно-коммуникационные технологии, образовательная среда.

The article analyses current issues of academic activity organization using modern pedagogical and information technologies, describes the problems of electronic learning organization teaching mathematics.

Key words: electronic educational resources, electronic learning, information and communication technologies, education environment.

Актуальність дослідження. Сучасність характеризується зростаючими темпами науково-технічного прогресу, безперервним збільшенням обсягу і зміною змісту знань, умінь і навичок, якими повинні володіти сучасні вчителі та учні, наслідком чого є підвищення вимог до якості їх підготовки.

Актуальним напрямком реформування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти (СППО) є системна інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес навчального закладу. Даний напрямок регламентується рядом нормативних документів, зокрема, Законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Положенням про атестацію педагогічних кадрів, Положенням про електронні освітні ресурси та іншими нормативними документами.

Загальні принципи організації навчального процесу з використанням електронних освітніх ресурсів регламентуються наказом МОН «Про правила використання комп'ютерних програм в навчальних закладах» та постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці».

Постановка проблеми. Аналіз нормативних документів дозволяє стверджувати, що в ході реформування СППО на перший план виходить завдання принципово нового конструювання змісту навчального матеріалу, а також взаємодії у педагогічній діяльності вчителів та викладачів, вчителів та учнів з використанням ІКТ в освітньому середовищі. Впровадження ІКТ має на меті покращити якість і розширити доступ до освіти, з'єднати вчених, педагогів і учнів з ефективними ресурсами в рамках освітнього простору [3, с.18].

Таким чином, виникає необхідність впровадження інновацій у навчальний процес післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення якості освіти в області створення та використання ІКТ та електронних освітніх ресурсів (ЕОР).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інформаційно-комунікаційної технології навчання вчителів розглядали вітчизняні вчені: розвиток інформаційного середовища – О. В. Овчарук, І. Д. Малицька, Д. Б. Рождественська; зміст, форми і засоби використання ІКТ у системі освіти – Н.В. Сороко, О.О. Гриценчук, С.М. Іванова; шляхи забезпечення використання ІКТ у системі освіти – О. Є. Коневщинська, О. Є. Кравчина, В.А. Ткаченко, М.А. Шиненко; використання електронних освітніх ресурсів – С. Буртовий, М.І. Жалдак., Н.В. Морзе. та зарубіжні вчені: І.Г.Захарова, О.В. Акулова, М.О. Гаврилова, Є.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моїсеева, О. В. Чернобай, А. Є. Петров, Я. Веб (Ian Webb), Т. Довнес (Toni Downes).

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі як одного з напрямків підвищення якості математичної освіти досліджували І. Н. Антипов, С. А. Бешенков, Т. Б. Захарова, А. А. Кузнєцов, Е. С. Полат, І. В. Роберт, Т. Л. Шапошникова та ін.

Поняття електронних засобів навчання ґрунтовно розглянуто і конкретизовано у роботах О. Башмакової, І. Богданової, С. Буртового, М. Жалдака, І. Мархеля, А. Осіна, Є. Полат, І. Роберта., О. Спіріна, О. Хуторського, Є. Чернобай.

Мета статті – окреслити питання організації електронного навчання вчителів математики, розглянути доцільність застосування електронних освітніх ресурсів при навчанні математики, проаналізувати актуальні проблеми організації навчального процесу з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Одним з перспективних способів підвищення ефективності процесу навчання є використання в якості засобу навчання електронних освітніх ресурсів, які розміщені у світових телекомунікаційних мережах або на інформаційних носіях, і надають можливість нескладного оперативного тиражування.

У зарубіжних вузах накопичений значний досвід застосування електронного навчання (e-Learning), яке визначається як дистанційне навчання, навчання із застосуванням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. В самому загальному вигляді, e-Learning, за визначенням ЮНЕСКО, – це «навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа».

В інших джерелах електронне навчання визначається:

– як навчання за допомогою ІКТ;

– як використання нових мультимедійних технологій та Інтернету з метою покращення якості навчання шляхом забезпечення доступу до ресурсів і послуг, а також до віддаленого обміну даними і співпраці [5].

За І. Богдановою, поняття «комп'ютерне та електронне навчання» є дуже важливим компонентом нових інформаційних технологій – це системи засобів і методів обробки даних, які забезпечують цілеспрямоване створення, збереження, передачу, відображення інформаційного навчального продукту з найменшими витратами в залежності від закономірностей навчального середовища, де вони розвиваються [1].

В ході реалізації особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів як факторів необхідності розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності, суттєвою проблемою є пошук розумного балансу між застосуванням діяльнісного підходу і визначенням потреб системи освіти в необхідних високоефективних засобах навчання.

Досвід діяльності Рівненського ОІППО показує, що в основі компетентнісного підходу до реформування змісту і методів навчання лежить конструктивне поєднання в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій та інформаційних навчальних систем (Moodle, 1С Битрикс), що дозволяють здійснювати інформаційно-навчальну взаємодію між викладачами, дидактичними засобами та вчителями, що підвищують свою кваліфікацію.

В сучасних умовах ЕОР є складовою частиною навчально-виховного процесу закладу, має навчально-методичне призначення та використовується

для забезпечення навчальної діяльності, і вважається одним з головних елементів освітнього середовища. Тому у системі ППО здійснюється підготовка вчителів до цього виду діяльності.

Де хто помилково вважає, що ЕОР це лише електронні посібники (підручники) певного виробника чи авторські або педагогічні програмні засоби (ППЗ). Це далеко не так. До основних видів ЕОР належать: будь-які електронні документи або видання, методичні матеріали для розповсюдження та власного користування, електронні демонстраційні матеріали (презентації, схеми, відео- й аудіозаписи тощо) для супроводу навчального процесу, депозитарії, що забезпечують зосередження в одному місці сучасних ЕОР та вільним доступом до них, електронні посібники, підручники, довідники, тестові програми, тренажери для контролю та самоконтролю, спеціалізовані програми, які застосовуються для підсилення або забезпечення супроводу навчального процесу при навчанні математики.

При навчанні математики роль ЕОР збільшується у зв'язку з тим, що вони виступають як ефективний дидактичний та методичний засіб в результаті вибору особистісного значимого змісту навчання, його якості, складності, типу завдань, швидкості навчання тощо. В якості основи передбачається побудова різних моделей навчання, що виконують різні розвиваючі функції з використанням комп'ютера. Математика як наука з високим рівнем структурної організації і найбільш розвиненою системою абстракції формує універсальні структури теоретичного мислення, що застосовуються в пізнанні інших наукових дисциплін. Тому провідна розвиваюча функція – розвиток культури мислення, в якій на перший план при навчанні математики висувається раціональна структурна організація розумової діяльності: алгоритмічна культура, культура систематизації, математичного мислення, логічного і образного мислення, абстрактного мислення.

Підвищення кваліфікації вчителів математики орієнтоване на Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти з математики, де вивчення предмету має бути спрямоване на вирішення ряду задач, у тому числі:

- розуміння математичної символіки, формул і моделей як таких, що дають змогу описувати загальні властивості об'єктів, процесів та явищ;
- розвиток умінь опрацьовувати математичні тексти, шукати і використовувати додаткову навчальну інформацію, критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виокремлювати головне, аналізувати, робити висновки, використовувати отриману інформацію в особистому житті [8].

З урахуванням компетентнісного підходу будь-який ЕОР повинен бути орієнтований на розвивальне навчання, яке передбачає освоєння слухачами

курсів чотирьох рівнів дисципліни: репродуктивний, алгоритмічний, евристичний, дослідницький. Діяльнісний підхід зобов'язує при використанні ЕОР реалізовувати фактор самостійної роботи, яка повинна складати не менш 50% загального об'єму всієї діяльності [6].

Найбільш популярним вирішенням зазначених завдань на сьогоднішній день є змішане навчання (blended learning) – електронне навчання, комбіноване як з традиційними навчальними методами, так і інноваційними [9]. Їх використання визначається одним з найважливіших умов у створенні інформаційного освітнього середовища закладу.

Грунтуючись на цих методах, викладачами закладу ППО розроблені електронні навчальні курси, які відповідають традиційним вимогам, але в той же час володіють інноваційними характеристиками. Враховуючи зміни в змісті та організації навчальної діяльності, навчання для вчителів математики проводиться на змістових модулях. А саме:

- Для забезпечення навчально-методичної діяльності вчителя математики – «Пошук та використання освітніх ресурсів Інтернету», «Інформатизація навчального процесу як засобу підвищення його ефективності», де розглядається дидактика мультимедіа (теорія навчання на основі використання повного спектру джерел інформації). Навчання відбувається на основі національних освітніх порталів і сайтів, регіональних освітніх ресурсів, де вчителі працюють з дидактичними матеріалами до уроків математики. Вчителі мають можливість опрацювати контрольні роботи, олімпіади, тести, конкурси тощо. Прикладом таких ресурсів є: <http://methodportal.net>, <http://www.teacher.in.ua/>.
- З метою забезпечення підтримки навчального процесу розроблені спецкурси щодо інструментальних засобів проектування та створення навчальних матеріалів з використанням стандартних програм (пакети презентацій, електронні таблиці тощо) та спеціалізованих інструментальних систем (пакети математичних програм, редактори математичних текстів, конструктори уроків тощо): «Інформаційні та комунікаційні технології при навчанні математики», де вивчаються стандартні програми Microsoft Office для створення дидактичних матеріалів з математики; «Використання програми Microsoft Excel в процесі навчання математики учнів загальноосвітніх навчальних закладів», у якому розкриті теоретичні та практичні основи застосування програми Microsoft Excel у дидактиці навчання математики та особливості її використання у методиці викладання математики; «Використання спеціалізованих програмних засобів GRAN 1, GRAN – 2D, GRAN – 3D, Matcad, Maple в процесі навчання математики в старших класах ЗНЗ» та інші. Пакети математичних програм дозволяють розв'язувати за

допомогою даних ресурсів досить широке коло математичних задач різних рівнів складності.

Відповідні сучасні засоби навчання перетворюють окремі розділи і методи математики в «математику для всіх», що стають доступними, зрозумілими і зручними для використання, навіть для користувача, який не володіє їхньою побудовою і обґрунтуванням.

Набуває обертів онлайн навчання вчителів математики: відеолекції, відеоролики, конструктори в онлайн. Так, наприклад, на електронному ресурсі <http://www.matematica.inf.ua/files/konspekt/> доступні електронні конструктори уроків з математики, задачі та приклади, відеоролики, конспекти уроків з математики, файловий архів: математичні програми, тести, кросворди, конспекти, позакласні заходи, проекти тощо.

Одним із сучасних електронних ресурсів для вчителів математики є Wolfram Alpha, який IT-аналітики назвали «Інтернет – генератор розумних відповідей». Wolfram Alpha – обчислювальна програма з новим рівнем можливостей, яка відповідає на пошуковий запит і спроможна вирішувати доволі широкий спектр математичних задач: розв'язувати рівняння, нерівності, системи рівнянь і нерівностей, обчислювати, здійснювати побудову, проводити математичний аналіз тощо.

Слід відмітити значний інтерес як вчителів так і учнів до роботи з математичними тренажерами. Наприклад, тренажери для знаходження коренів та коефіцієнтів квадратного рівняння, області визначення функції, властивостей степенів, побудови графіка та дотичної до нього, розв'язування систем рівнянь методом Крамера тощо.

Зміна способів взаємодії суб'єктів процесу учіння передбачає використання технологій навчання, орієнтованих на самостійну діяльність тих, хто навчається. Сучасне бачення освіти та сучасних педагогічних й інформаційних технологій викладено в роботі американських авторів Г.Драйдена та Дж.Восс «Революція у навчанні». Автори описують значні інформаційні зміни в сучасному світі та вважають за необхідне замінити продуктивну навчальну модель на модель індивідуальних підходів до навчання, яка ґрунтується на принципах пізнавальної психології, серед яких: навчання через самостійні відкриття, осмислення значень, тісне залучення в процес та адекватна оцінка власних досягнень [2, с. 89-93].

Для активізації самостійної роботи щодо опрацювання матеріалу курсу, крім традиційних завдань використовуються кейсові та проблемні технології. В рамках програми Intel «Навчання для майбутнього» застосовується метод проектних технологій з використанням засобів ІКТ.

Дистанційну підтримку навчання вчителів математики забезпечує регіональний сайт «Освіта Рівненщини».

За твердженням Є. К. Хеннера у підвищенні кваліфікації вчителів з використанням ЕОР можна виділити кілька етапів. Початковим етапом має стати оволодіння основами комп'ютерної грамотності. Твердження, що вчитель, який вміє працювати з комп'ютером на рівні користувача, сам навчиться повною мірою застосовувати його на уроках під час викладання свого предмету, є з досвіду авторів, надмірно оптимістичними. Тому наступним етапом у підготовці вчителів має стати оволодіння сучасними методами навчання, що базуються на ІКТ: методикою та методологією дистанційного навчання, методикою і технологією розробки і створення електронних навчально-методичних матеріалів та інших електронних ресурсів для відкритої освітньої системи. Розвиток ІКТ – компетентності стосовно предметної галузі вчителя – це завершальний етап. Побудова дидактичних моделей, розробка нових навчальних засобів, проектування освітніх програм, заснованих на комп'ютерних технологіях, повинні бути частиною програми підвищення кваліфікації вчителів у сфері ІКТ [10].

Проблема організації навчального процесу з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій є однією з найбільш гострих проблем у системі освіти. Це пояснюється кількома причинами.

- зміна парадигми освіти, яка вимагає перегляду всієї системи навчання: її цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів.
- педагогічні вищі навчальні заклади та інститути підвищення кваліфікації не завжди мають достатньо кваліфіковані кадри для організації спеціальних курсів [7].
- сучасний український ринок програмного забезпечення навчального профілю недостатньо представлений необхідною продукцією. Більшість продукції на комерційній основі. Відсутня методика застосування ІКТ при навчанні математики.
- відсутній депозитарій навчальних та навчально-методичних матеріалів з навчальних дисциплін та єдине освітнє електронне середовище для загальноосвітніх навчальних закладів України.

Висновки. Сучасному вчителю висуваються принципово нові вимоги щодо його педагогічної діяльності та готовності використовувати ЕОР як додаткового навчального ресурсу. Використання ІКТ, ЕОР у професійній діяльності вчителя дозволить оптимізувати зміст навчання, модернізувати методи і форми організації навчально-методичної діяльності, забезпечити високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність та якість надання освітніх послуг [4, с. 44].

Список використаних джерел:

1. Богданова И.М. Характеристика средств подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности / И.М. Богданова // Современные тенденции педагогической науки Украины и Израиля: Путь к интеграции : Международный форум. – Израиль : Университетский центр Ариэль в Самарии, 2010. – С. 18-21.
2. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Восс ; пер. з англ. М. Олійника. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с., с. 89-93.
3. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті: навч. посібник для студ. установ высш. проф. освіти / І.Г.Захарова. – 7-е изд., перероб. і доп. – М. : Видавничий центр «Академія», 2011. – С.18 - (Серия «Бакалаврат»).
4. Крутова Н.І. Інформаційно-комунікаційні технології у навчально-методичній роботі з педагогічними кадрами / Н.І. Крутова // Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. -Литвинова С.Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / С. Г. Литвинова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. - №5. – С.6-10.
5. Организация электронного обучения в современном ВУЗЕ. Проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Бойкова М.Л., Кондратенко Е.В., Нехаев И.Н. – Режим доступа : http://academia-it.com/view_post.php?id=16, свободный. – Название с экрана.
6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова кабінету міністрів України від 23.11.2011р № 1392 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2012. – N 4/5.- С.3-56
8. Ребрин О.И. «Смешанное обучение» как инновационная образовательная технология / О.И. Ребрин, И.И. Шолина, А.М. Сысков // Высшее образование в России. – 2005. - № 8. – С 68-72.
9. Хеннер Е. К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования / Е. К. Хеннер. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 188 с. : ил.

КУДІН А.П.,

доктор фізико-математичних наук,
професор

МІНЕНКО О.М.,

викладач, кафедра інноваційних
технологій викладання
загальноосвітніх дисциплін,
НПУ імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ: ЕЛЕКТРОННА ЛЕКЦІЯ

Стаття присвячена розробці нових засобів навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій. Описані і аналізуються результати впровадження різних моделей електронних лекцій у навчальний процес за дистанційними технологіями при очному навчанні слухачів навчально-підготовчих відділень Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Зроблено порівняльний аналіз існуючих інструментів виготовлення електронних лекцій у формі презентацій (CustomShow, ClearSlide, Prezi та інші). Запропоновані технічне рішення, які найбільш ефективно і якісно розв'язують різні навчальні задачі.

Ключові слова: електронна лекція, відео і аудіо-лекції, презентація.

Статья посвящена разработке новых средств обучения на базе информационно-коммуникационных технологий. Описаны и анализируются результаты внедрения различных моделей электронных лекций в учебный процесс по дистанционным технологиям при очном обучении слушателей учебно-подготовительных отделений Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. Сделан сравнительный анализ существующих инструментов изготовления электронных лекций в форме презентаций (CustomShow, ClearSlide, Prezi и другие). Предложенные техническое решение, наиболее эффективно и качественно решают различные учебные задачи.

Ключевые слова: электронная лекция, видео и аудио-лекции, презентация.

The article is devoted to the development of new learning tools based on information and communication technologies. It has described and analyze outcomes of different models of electronic lectures to the educational process of Distant Learning Technologies for students with full-time studying in preparatory departments of National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. It has made the comparative analysis of existing tools of manufacturing electronic lectures in the form of presentations (CustomShow, ClearSlide, Prezi, etc.). The proposed technical solution that most effectively and efficiently solve the various educational problems.

Key words: *electronic lecture, video and audio lectures, presentation.*

Постановка проблеми. Як відомо, процес пізнання інтерпретується як відображення об'єктивної дійсності в нашій свідомості. Відображення студента чи учня починається з відчуття, без якого неможливе формування в свідомості якихось образів, знань. Однак, органи чуттів людини мають різну здатність до сприйняття інформації.

Аналіз останніх досліджень. На рис. 1 наведено їх порівняльну характеристику [1]. Видно, що найбільший відсоток у сприйнятті інформації має зір (83%). Тобто око є найширшим каналом, через який інформація від об'єкта пізнання прямує до свідомості.

Тому візуальна форма представлення інформації є набагато продуктивнішою.

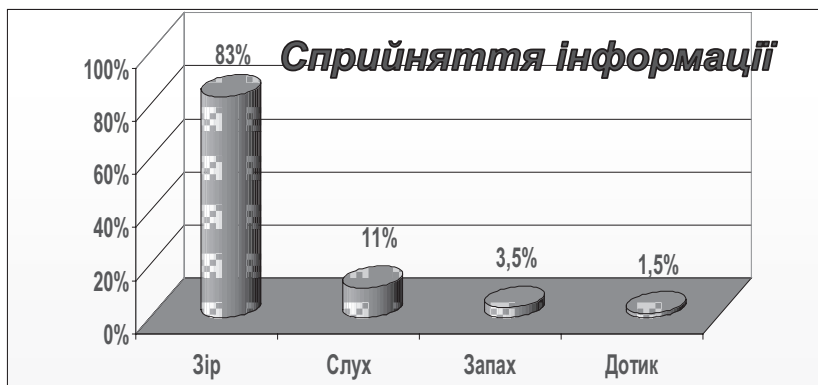


Рис.1. Порівняльна характеристика сприйняття інформації.

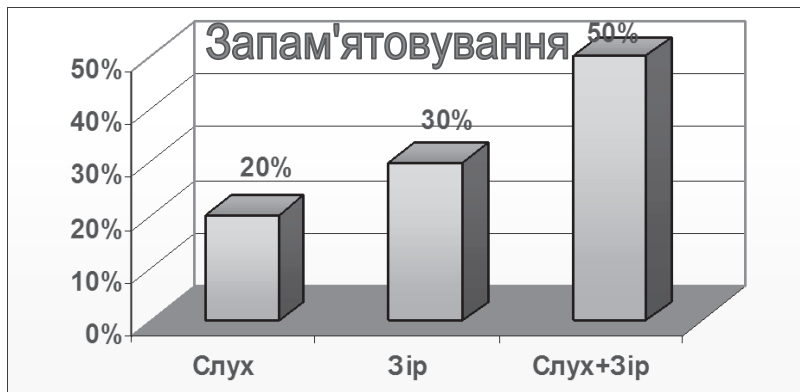


Рис.2. Порівняльна характеристика запам'ятовування інформації [2].

З наведених діаграм на рис.2. видно, що найбільше запам'ятовування спостерігається при поєднанні зорового і слухового каналів. Таким чином, найбільш ефективне сприйняття інформації забезпечується при поєднанні вербальної та візуальної форм її подачі. Останнє важливо з огляду на потребу періодично переключати увагу слухачів під час лекції для стимуляції процесу запам'ятовування навчального матеріалу. 120-хвилинні лекції стомлюють більшість слухачів: психофізіологічні особливості молодшої людини не дозволяють їй концентрувати увагу більше 15-20 хвилин [2]. Ігнорування цих обставин призводить до суттєвого пониження уваги і, як наслідок, зниження рівня сприйняття навчальної інформації, особливо в другій половині лекції.

Формування цілей статті. З метою суттєвої зміни такого стану речей можна, у даній роботі аналізуються нові засоби навчання, у яких підсилений зоровий канал передачі інформації під час лекції.

Лекція є традиційно основною формою передачі інформації від викладача до студента у процесі навчання. Електронна лекція (ЕЛ) у широкому розумінні – це переведений у цифру теоретичний матеріал, з яким студентів знайомить викладач у рамках предмету. Знайомство з матеріалом може відбуватися як у формі on-line (в той момент, коли в аудиторії читається лекція вживу), так і у формі off-line (після або до проведення аудиторної лекції). Технічні можливості дозволяють здійснювати різноманітні рішення, як до представлення матеріалу (мультимедіа, аудіо, відео), так і до технологій його передачі. І тоді визначальним у класифікації електронних лекцій є педагогічна ціль – *яке запропоноване технічне рішення найбільш ефективно розв'язує певну навчальну задачу*, якою може бути пропедевтичне ознайомлення з теорією, самонавчання, контролюючий засіб, допуск до лабораторної роботи тощо.

У рамках цієї статті ми зупинимось на таких моделях електронних лекцій, які пройшли апробацію на навчально-підготовчому відділенні НПУ імені М.П.Драгоманова і складають контент запатентованої технології організації електронних систем навчання [3]. Ці моделі розв'язують конкретні навчальні задачі, а саме:

1. Підвищення індивідуальних досягнень в розумінні матеріалу лекції (підвищення сприйняття матеріалу лекції під час лекції).
2. Робота з «невстигаючими слухачами» (ті, що не були присутні на аудиторній лекції).
3. Самонавчання.

1. Електронний конспект лекції (рис.3).

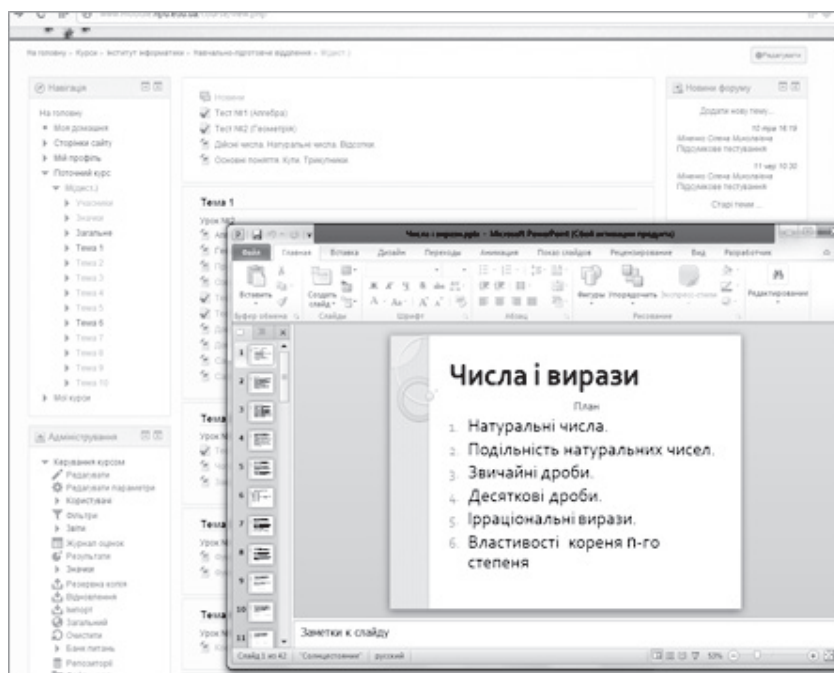


Рис. 3. Електронна копія аудиторної лекції на сайті кафедри.

Текст лекції, яка буде прочитана в аудиторії, набраний у Word та PowerPoint і викладений на сайті кафедри. Це вже електронна лекція. Така форма представлення теоретичного матеріалу має позитив – слухачі можуть мати ідеальний конспект лекції і ще і не потрібно витрачати час на написання

конспекту. Хоча багаторічні опитування слухачів (а це в основному учні ЗОШ) свідчать про схильність десь 20% слухачів до «писання» під час лекції. Наявність конспекту у слухачів, особливо, перед читання лекції в аудиторії дає викладачу можливість на аудиторній лекції економити час за рахунок представлених у електронній лекції довгих виведень, додаткових математичних формул тощо. У вивільненому часі зосереджувати більше уваги на схемах, дослідах, експериментах, демонстрації натуральних зйомок і обговоренні їх. Це важливе педагогічне завдання лектора – подати велику кількість навчального матеріалу за невеликий час. Тобто, така *форма електронної лекції дозволяє організувати пропедевтичне вивчення теоретичного матеріалу*.

Однак така форма електронної лекції має свої негативи. Перш-за-все, це відсутність можливостей *покращення індивідуального відсотку розуміння викладеного матеріалу*. Зрозуміло, що ця проблема ґрунтується на тому, що кожен студент в силу своїх психологічних особливостей, може сприймати різні частини лекції по-різному, або силу рівня підготовленості. Через відсутність аудіо супроводу лекції, студент не може зрозуміти логіку викладення матеріалу. Або написаного у тексті йому замало. Очевидно, що на лекції викладач буде про це говорити. І тоді треба говорити про інші формати електронних лекцій, а також форми їх представлення.

2. Off-line-відео-лекція.

Такий формат електронної лекції створюється шляхом запису на цифрову камеру аудиторної лекції, під час якої лектором можуть використовуватися демонстраційні засоби (написи на дошці, демонстрація таблиць). Часто це здійснювалось у студії. Зрозуміло, що такі лекції займають великий об'єм, і для передачі по мережі не придатні. Частіше всього вони збирались на CD і застосовувались в кейс-технологіях. Таким чином, для студентів пропонується переглядати таку лекцію у режимі Off-line. Очевидно, що така форма електронної лекції цікава для слухачів тоді, коли лекцію читає не пересічна цікава особистість – лауреати Нобелівської премії, запрошені видатні особистості. Фактично іде мова про бібліотечну колекцію лекцій видатних людей.

Для стаціонарного навчального процесу така форма електронної лекції очевидно має ряд недоліків.

По-перше, вона мало інформативна – один тільки звук, а зображення обличчя лектора (картинка з екрану) передає лише його емоції, які, якщо це стосується технічних або природничих наук, взагалі не несуть ніякої важливої інформації.

По-друге, вона не є навчаючим засобом. Сьогоднішні технології дозволяють зробити більше інтерактивні навчальні засоби.

По-третє. Бурхливий розвиток науки вимагає постійного внесення нової інформації у зміст лекцій (фрагмент тексту, новий малюнок, дослід, документ

тощо). Після кожної прочитаної лекції чи циклу лекцій у викладача, як творчого педагога, обов'язково з'являються бажання щось змінити у викладанні матеріалу: спростити або ускладнити, пояснити іншим способом. Зазначена форма лекцій не має можливостей для внесення змін, вставлення нових частин, нової інформації. Це як невдало знятий фільм: через те, що його змінити не можна – його не демонструють.

Таким чином, необхідно говорити про дуже обмежену допоміжну роль лекції такої форми для курсу, який читається в аудиторії.

Однак аудиторний запис лекції є незамінним навчальним засобом боротьби з «невстигаючими» студентами, тобто такими, які пропустили аудиторну лекцію і хочуть надолужити прослухане іншими студентами в аудиторії. І тут на перше місце виходять технічні проблеми – як нескладно і швидко записати аудиторну лекцію, перевести у формати адаптовані до Інтернету, і зробити доступними через мережу. Останні досягнення технології Apple напрямлені на розв'язання цієї важливої навчальної проблеми у ВНЗ: технологія «подкастів» з відкритим доступом через сервер Podcast Producer. Це технічне рішення дає можливість прочитану лекцію одразу перемішувати на ресурси Інтернет-сайту – це прекрасний освітній ресурс для самостійного вивчення (або до вивчення) студентів стаціонарної форми навчання. Проблема складає тільки технічне переозброєння на ноутбуки Apple і програмні продукти на базі операційної системи Macintosh.

3. Аудиторна лекція з on-line демонстрацією.

Фактично це аудиторна лекція, яка має on-line форму проведення заняття завдяки трансляції методом відео-інтернет-конференцій.

Аналіз існуючих технічних рішень потокової трансляції відео-сигналу через мережу Інтернет вказує на те, що оптимальними для використання в навчальному процесі є два підходи: засобами IP (передача через інтернет-канал) і ISDN (удосконалений аналог традиційного телефонного зв'язку). Існують різноманітні варіанти реалізації:

- 1). Встановлення декількох USB-камер і використання програмного забезпечення «ooVo».
- 2). Аналогова відеокамера і плата відеозахвату.
- 3). Спеціальні плати для відеоконференцій.
- 4). Автономні програмно-апаратні комплекси (Відеофон D-Link DVC-1000 i2eye, Polycom VSX7000s, Vega X5, Codian та ін.)

Чим така форма проведення лекції відрізняється від попередньої. По-перше, застосування запропонованих технічних рішень, приводить до отримання нових якостей навчального процесу: лекція стає доступною для практично необмеженої кількості слухачів. Комп'ютерні відеоконференції вже використовуються для індивідуального варіанту проведення занять, а за

наявності проекційної техніки для проектування зображення з монітора комп'ютера на екран — і для фронтального варіанту [4,5].

По-друге, застосування відео-спостереження за слухачами під час викладання лекції стимулює їх до активної участі в обговоренні змісту лекції, кращому запам'ятовуванні навчального матеріалу.

Головним недоліком такого формату ЕЛ є те, що таку лекцію не можна вважати навчаючою системою для самостійного навчання.

4. Відеолекція з синхронними слайдами у спеціальній програмній оболонці. (рис.4).

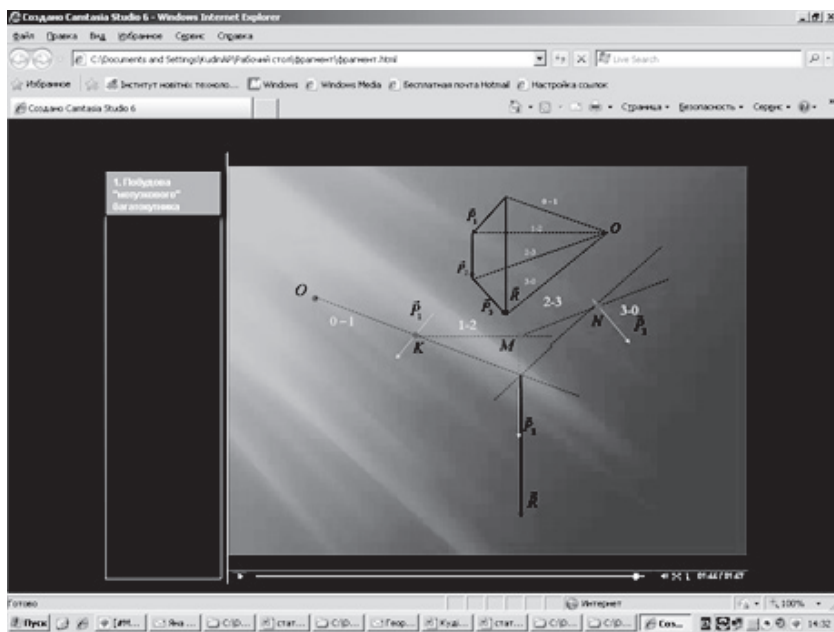


Рис.4. Відео-лекція для самонавчання

Це повністю студійна лекція, яка не була прочитана перед аудиторією. Це «повністю» електронна лекція від процесу створення до демонстрації. Така електронна лекція потребує попередньої підготовки матеріалів для виготовлення, багатостадійного процесу виготовлення, підготовки до демонстрації: або в аудиторії, або викладення на інтернет-сайті.

Відеолекція з синхронними слайдами у спеціальній програмній оболонці - це створений у спеціальній оболонці (*Microsoft Producer*, *Camtasia Studio* тощо) набір мультимедійних представлень: електронні презентаційні матеріа-

Таблиця 1. Порівняльний аналіз інструментів виготовлення супроводу електронних лекцій.

№	Інструмент	Опис	Переваги	Недоліки
1.	Sli deshark	Програма дозволяє додавати анотації до слайдів, відслідковувати перегляди і проводити вебінари.	У програми є безкоштовна версія.	
2.	Custom Show	Програма для створення відеоуроків. Створення якісних презентацій, які можна переглядати і редагувати з різних пристроїв (комп'ютери, iPad). Можна вставляти відео, презентації PowerPoint для подальшого редагування в CustomShow.		Інструмент платний, але є можливість спробувати безкоштовну демо-версію.
3.	Clear Slide	Великий сервіс, який полегшує проведення презентацій на відстані і обмін документами.	Працює з різними форматами файлів.	
4.	Prezi	Продукт для створення інтерактивної презентації в режимі онлайн.	Сервіс простий у використанні, підходить для будь-якої аудиторії.	
5.	Haiku Deck	Має зручний інтерфейс. Можна створювати презентації лише з фото та тексту і швидко поділитися своїми результатами в соціальних мережах, по електронній пошті, розмістити на сайті, показати на смартфоні і проекторі.		Не має можливості додати складні графіки, музику, відео.
6.	SlideDog	Програма для створення презентацій, яка відрізняється від інших широкою підтримкою різноманітних форматів. Можна використовувати відео, зображення, слайди PowerPoint, сторінки PDF та ін.	Є безкоштовна версія.	
7.	Slide Bureau	Створення презентацій на основі готових шаблонів для iPad.	Додаток абсолютно безкоштовний.	
8.	Powtoon	Створення креативних презентацій (анімаційні ролики), які більш нагадують мультфільм.	Є безкоштовна версія.	
9.	Keynote	Створення презентацій для Apple.		Програма для пристроїв Apple.
10.	Knowledge Vision	Пакет інструментів, які використовують для створення мультимедійних презентацій. Користувачам сервісу доступне хмарне сховище, аналітичні інструменти, онлайн-трансляція готових презентацій.		Платний інструмент. Є можливість безкоштовного тестування терміном 14 днів.
11.	Go Animate	Створення анімаційних презентацій і навчаючих роликів.		Для знайомства з сервісом є безкоштовний тарифний план.

12.	Wink	Програма для створення уроків і презентацій, яка може робити скріншоти і додавати пояснювальні поля, кнопки, звуковий супровід, назви, зробити ефективний онлайн-підручник для користувачів та ін. Підтримує формати .EXE, .FLV, .HTML, та ін. ОС Windows, Linux	Доступний на різних мовах і безкоштовний.	
13.	Camtasia	Пакет додатків для запису активності на екрані комп'ютера. Корисний при створенні презентацій продукту, навчанні персоналу, підтримки клієнтів.		Camtasia доступна тільки користувачам Windows. Дорого.
14.	Cam Studio	Програма для запису відео з екрану з підтримкою звуку. Підтримує запис у форматах AVI і SWF. ОС Windows	Безкоштовний і простий інструмент.	Відсутність можливості редагування готового ролика.
15.	Articulate Presenter	Програма, яку можна використовувати як доповнення до Microsoft PowerPoint. Вона надає кілька нових можливостей, дозволяє додати інтерактивність в стандартні презентації.		
16.	Windows Movie Maker	Безкоштовне програмне забезпечення від Microsoft, що входить в пакет Windows. Дозволяє створювати і редагувати відео та слайд-шоу.		Тільки одна відеодоріжка; програма постійно «вилітає».
17.	VisualBee	Сервіс, що дозволяє додати до презентацій PowerPoint безліч нових ефектів і стилів. За його допомогою можна відредагувати слайди за своїм смаком і додати їм унікальності. Має простий інтерфейс.		
18.	Projeqt	Дозволяє створювати брендвані презентації, які будуть виглядати професійно. Результатом своєї роботи можна швидко поділитися в соціальних мережах або вбудувати на сторонні сайти.		
19.	Emaze	Можна створити презентацію будь-якого ступеня складності. Сервіс розроблений для звичайних користувачів, тому з ним зручно працювати і легко розібратися.		Не підходить для старих слабких комп'ютерів.
20.	Preseria	Відмінний інструмент, який дозволяє зібрати і організувати воедино контент з декількох презентацій. Підходить для проведення конференцій, в яких беруть участь кілька доповідачів.		

ли з керованою анімацією синхронізований запис читання тексту лекцій, глосарій з додаткових джерел, програвач з повним набором функцій. Такі електронні лекції призначені для самостійного вивчення навчального матеріалу або для прослуховування перед аудиторною лекцією чи замість пропущене-

ного заняття. Такий формат електронної лекції має ряд важливих переваг над лекцією записаними вживу в аудиторії. У слухача при перегляді такої лекції є можливість зупинити її в будь-якому місці, і повертатись назад для повторного прослуховування. Її можна зупинити на тривалий час до тих пір, поки за час зупинки, слухач не знайде в додатковій літературі (що знаходиться в ресурсі електронної лекції), відповідь на своє незрозуміле запитання або поки не отримає через електронний зв'язок відповідь у автора лекції. При цьому прочитання лекції його буде «чекати». Такий спосіб подання матеріалу видається особливо індивідуалізованим, і є більш ефективним для сприймання нового матеріалу конкретним слухачем, бо враховує індивідуальні відмінності у швидкості сприйняття інформації через їх фізіологічні і психологічні особливості.

Така лекція для off-lіn форми проведення заняття. Хоча її презентаційну частину - можна використовувати як демо-підтримку аудиторної лекції для студентів стаціонару у мультимедійній аудиторії.

Таким чином, у всіх перерахованих вище форматах електронних лекцій як основа використовується презентація – мультимедійне представлення теоретичного матеріалу. Вона може бути виготовлена за допомогою ряду існуючих інструментів, порівняльний аналіз яких приведено в Таблиці 1.

Висновки. Таким чином, запроваджені формати електронних лекцій у навчальний процес дають змогу розв'язати ряд важливих навчальних, які традиційні засоби навчання, розв'язати не можуть. Використання мультимедійних технологій робить навчальний процес більш *індивідуалізованим* – слухач затрачає час на вивчення залежно від своїх розумових здібностей і рівня підготовки.

Список використаних джерел:

1. В. М. Мунипов, В. П. Зинченко. Ергономика. — Логос, 2001. — С. 356.
2. [Електронний ресурс] — Режим доступу: - Заголовок з екрану.
3. Андрущенко В.П., Жабєєв Г.В., Кудін А.П., Падалка О.С. Комплекс засобів для забезпечення інтерактивного навчального процесу // Патент №33619, 25.06.2008.
4. Дятлов С.А., Толстопятенко А.В. Интернет-технологии и дистанционное образование // Информационное общество, 2000. — Вып. 5. — С. 29 - 37.
5. Усков А.В., Усков В.Л., Иванников А.Д. Стримминг технологии в электронном обучении // Educational Technology and Society. — 11(1). — 2008. — Р. 38-53.

ЛАЗАРЕНКО С.В.,

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальних
дисциплін та мовної підготовки
іноземних громадян,
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкритий лінгводидактичний потенціал інформаційно-комп'ютерних технологій при викладанні різних аспектів мови та при формуванні вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Встановлена структура (основні компоненти) навчальних інформаційно-комп'ютерних технологій. Схарактеризовані етапи роботи над впровадженням інформаційно-комп'ютерних технологій у процес викладання мов.

Ключові слова: мовна підготовка, інформаційно-комп'ютерні технології.

В статье определены основные лингводидактические задачи, решаемые благодаря внедрению в процесс языкового образования информационно-коммуникативных технологий. Раскрыт лингводидактический потенциал информационно-компьютерных технологий при преподавании различных аспектов языка и при формировании умений и навыков в разных видах речевой деятельности. Установлена структура (основные компоненты) обучающих информационно-компьютерных технологий. Охарактеризованы этапы работы над внедрением информационно-компьютерных технологий в процесс преподавания языка.

Ключевые слова: языковая подготовка, информационно-компьютерные технологии.

The article deals with the information and communication technologies, which are used in the process of language training of students in higher education institutions. Lingvodidactic potential of the information and computer technology in teaching various aspects of the language and the formation of skills in different kinds of speech activity is disclosed. The structure of the learning tools of information and computer technology is installed. The stages of implementing information and computer technology in the teaching of language are characterized.

Key words: *language training, information and computer technologies.*

Сучасність висуває високі вимоги до мовної підготовки майбутніх фахівців. Зростає обсяг інформації, поширюються межі спілкування, відкриваються нові можливості комунікації. У цих умовах традиційні способи передачі, збереження та обробки інформації часто є неефективними. Їм на зміну впроваджують нові інформаційно-комунікативні технології (надалі ІКТ) – комплекс процедур, що реалізують функції збору, отримання, накопичення, збереження, обробки, аналізу та передачі інформації в організованій структурі, з можливим використанням засобів обчислювальної техніки. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема використання засобів ІКТ в навчальному процесі розглядається в загальному контексті реформування сучасної системи освіти, і дозволяє виокремити такі напрями наукового пошуку в цій сфері: 1) дослідження проблем використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі (Б. Герушинський, Б. Глінський, Т. Лавіна, М. Лапчик, В. Ляудіс тощо); 2) вивчення психолого-педагогічних аспектів інформатизації освіти (Н. Апатова, В. Болотов, Ю. Брановський, Г. Кручиніна, Н. Пак, І. Роберт тощо); 3) аналіз особливостей та ефективності використання в навчальному процесі засобів мас-медіа (М. Горячева, Ю. Егоров, С. Медведев тощо); 4) вивчення використання ІКТ в процесі викладання окремих навчальних дисциплін (А. Джалалуддіна, Л. Ованес-Бєков, Н. Пак, Б. Хаан, Н. Янkelович, П. Сисоев, М. Євстігнєєв, Є. Полат тощо); 5) дослідження інтеграції педагогічних і комп'ютерних технологій у сучасні умови навчання мови з використанням ІКТ (Л. Дунаєва, Е. Азімов, А. Тряпельников, А. Щукін тощо). Проте, як слушно зазначає П. Сисоев, ці проблеми ще не знайшли єдиного системного вирішення [3, с. 5]. Актуальним вважаємо зауваження О. Васічкіної: «Як і раніше більшість викладачів використовують комп'ютерні технології виключно як засіб отримання інформації та аутентичного мовного матеріалу, комунікативні ж можливості інформаційних технологій використовують недостатньо» [1, с. 9].

Методики навчання, засновані на використанні ІКТ, мають потужний потенціал. Вони сприяють реалізації особистісно-орієнтованого підходу (дозволяють створювати максимально благоприємні умови для розвитку та саморозвитку особистості студента, виявляти його індивідуальні здібності та враховувати індивідуальні особливості при організації навчального матеріалу), діяльнісного підходу (дозволяють активізувати самостійність студента), професійно-спрямованого підходу (дозволяють поєднувати гуманітарну та предметно-професійну діяльність, що сприяє накопиченню професійного досвіду та забезпечує готовність студента до самостійної професійної діяльності), системного підходу (дозволяють використовувати спеціальні поняття та методи, дотримуватися певних умов для самореалізації та самовираження особистості студента, що сприяє її творчому самовираженню та особистісному зростанню). Серед основних лінгводидактичних завдань, що вирішуються в результаті впровадження засобів ІКТ у процес мовної підготовки майбутніх фахівців, виокремлюємо такі: 1) підвищення мотивації вивчення мови; формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності; 2) розвиток здібностей і готовності до самостійного вивчення мови; 3) сприяння виробленню самооцінки в студентів; 4) підвищення активності студентів у процесі вивчення мови; 5) індивідуалізація навчання; 6) інтенсифікація навчання; 7) формування елементів глобального мислення; 8) збільшення обсягу лінгвістичних і культурологічних знань; 9) формування та розвиток умінь і навичок у 4 видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, аудіюванні та письмі): умінь сприймати та розуміти аутентичні іншомовні тексти, аналізувати їх; умінь передавати інформацію зв'язними та аргументованими висловлюваннями з дотриманням орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних, лексичних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних норм мови, що вивчають.

Під час мовної підготовки майбутніх фахівців ІКТ можуть бути реалізовані у трьох варіантах: 1) ІКТ використовують як елемент іншої (традиційної) технології на окремому етапі навчання, під час вирішення окремих лінгводидактичних завдань, при цьому вона є допоміжним, супровідним елементом; 2) ІКТ використовують в супроводі з іншою (традиційною) технологією, але при цьому перша є основною, визначальною, застосовується на найбільш значущому етапі навчання; 3) ІКТ є монотехнологією, при цьому вона в основі всього процесу навчання та управління навчанням (пояснення, формування практичних умінь і навичок, діагностика, моніторинг, корекція тощо).

Завдяки широкому лінгводидактичному потенціалу засобів ІКТ їх можна використовувати при опануванні різних аспектів мови, при формуванні вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

1. При навчанні фонетиці. Засоби ІКТ дозволяють прослуховувати звуки, слова, фрази та тексти, що вимовляють безпосередньо носії мови, яку вивча-

ють студенти. При цьому є можливість скорегувати швидкість звучання відповідно до свого рівня сприйняття, розбити тексти на фрази, фрази на слова, прослухати певні фрагменти повторно, зіставити вимову з написанням. Використання мікрофона дозволяє оцінити правильність вимови студента, вказати на помилки та запропонувати вправи, спрямовані на корекцію фонетичних умінь.

2. При навчанні лексиці. Застосування засобів ІКТ при роботі з лексикою дозволяють продемонструвати різні аспекти слова (семіологічний, структурно-семантичний, функціонально-стильовий), репрезентувати його синонімічні та антонімічні зв'язки тощо. Аудіоможливості засобів ІКТ уможливають прослуховування слів з вуст носіїв мови.

3. При навчанні граматиці. Засоби ІКТ можна використовувати при опрацюванні будь-якого граматичного матеріалу. Вдале поєднання можливостей ІКТ (правильне розташування матеріалу, використання схем, таблиць, анімаційних елементів, голосового супроводу тощо) сприяє кращому засвоєнню матеріалу, адже в цьому випадку задіяні різні рецептори сприйняття. Необмеженість у часі при виконанні практичних завдань дозволяє студентам обрати ту швидкість, що є релевантною їхнім можливостям. Автоматичне оцінювання правильності виконання завдань вказує кожному студентові на рівень сформованості його вмінь і навичок, на його прогалини, на ті аспекти теоретичного матеріалу, що слід повторити чи вивчити детальніше, а після цього пропонує практичні вправи, спрямовані на повторне, додаткове опрацювання граматичного матеріалу, або, навпаки, визначивши рівень сформованості вмінь і навичок студента як достатній, пропонує йому складніші вправи, спрямовані на вдосконалення, поглиблення та поширення вже наявних знань, умінь і навичок.

4. При навчанні читанню. Використання засобів ІКТ у процесі читання дозволяє обирати темп читання відповідний до рівня сформованості вмінь і навичок кожного студента, сприяє формуванню вміння працювати з додатковим інформаційно-довідниковим матеріалом для самостійного подолання перешкод, що виникають у процесі читання. Різноманітні вправи, запропоновані після сприйняття тексту, сприяють формуванню та розвитку вмінь знаходити в тексті інформацію різного змісту, здійснювати різні види аналізу тексту, перевірити правильність і глибину його розуміння.

5. При навчанні аудіюванню. Впровадження засобів ІКТ у процес навчання аудіюванню сприяє формуванню та розвитку фонетичних умінь і навичок, дозволяє прослуховувати текст зі швидкістю, що студент обирає самостійно відповідно до свого рівня володіння мовою, уможливорює повторне прослуховування фрагментів тексту для більш повного та адекватного їх розуміння. Вправи, що подаються після прослуховування, дозволяють проконтролювати

правильність сприйняття прослуханого тексту.

6. При навчанні говорінню. Застосування засобів ІКТ при навчанні говорінню сприяє формуванню та розвитку фонетичних умінь і навичок. Технічні можливості ІКТ дозволяють оцінити правильність вимови студента, вказати на помилки та запропонувати вправи для корекції вимови.

Під час мовної підготовки можна використовувати готові засоби ІКТ (мультимедійні засоби, комп'ютерні навчальні програми, кібертексти, гіпертексти тощо) або створювати власні. Відзначаємо перевагу останнього, оскільки в цьому випадку викладач має можливість адаптувати зміст того чи іншого засобу ІКТ до рівня знань і вмінь конкретної групи студентів, наповнити його матеріалом, що був би цікавим даній групі та відповідав би навчальному плану та технічним можливостям того чи іншого навчального закладу. При цьому будь-який навчальний засіб ІКТ повинен містити такі компоненти.

1. Інформаційно-інструктивний розділ. У цьому розділі репрезентована тема, на опрацювання якої спрямований даний засіб ІКТ, мета та завдання останнього, інструкція по роботі з ним.

2. Теоретичний розділ. Цей розділ містить основні теоретичні відомості з теми, що мають засвоїти студенти. В окремих файлах може бути подана додаткова інформація лінгвістичного, історичного, культурологічного і будь-якого іншого змісту, що буде цікавою студентам, які прагнуть більш глибоко опанувати різні аспекти теми.

3. Практичний розділ. У цьому розділі подані різноманітні вправи, спрямовані на закріплення теоретичного матеріалу, формування та розвитку умінь і навичок. Вправи мають бути різними за складністю (враховується принцип індивідуалізації та диференціації навчання) і за метою (під час вирішення практичних завдань студенти, крім того, що опрацьовують різні аспекти теми, яку вивчають, розвивають свою комунікативну компетенцію у 4 видах мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні, говорінні та письмі). При цьому ефективність засобу ІКТ стане більшою, якщо у випадку неправильної відповіді студента, він буде спрямовувати його на ту частину теоретичного матеріалу, яку необхідно повторити.

4. Контрольно-узагальнюючий розділ. Цей розділ містить завдання, основна мета яких – перевірка та виявлення рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів, визначення прогалин і спрямування їх до того матеріалу, що необхідно повторно опрацювати.

5. Довідниковий розділ. У цьому розділі розміщені додаткові матеріали, що можуть стати в нагоді студентам при виконанні практичних завдань, а саме: словники, граматичні довідники тощо.

Слід зазначити, що всі компоненти навчальних засобів ІКТ повинні підпорядковуватись загальній меті мовної освіти і в той же час бути адекватними

меті та завданням кожного конкретного заняття.

Відзначаючи потужний лінгводидактичний потенціал ІКТ та беззаперечну ефективність їх використання під час мовної підготовки, зауважимо, що недбале впровадження засобів ІКТ у навчальний процес може призвести до негативних наслідків. Використання ІКТ має бути коректним, виправданим і доцільним. Неможна переоцінювати їхні можливості. Передача інформації – це ще не гарантія передачі в повному обсязі знань, культури, тому сучасні інформаційно-комунікативні технології є лише допоміжними засобами навчання, хоча й досить ефективними та продуктивними [2, с. 39]. Робота над впровадженням ІКТ у процес мовної підготовки майбутніх фахівців вимагає від викладача творчого потенціалу та значної ґрунтовної роботи, адже він повинен: 1) визначити цілі й завдання ІКТ з огляду на обраний аспект та етап навчання, на можливість її впровадження; 2) обробити текстовий матеріал для окреслення необхідного тезаурусу, виокремити головні та другорядні компоненти; 3) встановити зв'язки між усіма можливими компонентами матеріалу; 4) визначити стратегічну послідовність репрезентації матеріалу, виокремити ключові поняття, що ляжуть в основу концептуальної картини; 5) проаналізувати характер семантичних і лексико-граматичних посилань; 6) побудувати «навігації» по ІКТ, тобто шляхи переходу від основного матеріалу до допоміжного; 7) встановити можливості та способи включення до ІКТ матеріалу, спрямованого на формування та розвиток практичних умінь і навичок, контроль рівня їх сформованості; 8) впровадити ІКТ в процес мовної підготовки студентів; 9) проконтролювати, чи правильно використовують студенти засоби ІКТ, допомогти в разі потреби; 10) оцінити ефективність впровадження ІКТ в певний етап мовної підготовки студентів; 12) усунути недоліки; 13) вдосконалити створені ІКТ.

Підсумовуючи дослідження, зупинимося на основних проблемах і суперечностях, що пов'язані з використанням ІКТ під час мовної підготовки майбутніх фахівців. До таких ми уналежнюємо: необхідність наявності у студентів професійної комунікативної компетентності, адекватної сучасним вимогам, і недостатня розробка основ її розвитку; потреба суспільства в підготовці спеціалістів, що здатні вести професійну діяльність в умовах глобального інформаційного суспільства, і недостатня розробка науково обґрунтованих теорій, технологій і систем, що забезпечують формування в студентів професійної комунікативної компетентності на основі вивчення мови з використанням засобів ІКТ; значний потенціал ІКТ і недостатнє його використання у системах, спрямованих на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; наявність великого арсеналу комп'ютерних систем навчального призначення і недостатня розробка технологій їх використання для формування професійної комунікативної компетентності студентів у процесі викладання мов; зна-

чний комунікативний потенціал засобів ІКТ і його незначне використання у процесі формування професійної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів. Сьогодні у вищих навчальних закладах створюють умови для вирішення більшості з окреслених проблем.

Зробимо висновки. Сучасні світові процеси глобалізації, надмірної інформатизації та комп'ютеризації обумовлюють заміну традиційних технологій навчання новими ІКТ, що сприяють реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуального, діяльнісного, професійно-спрямованого та системного підходів до навчання. Сутність ІКТ – забезпечення доступу викладачеві та студентів до сучасних електронних джерел інформації, створення умов для розвитку самостійності студента щодо організації своєї дослідної творчої навчальної роботи, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних галузей наук. Впровадження засобів ІКТ у процес мовної освіти студентів сприяє розв'язанню таких основних лінгводидактичних завдань: підвищення мотивації вивчення мови; формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності; розвиток здібностей і готовності до самостійного вивчення мови; сприяння виробленню самооцінки в студентів; підвищення активності студентів у процесі вивчення мови; індивідуалізація навчання; інтенсифікація навчання; формування елементів глобального мислення; збільшення обсягу лінгвістичних і культурологічних знань; формування та розвиток умінь і навичок у 4 видах мовленнєвої діяльності (читанні, говорінні, аудіюванні та письмі). Широкий лінгводидактичний потенціал засобів ІКТ дозволяє використовувати їх при опануванні різних аспектів мови, при формуванні вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Для ефективності застосування в навчальному процесі будь-який навчальний засіб ІКТ повинен мати такі компоненти: інформаційно-інструктивний; теоретичний; практичний; контрольно-узагальнюючий розділ; довідниковий. При цьому всі вони повинні підпорядковуватись загальній меті мовної освіти і в той же час бути адекватними меті та завданням кожного конкретного заняття. Робота над створенням і впровадженням у процес мовної підготовки студентів засобів ІКТ передбачає три етапи роботи: підготовчий (визначення цілі й завдань засобів ІКТ, обробка текстового матеріалу, встановлення зв'язків між компонентами матеріалу, визначення послідовності репрезентації матеріалу, побудова «навігації» по засобам ІКТ, включення до теоретичного матеріалу вправ і завдань, спрямованих на формування та розвиток практичних умінь і навичок, контроль рівня їх сформованості), основний (впровадження засобів ІКТ в процес мовної підготовки іноземців, контроль викладача), заключний (оцінка ефективності впровадження засобів ІКТ, усунення недоліків, вдосконалення створених засобів ІКТ).

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому вивченні лінгводи-

дактичного потенціалу сучасних засобів ІКТ, детальному аналізу особливостей використання кожного конкретного засобу ІКТ у процесі викладання різних аспектів мови і формуванні умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, розробці та впровадженню ефективних засобів ІКТ у процес мовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Васичкина О. Н. Информационно-коммуникативные технологии как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей: дис... канд. пед. Наук: 13.00.08/ Ольга Николаевна Васичкина. – Ставрополь, 2009. – 223 с.
2. Купер И. Р. Гипертекст как способ коммуникации / И. Р. Купер // Социологический журнал. - № 1-2. – 2000. – С. 36-57.
3. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании / Павел Викторович Сысоев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 264 с.

ЛУГОВСЬКА І.Б.,

викладач, кафедра іноземних мов,
Подільський державний аграрно-
технічний університет,
м. Кам'янець-Подільський

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ ПРИ ЗАУЧУВАННІ ЛАТИНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

У статті піднімається питання підвищення ефективності запам'ятовування та відтворення латинської спеціальної лексики студентами – майбутніми ветеринарами. Розглядаються причини, що утруднюють запам'ятовування, наводяться дієві методи та прийоми мнемотехніки.

Ключові слова: мнемотехніка, запам'ятовування, фонетичні асоціації, образні асоціації, візуалізація.

В статье поднимается вопрос повышения эффективности запоминания и воспроизведения латинской специальной лексики студентами – будущими ветеринарами. Рассматриваются причины, затрудняющие запоминание, приводятся действенные методы и приемы мнемотехники.

Ключевые слова: мнемотехника, запоминание, фонетические ассоциации, образные ассоциации, визуализация.

The article considers the item of raising efficiency of fixing special Latin vocabulary in students' minds – future veterinaries and reproducing it. It exposes the reasons which make the remembrance difficult, present the effective methods and ways of mnemonics.

Key words: mnemonics, remembrance, phonetic associations, visual associations, visualization.

Постановка проблеми. В навчальному процесі основна задача викладача – зробити так, щоб студенти засвоїли матеріал без надмірних зусиль і на якомога довший строк. Одним із шляхів вирішення цієї задачі є використання сучасним викладачем методів і прийомів науки мнемотехніки. Мнемотехніка (мнемоніка) (грец. та ρητορικα — мистецтво запам'ятовування) — сукупність

прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій.

Існує багато причин того, що людина не може запам'ятати інформацію. Серед них і недостатня концентрація уваги, і недотримання основних законів пам'яті, а також складність самої інформації для запам'ятовування, та її погана організація, слабо розвинена природна пам'ять [4, с.22].

Аналіз наукової літератури. Проблема ефективності запам'ятовування іншомовних слів внаслідок своєї актуальності знаходить відображення у працях сучасних вчених, таких, як Є. Є. Васильєва, О. Степанов, В. А. Козаренко, Ю. К. Пугач, Г. І. Челпанов,. Із зарубіжних вчених варто відмітити американського психолога Джорджа Міллера.

Мета статті: привернути увагу до ефективних методик вивчення латинської термінологічної лексики та граматичних правил.

Завдання: виокремити із великої кількості мнемотехнічних прийомів ті, що є найбільш дієвими саме при вивченні такої специфічної дисципліни, як латинська мова для студентів напряму підготовки «Ветеринарна медицина».

Виклад основного матеріалу. Викладання латинської мови для студентів – майбутніх ветеринарів має особливу специфіку та методи, що суттєво відрізняються як від методики викладання будь-якої живої іноземної мови, так і від методики викладання латини для філологів, істориків та юристів. Латина у аграрному вузі – це, передусім, великий об'єм фахової лексики, термінів: назви органів, процесів, що відбуваються в організмі, хвороб, станів. Тому перед викладачем постає проблема вибору ефективних способів запам'ятовування та збереження у пам'яті студентів латинської термінологічної лексики.

Найпримітивніший метод механічного зазубрювання, тобто багаторазового повторення і відтворення лексичного матеріалу, давно вже визнано нераціональним та недієвим. Ще XVI ст. німецький педагог Рахитій вперше висуває свідомий метод навчання латинської мови, кажучи, що пам'яті слід довіряти лише те, що доходить до неї через розуміння.

Існує досить велика кількість мнемотехнік: серед них «метод Ціцерона», система запам'ятовування «Джордано», система розвитку інтелекту «Мольто». Вони ґрунтуються на тому, що наш мозок не є зберігачем інформації у звичному для нас сенсі. Мозок здатен зберігати тільки зв'язки. По відношенню до іншої інформації (слова, образи, музика) мозок є генератором інформації.

Отже, процес запам'ятовування може відбуватися двома способами: або через раціональний, або через механічний зв'язок. При першому способі ми починаємо свідомо чи підсвідомо пояснювати собі, що *scatulum* – це коробочка, а *lipos* – це жир, намагаючись створити раціональний зв'язок *lipos* – жир, *scatulum* – коробочка. При цьому працюємо з КПД паровозу – 20%. Із-за обмеженого об'єму короткотривалої пам'яті, яка може зберігати від 2 до 26

одиниць інформації, відбувається її швидке насичення, що призводить до втоми і відрази до процесу навчання. Якщо потрібно запам'ятати велику кількість досить однорідних латинських слів (зокрема, з анатомічної термінології – назви органів і частин тіла) то при механічному заучуванні внаслідок перенапруження може виникнути суттєвий психічний дискомфорт. У пам'яті немає можливості зачепитися за щось суттєве, найбільш характерне для даного слова. Слово почне запам'ятовуватися мимовільно, практично без зусиль, якщо воно має яскраво відмінну сукупність ознак. Тому для ефективнішого заучування слів слід використовувати методи асоціативної лінгвістики, оскільки кожне слово завжди пов'язане з декількома іншими асоціативними зв'язками [4, 26]. У випадку з наведеними прикладами ефект запам'ятовування буде миттєвим, якщо подумки пов'язати *scatula* з словом **шкатулка** (та сама коробочка), а *lipos* – уявити **жирні** руки, що так до усього і **липнуть**. У випадку з першим словом ми застосували метод фонетичних (звукових) асоціацій, а з другим – образно-асоціативний метод. Слід розглянути також метод ключових слів, метод довільних асоціацій:

Метод фонетичних (звукових) асоціацій ґрунтується на тому, що у самих різних мовах світу існують слова або частини слів, які звучать однаково, але мають різне значення. Крім того, у різних мовах зустрічаються слова, що мають спільне походження, але з бігом часу вони отримали різні значення.

Найпростіше створити асоціативні паралелі із словами української мови, що безпосередньо походять від латинських основ, правда, студенти немовних вузів, на відміну від філологів, не прослідковують етимологію, а керуються скоріше схожістю слів за звучанням, чисто інтуїтивно знаходять у рідній мові слова, схожі за звучанням до латинських. Так, при вивченні латинських дієслів перше, що спадає на думку: *contundere* – вдаряти – легко запам'ятати через контузія (внаслідок удару), *dividere* – розділяти (дивіденди – розділений між усіма вкладниками дохід); *traho* – тягнути (трактор – витягує машину, що загрузла).

Запам'ятовування слів шляхом пов'язування їх з відомими вже похідними основами рідної мови є одним із найпоширеніших способів полегшити процес вивчення.

Gravis – важкий (гравітація); *par* – (рівний) – паритет; *lac* (молоко) – лактація; *herba* (трава) – гербарій; *locus* (місце) – локатор; *cuco* (піклуюсь) – куратор; *doceo* (навчаю) – доцент; *studeo* (вивчаю) – студент; *spiro* (дихаю) – респіратор, спіритизм; *servo* (зберігаю) – сервант; (можна також утворити фразу – асоціацію: зберігати у серванті); *macula* (пляма) – згадуйте укр. «макулатура» – папір з плямами, вже використаний; *scribere* (писати) – схоже з українським шкребти, якщо при цьому ще й пригадати вираз «пише, як курка лапою шкребе».

Якщо доводиться запам'ятовувати слова, які не мають похідних основ в українській мові, потрібно підібрати до нього співзвучне слово з української мови, потім скласти короткий сюжет із слова-співзвучності та перекладу для утворення зв'язку, так щоб актуалізація одного слова із сюжету потягнула за собою згадування другого. При цьому для створення асоціації потрібно використовувати не перше-ліпше схоже за звучанням слово, а те, яким найчастіше користуються, яке легко уявити. Також потрібно прагнути, щоб кожен об'єкт, що використовується у структурі, отримував якомога більше епітетів, яскравих характеристик, що зробить структуру відмінною від інших та допоможе уникнути ефекту «лошадиной фамилии». Наприклад, для запам'ятовування латинського слова **extremitas** (кінцівка) створюється асоціативний ряд, пов'язаний із значенням українського слова «**екстремал**»: екстремал часто ушкоджує кінцівки.

dolor – біль (**до**ля важка – суцільний біль); **vitrum** – скло (скло розбилось від **вітру**); **rabies** – сказ (**раби** сказалися); **frons** – лоб (на **фронті** поранили в лоб); **occiput** – потилиця (**ох ці** путані коси на потилиці); **cutis** – шкіра (**кутати** – с у шкіру)

Важливо, щоб інші, допоміжні слова у сюжеті були нейтральними, такими, що не викликають яскравих образів. Сюжети повинні бути якомога коротшими, а потрібне для запам'ятовування слово потрібно виділити найяскравіше, зробити на нього акцент, смисловий чи інтонаційний. При цьому важливо вимовити вголос декілька разів і те слово, яке прагнемо запам'ятати, і ключове слово-співзвуччя, щоб чітко диференціювати, чим слово-співзвуччя схоже на слово, яке завчаємо, а чим відрізняється.

Один із законів швидкого запам'ятовування: цікаве запам'ятовується швидше та глибше!

Образно-асоціативний метод. До кожного слова придумується словесна і візуальна асоціація, яка спливає одразу ж після того, як людина стикається з таким словом. Можливі асоціації за контрастом, подібністю, за звучанням, за коренем слова, узагальнюючі, доповнюючі. Головне в утворенні асоціацій – це яскравість образу, незвичність, нестандартність. Необхідно навчити запам'ятовувати нові слова так, щоб між зоровим образом і словесним позначенням встановилися зв'язки [4, 27].

Правда, спочатку цей метод вимагає деякого зусилля, але згодом починає діяти практично безвідмовно. Наприклад, потрібно запам'ятати слово **savut** – порожнина. Співзвучне з лат. **savut** українське слово **кавун**. Створюємо вираз «порожній кавун» Уявимо великий кавун, у якому через дірку виїли середину, тому кавун порожній, так, зв'язавши фонетично латинське **savut** з українським «кавун», можна, визвавши у пам'яті образ цього порожнього кавуна, пригадати слово.

Все ж, для того, щоб студент міг вільно використовувати асоціативний метод при заучуванні слів, він мусить мати доволі великий словниковий запас рідної мови та бути всебічно ерудованим. Так, асоціювати латинське слово *letalis* – смертельний із назвою міфологічної річки забуття – Лети – може тільки та людина, яка хоч трохи знайома з античною міфологією.

Слово *canis* (собака) – легко сприймається, якщо студентам розказати, що саме від цього слова походить українське слово «канікули» (учнів у античному Римі відпускали на довгостроковий відпочинок, коли на небі з'являлось сузір'я Пса.

Слова *genus* (рід) та *genu* (коліно) можна пов'язати з відомою історичною фразою «Винищити рід до сьомого коліна», згадавши при цьому, що також слова ген, генофонд, геноцид мають цю ж саму основу. Так утворилась фраза, що поєднала і обидва латинських слова, і їх переклади: «гени винищили рід до сьомого коліна»

Окремою проблемою стоїть запам'ятовування греко-латинських еквівалентів, в основному іменників, назв органів та частин тіла, тому що у цьому випадку треба пам'ятати ланцюжок із трьох слів: українського – латинського – грецького. Щоб запам'ятати, що українському слову суглоб відповідають латинське *articulatio* та грецьке *arthron*, уявляємо собі два колінних суглоба, на одному сидить артист (у фракі та метелику) на кулі, на другому – артист на троні. Цю картинку потрібно затримати в уяві на 5-20 секунд, і цього буде достатньо.

Але, пропонуючи такі образи, потрібно бути впевненим, що ті, хто навчається, мають точне уявлення про ці предмети, добре з ними знайомі. Тоді будь-яку інформацію легко буде перевести у схематичну картинку, яка її кодує, і краще, якщо вона буде забавною, навіть абсурдною, тим краще вона запам'ятається. Щоб застосовувати цей прийом ефективно, потрібно навчитися добре уявляти собі картинки. Ще один приклад: потрібно запам'ятати: печінка – *jesor* (лат) (правильно *jesur*, але ми візьмемо основу) – *hepar* (гр.). придумуємо фразу: «Печінка є корм для гепарда» (**є корм – јесор; гепард – hepar**)– Малюємо в уяві картинку: миска з написом «корм», у ній кусок печінки, до миски підкрадається гепард.

Варто також придумувати цілі «відеофільми», тому що ще краще запам'ятовуються образи у динаміці, у дії. Для цього всі слова, що їх потрібно запам'ятати разом, ув'язуються в один сюжет, який оживляється, візуалізується.

Для скептиків, які вважають, що все це забавки та дурниці, можна навести дані експерименту саме з запам'ятовуванням вищезгаданої трійки слів. У двох групах студентів-ветеринарів першого курсу було задано просто вивчити вищевказані слова, а у двох інших групах викладач запропонував використати

при вивченні асоціативний метод. Через тиждень у перших двох групах назвати слова змогли 22% студентів, у других двох – 87 %. Як кажуть, факти – річ уперта.

Але цей метод має свої недоліки. Не у всіх студентів добре розвинене образне мислення, і для багатьох з них набагато простіше запам'ятати саме слово, ніж придумувати асоціацію, яку теж при цьому треба запам'ятовувати. Тому тут необхідний індивідуальний підхід, що ґрунтується на вивченні особистості студента.

При всіх розумових намаганнях є слова, які простіше запам'ятати простим зазубрюванням. До таких слів відносяться одиничні елементи, які неможливо пов'язати в систему з іншими, уже відомими. Тоді потрібно повторювати слово багато разів підряд, поки воно не вкарбується у мозок чисто фонетично. У середньовіччі таким чином – чисто фонетично – служителі церкви заучували величезні тексти на незрозумілій їм внаслідок неосвіченості латині.

Не слід нехтувати також й простими мнемотехнічними знахідками, що ними користувалися здавна при вивченні латинської мови (рифмовки, несподівані цікаві вирази). Так, довгі латинські суфікси студенти здавна запам'ятовували за допомогою беззмислового, але дуже дієвого виразу «аларат урут інівос», що містить суфікси -al, -ar, -at, -ur, -ut, -in, -iv, -os, запам'ятовування яких, зазвичай, вимагає часу і зусиль.

«Артисту Биму Циркуль Дашь, Его Фамилия – Гэ-Аш» – змісту фраза не має, але так здавна запам'ятовують перші букви латинського алфавіту.

Puer, socer, vesaper, gener, asper, liber, miser, tener – рифмовка, яка допомагає запам'ятати латинські слова, у яких не випадає при відмінюванні кінцеве **e**.

Часто студенти відчувають певний дискомфорт, створюючи, як їм здається «дурні та смішні» асоціації, але, тим не менше, цей метод ефективно працює, мало того, він вносить у процес пізнання пожвавлення, невимусиленість, розкутість, що теж у великій мірі сприяє запам'ятовуванню.

Висновки: Мнемоніка – це гігантський стрибок в методах розвитку пам'яті [7. с. 15]. Використання методів і прийомів мнемотехніки суттєво полегшує процес запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу. Однак, попри усі мнемотехнічні прийоми, вважаємо, головна умова успішного запам'ятовування – це наявність у студента внутрішніх мотивів, пізнавального інтересу, усвідомлення важливості та необхідності знань, почуття відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Арден Д. Б. Развитие памяти для «чайников». / Д. Б. Арден – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 352 с.
2. Белянин В. П. Психолингвистический и методический аспект проблемы способностей к иностранным языкам. / В. П. Белянин // Лингвометодические и дидактические проблемы обучения русскому языку в высших учебных заведениях. – Тайвань, Тайбэй, 1997, – С.53-63.
3. Воробьева Л. И. Развитие ассоциативной памяти. Мнемонические приемы развития памяти на уроках немецкого языка / Л. Воробьева // Иностранные языки в школе, 2002. – № 4, – С 22-24.
4. Козаченко В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» – Москва, 2002 [Электронный ресурс] / В. А. Козаченко – Режим доступа: <http://lib.metromir.ru/book31929>
5. Пугач. Ю. К. Развитие памяти. Система приемов. Краснодар, 2004 [Электронный ресурс] / Ю. Пугач – Режим доступа: http://www.zipsites.ru/books/razvitie_pamyati/
6. Рабинович М Магическое число семь. / М. Рабинович //Открытия и гипотезы 2010. – №11 (ноябрь). – С. 45
7. Степанов О. Мнемоника. Правда и вымыслы. – 1997 [Электронный ресурс] / О. Степанов – Режим доступа: <http://www.koob.ru/stepanov/mnemonika>
8. Челпанов Г. И. О памяти и мнемонике. Из-во: типография И. Н. Скороходова. – 1903 [Электронный ресурс] / Г. И. Челпанов – Режим доступа: <http://www/mnemotexnika.narod.ru/lib.htm/>
9. Шильник Л. Между ушами. Феномены мышления, интуиции и памяти. Издательство: НЦ ЭНАС. – 2008. –336 с. – 1997 [Электронный ресурс] / Л. Шильник – Режим доступа: <http://obuk.ru/science/psychology/90132-lev-shilnik-mezhdu-ushami-fenomeny-myshleniya-intuicii-i-pamyati.html>

МАНОХА Д.С.,
аспірант, СЄІП (ЕЕІР),
м. Київ

МІФОРИТОРИКА РЕКЛАМИ: НОВІТНІ ЗАСОБИ ПЕРЕКОНУВАЛЬНОГО ВПЛИВУ

У статті йдеться про спробу аналізу міфориторики реклами, здійснену відомим структуралістом сучасності - Роланом Бартом. Пошук відповіді на питання - що робить рекламний вплив переконувально-ефективним - адресує до прадавніх, міфологічних складових буденної свідомості людини, які через конотативні елементи семіотичних структур актуалізують прадавній міфологічний зміст - забути котрий не може ніхто, навіть не усвідомлюючи його наповнення та й сам факт існування. Саме цим і користується реклама, а за нею - й ідеологія...

Ключові слова: реклама, комунікація, аксіологія, міфориторика, ідеологізація, буденна свідомість, міф.

В статье речь идет о попытке анализа мифориторики рекламы, осуществленной известным структуралистом современности - Роланом Бартом. Поиск ответа на вопрос - что делает рекламное воздействие убеждающе-эффективным - адресует к древним, мифологическим составляющим обыденного сознания человека, которые через конотативни элементы семиотических структур актуализируют древний мифологический смысл - забыть который не может никто, даже не осознавая ни его напoлнения, ни самого факта существования. Именно этим и пользуется реклама, а за нею - и идеология ...

Ключевые слова: реклама, коммуникация, аксиология, мифориторика, идеологизация, обыденное сознание, миф.

The article is an attempt to miforitoriki advertising undertaken by famous contemporary structuralist - Roland Barthes. Finding an answer to the question - what does advertising influence persuasively-effective - the address to the ancient, mythological component of everyday human consciousness, which through konotativni elements semiotic structures actualize ancient mythological meaning -

to forget that no one can, without even realizing or its content, nor the fact of it is the existence of this and is advertising, and behind it - and ideology ...

Key words: *advertising, communication, axiology, miforitorika, indoctrination, everyday consciousness, a myth.*

Проблема переконувального впливу у будь-якому типі комунікації – важлива, актуальна, необхідна, адже демонструє ключовий результуючий її складник – досягнутий (або – недосягнутий) ефект переконання. Завжди поставало й поставатиме питання про чинники, які зумовлюють «ефективність» або «неефективність» зорієнтованого на переконання впливу – навчального або рекламно-інформувального, наприклад.

Свідомість людини є багаторівневим утворенням, що дозволяє їй цілком природно поєднувати в собі елементи раціонального знання і найдавніших міфологічних уявлень, результати абстрактно-логічного й безпосередньо-чуттєвого чи емоційно-афективного відображення. Буденна свідомість – є, в свою чергу, типом (за іншими уявленнями – елементом) свідомості, яка повною мірою демонструє цю внутрішню гетерогенність свідомості як такої. І саме до неї – буденної свідомості – апелює більшість зовнішніх комунікаційних чинників, серед яких – і рекламний переконувальний вплив.

Рекламна комунікація – без сумніву – впливає на повсякденне, буденну свідомість людей, яка отримує рекламні повідомлення, спонукає їх до певної, цілеспрямованої діяльності: придбання товарів чи послуг, навіть якщо людина не відчуває в них дійсної потреби. Тобто реклама постає як канал трансляції якоїсь інформації і одночасно як форма обґрунтування цієї інформації. Реклама спирається не на істинність або хибність тих чи інших положень, а на їх переконливість і відповідність існуючому комплексу цінностей і знань, і діє не хаотично, а відповідно до поставлених комунікативних цілей, – стверджує А. Семаш.

Що ж робить рекламу комунікацією ефективною або ні? Що слід знати про рекламно-комунікативний вплив, аби мати можливість «контролювати» його ефективність? Скористаємося міфорторикою Ролана Барта – одним із його теоретико-пояснювальних конструктів, що додав йому популярності не лише як представникові структуралістичного напрямку в сучасній філософії, соціології та психології, а й розширив коло його оригінальних авторських і, як правило, неординарних надбань.

Кваліфікуючи міфорторику Р. Барт як пояснювальний конструкт, спробуємо передусім відтворити логіку його розмірковування у контексті семіотичних тлумачень складових рекламно-інформаційного переконувального впливу.

Передусім, аби зрозуміти міфологію реклами Ролана Барта, слід зрозуміти та достатньо витлумачити такий аспект семіотичної системи, як розрізнення між *детонацією* та *конотацією*. Справа в тім, що суспільство, соціум наділяють будь-який дискурс (текст, мову, висловлювання, та ін..) вторинними – *конотативними* – значеннями, досить часто не усвідомлюваними ні тим, хто передає, ні тим, хто сприймає цей дискурс. Саме так і утворюється міфологічна (за структурою і змістом) комунікаційна модель, коли транслуються і сприймаються смисли, сенси та оцінки – насправді віддалені від реальності, хоча й побудовані на реалістичній основі. При цьому всі суб'єкти комунікаційного процесу часто забувають про міфологічні перебільшення і припущення, сприймаючи «новоутворени» міфологічний смисл – як дійсність.

Таким чином, міфологія (за Бартом) – це сукупність конотативних означень, звернених до довірливої свідомості та підсвідомості реципієнтів. Міфологізуючи рекламний (або інший) переконувальний вплив, ми цілеспрямовано й адресно звертаємося до свідомості неофіта – людини непосвяченої у зміст того, що відбувається, а головне – у природу, причинно-наслідковий контекст того, що відбуватиметься. Саме це й дозволяє викликати те, що хотілося б – тому, хто здійснює вплив.

Міфологія, за Бартом, утворює, тим самим, латентний ідеологічний рівень дискурсу. Але все, що нав'язується силою, закладається «в обхід свідомості» - насправді є відчуженим від свідомості суб'єкта, й рано чи пізно буде розпізнане ним як втручання у його довірливу свідомість з боку тих чи інших суб'єктів, інституцій тощо. Весь цей «вкладений» зовні зміст назавжди залишатиметься відчуженим від самого реципієнта, від його особистості.

Р. Барт поставив перед собою завдання зруйнувати владні ідеологічні стереотипи, які домінують в мові і перетворюють її на носія хибної свідомості. Таким чином, семіотика – як наука про значення і смисли – у баченні Барта отримала особливе і окреме значення. Якщо раніше у мовному дискурсі розглядались лише денотативні означення, свідомо утворювані з метою комунікації, то Барт почав говорити про глобальну семіологію – науку про значення, які свідомо і несвідомо проникають у дискурс (конотації), а також про значення, якими людина наділяє всі феномени і явища світу. При цьому, така семіотика повинна мати радикально-критичний характер. Вона повинна розкрити соціальні та культурні механізми ідеологічного письма й дискурсу, показати його історичну детермінованість і таким чином дискредитувати його.

Барт розкриває наступні моменти функціонування міфології, яка за допомогою конотацій «присмоктується» до первинних смислів і годує ними своє паразитарне існування. По-перше, міфологія прагне створити такий образ реальності, який співпадав би з бажаннями, цілями, очікуваннями носіїв міфологічної свідомості. Одночасно міфологія стурбована тим, щоб приховати

свою паразитарність, більш того – навіть свою історичність, і потребує, щоби її сприймали не як одну з можливих точок зору на світ, а як єдино вірну, істинну, як дещо природне, натуральне. Міфологія прагне виглядати не «продуктом культури», а явищем природи, або, як говорить Барт, вона натуралізує свої культурні значення. Міфологія, або ідеологія, прикріплюється не тільки до слів, але й до речей. Так, наприклад, певний одяг, первинна мета якого – захищати від холоду, може виглядати досить зухвало, і його вторинне значення – епатувати оточуючих – затуляє собою первинне – функціональне. У кінцевому рахунку Барт говорить про те, що у міфології багато означень (коннотаторів), але одне означуване – сама ідеологія, до якої ведуть і звукові та письмові висловлювання, і форми поведінки, і зображення і т.д.

У роботі Барта, присвяченій риториці рекламного образу, підсумовуються його семіотичні ідеї та теорія міфології. На прикладі дослідження рекламного образу Барт хоче вирішити проблему іконічного знаку і аналогового коду (т. зв. коду зображення), а також розглянути внесок реклами як одного з засобів масової комунікації в ідеологію суспільства. Чому Барт вибирає для такого дослідження саме рекламу? Тому що рекламне повідомлення має бути найбільш прозорим за змістом, його означення повинні бути максимально повно і адекватно донесені до споживача. Ось чому реклама широко використовує іконічні знаки, які в очах споживача ототожнюються з реальними властивостями продукту.

Звернемо увагу на іконічне повідомлення. У ньому Барт виділяє два види зображень: з кодом і без коду. Останнє і є те, що раніше називалося «буквальним» повідомленням, яке передає тільки фотографія. Фотозйомка не є трансформацією, що створює відповідність означення і означуваного. Тут вступає в силу принцип квазі-ідентичності. Це означає, що для розуміння фотографічного зображення нам нічого не потрібно знати про знаки – нам необхідно тільки вміти бачити, тобто мати можливість перцепції, візуального сприйняття образів. Отже, ми маємо в рекламі три типи повідомлень: вербальне (мовне), іконічне повідомлення з кодом (або іконічно символічне) і іконічне повідомлення без коду (іконічно перцептивне). Звичайний споживач не розрізняє останні два повідомлення і одночасно сприймає перцептивне зображення (без коду) і символічне (з кодом). «Такий синкретизм двох типів читання відповідає самій функції зображення в рамках масової комунікації (яка і складає предмет нашого дослідження)», – констатує Барт [1]. Для чого ж йому знадобилося розмежовувати те, що у свідомості звичайної людини сприймається разом? «Наше розмежування виявиться виправданим, – пояснює Барт, – <...> якщо воно дозволить дати простий і зв'язний опис структури зображення, а цей опис, в свою чергу, призведе до пояснення тієї ролі, яку зображення відіграє в житті суспільства» [1].

Барт починає свій аналіз із з'ясування функції вербального повідомлення і його відношення до образотворчого. Він звертає увагу на те, що в сучасній цивілізації практично будь-яке зображення супроводжується написом. Виникає питання: чи дає він (напис) надлишкову інформацію або доповнює зміст зображення? Справа в тому, що будь-яке зображення є полісемантичним: під шаром його означень виявляється цілий ланцюжок значників, і при розгляданні зображення можна звернути увагу на деякі з них, при цьому не помітивши інших. Ось чому вербальне повідомлення стосовно іконічного виконує функції закріплення і зв'язування сенсу. Першу із зазначених Бартом функцій виконують підписи під фотографіями: вони відповідають на питання «Що це таке? Що тут зображено?». Ці питання часто виникають при побіжному погляді на фотографію. Долаючи смислове невизначеність іконічних знаків, підпис здійснює акт іменування - закріплення денотативних смислів. Відносно символічних повідомлень (картин, малюнків) словесний текст керує не ідентифікацією, а інтерпретацією зорових образів. Він подібний до лещат, затискає коннотативні смисли і не дає їм вислизати в зону суто індивідуальних асоціацій. Можна сказати, що вербальний текст виконує репресивну функцію: він жорстко проводить реципієнта по полю іконічних знаків у напрямку заздалегідь заданого сенсу, при цьому акцентуючи одні знаки і затушовуючи інші. Ось чому можна сказати, що «на рівні тексту мораль та ідеологія суспільства заявляє про себе з особливою силою» [1].

Далі Барт переходить до розмежування «буквального», або денотативного, або перцептивного зображення (фотографії) і символічного (графіки). Буквальне повідомлення грає роль опори (означення) для символічного, - стверджує Барт, але потім обмовляється: знайти «Адамів модус» зображення, тобто щось, позбавлене конотацій, практично неможливо. Отже, буквальність, або денотативність фотографії відносна порівняно з малюнком, бо малюнок завжди побудований на базі певного коду. «Володіння рисунком, як і володіння всяким кодом, вимагає навчання» [4]. Принципова відмінність фотографії від малюнка полягає в тому, що в першому випадку ми маємо справу з механічним відтворенням об'єкта. Те, що реальність відображена механічним приладом, є запорукою її об'єктивності. Однак у фотографії присутні загальнокультурні коди: вибір кадру, його побудова, вибір освітлення і т.д. Таким чином у фотографії ми знаходимо відношення природи (механічне відтворення об'єкта) до культури, в той час, як у графіку проявляється співвідношення двох культур: на денотативному і коннотативному рівнях. Фокус, вироблений засобами масової комунікації, полягає в тому, щоб змусити глядача читати дизайн-графіку як фотографію. Інакше кажучи, фотографія натуралізує символічне повідомлення малюнка.

Далі Барт поширює узагальнення, отримані на основі аналізу реклами, на всю інформаційну середу суспільства. Маючи на увазі комп'ютерну графі-

ку та інші технічні засоби зображення, французький семіотик говорить про те, що вони «дозволяють сенсам, створеним людиною, приймати образ (личину) смислів, заданих самою природою» [1]. Таким чином, Барт знову повертається до теми викриття ідеології, або міфології суспільства, однією із складових якого є реклама.

Символізація буденного знання і його мозаїчність обумовлюють інтерес до міфу як основи цілісності свідомості (якщо міф трактувати як принцип, що організує масову свідомість). Незважаючи на те, що цілісність ця носить ілюзорний характер, оскільки створення міфу відбувається заради досягнення громадського порядку, а створення громадського порядку - заради міфу як втілення почуття задоволення, міф є робочою структурою: він спонукає до дії.

Реклама опановує і використовує міф. Міф – не як текст або набір сюжетно-змістових транскрипцій. А міф – як особливий спосіб пізнання і перетворення світу, що наситив свідомість людини цілою низкою пояснювальних і тлумачних інструментів, які є прото-науковими, прото-релігійними і навіть – прото-філософськими, а значить – первинно глибинними, які не можна викоринити або перетворити на «забуте».

Реклама – коннотативно – жонглує міфологічним змістом людської свідомості. І не має значення, яким її рівнем – буденним чи глибинно-особистісно-семіотичним. І всі, побудовані на даному принципі засоби рекламно-перетворювального впливу – не можуть бути новими за визначенням, вони – глибинно-прадавні, найдавніші у своєму структурно-змістовому наповненні і вираженні. Маніпулювати ними – не ново, проте завжди – переконувально ефективно.

Список використаних джерел:

1. Барт Р. Риторика образа // Барт Ролан. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. Семаш А. Ю. Обыденное знание и коммуникативные аспекты рекламы. / Семаш Анастасия Юрьевна – Автореф. Дис. На стиск уч.степени канд.. филос. наук. – disserCat — научная электронная библиотека.

МАРТИНЮК А.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Луцький національний
технічний університет,
м. Луцьк

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті висвітлюються основні проблеми та принципи навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів України. Вказані базові документи, які забезпечують практичну реалізацію цілей навчання іноземних мов. Позначені основні методи викладання іноземних мов у сучасних вищих технічних навчальних закладах України.

Ключові слова: навчання іноземним мовам, вищий технічний навчальний заклад, професійна компетентність, комунікативна компетентність, методи навчання.

В статье освещаются основные проблемы и принципы обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей высших технических учебных заведений Украины. Указанные базовые документы, которые обеспечивают практическую реализацию целей обучения иностранным языкам. Обозначены основные методы преподавания иностранных языков в современных высших технических учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, высшее техническое учебное заведение, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, методы обучения.

The article deals with the main problems and principles of the foreign languages teaching of the students of the Ukrainian technical higher educational establishments. The core documents guaranteeing the practical realization of the languages teaching objectives are sug-

gested. The main methods of teaching used in modern technical universities of Ukraine are described.

Key words: *foreign languages teaching, technical higher educational establishments, professional competence, communicative competence, methods of education.*

За останні роки суттєво змінилась модель освітнього процесу. Одним із найважливіших питань сучасної освітньої політики є питання викладання іноземної мови у немовному ВНЗ. Оскільки знання іноземних мов допомагає входженню особистості в професійний полікультурний простір, зміст навчання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей повинний бути зорієнтованим на формування фахівця, що володіє достатнім рівнем професійної, лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетенції, що є атрибутом високого рівня професіоналізму та конкурентоздатності на ринку праці. Однією з найсуттєвіших вимог до професійної компетентності майбутнього фахівця є обов'язкове практичне володіння хоча б однією іноземною мовою.

На сьогодні вивчення курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є особливо актуальним, так як це один з сучасних предметів, що є обов'язковим для вивчення та використовується у фаховій підготовці різних спеціалістів. Настали часи, коли дуже важко уявити кваліфікованого фахівця без знання іноземної мови, без вміння спілкуватися нею як на побутовому, так і на професійному рівні. Дисципліна не тільки формує лінгвістичні знання, а й закріплює та вдосконалює навички читання, письма, аудіювання, перекладу та реферування текстів за фахом майбутньої спеціальності.

Одним із головних напрямів реформування мовної освіти є вивчення та викладання мов згідно з вимогами Ради Європи, які були розроблені представниками країн-учасників проектів у сфері сучасних мов при Раді Європи («Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», Відділ сучасних мов, Страсбург, 2001) [4]. У передмові до Рекомендацій сказано, що багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння; лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження і дискримінацію.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання іноземних мов, про зміст комунікативної компетентності

знайшло теоретичне обґрунтування у працях багатьох учених (Є.М.Верещакін, І.А.Воробйова, М.Б.Євтух, І.О.Зимня, Н.Б.Ішханян, В.Г.Костомаров, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, В.В.Сафонова, Г.Д.Томахін, В.М.Топалова та ін.), а також у немовних та технічних вищих навчальних закладах (Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян, С.В.Козак, Т.В.Опанасенко, В.М.Топалова, Т.А.Третьякова).

Проблеми англомовної підготовки студентів інженерних вузів, аналізуються в науковій літературі такими дослідниками: Т.І. Кошелева, Ф. Малхаузер, Г.С. Попова, М. Раймер, А. Соломаха, Г.А. Суміна, О. Талберг, Н.Ю. Ушакова, Р.М.Фелдер, Н.Ю. Хлизова, К.Хейкок.

Під впливом змін, що відбуваються в суспільстві останнім часом, ситуація в галузі навчання студентів іноземної мови в немовному вузі значно змінилася: рейтинг курсу з іноземної мови суттєво підвищився. Орієнтація вузівського курсу на формування у студентів немовних спеціальностей умінь різних видів професійного спілкування з використанням іноземної мови вимагає вирішення цілого ряду питань, що стосуються оптимальної організації процесу навчання згідно сучасних вимог та реальних умов викладання.

Реформування вищої освіти і науки України вимагає перегляду та оновлення цілей, принципів, змісту навчання, методів викладання, форм контролю та критеріїв оцінювання та самооцінювання, засобів навчання як загалом в системі вищої освіти, так і в межах кожної конкретної спеціальності. Так, розвиток професійної досконалості, що забезпечить появу висококваліфікованих фахівців та їх мобільність як на українському, так і міжнародному ринку праці, робить вивчення іноземної мови та культури неодмінним компонентом системи освіти майбутнього фахівця.

Базовими документами, що забезпечують практичну реалізацію кінцевих цілей навчання та впровадження реформи мовної освіти у вищих навчальних закладах, виступають національні програми з навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України. Так створена Типова навчальна програма для викладання англійської мови професійного спрямування «National ESP Curriculum for Universities» [8], що є спільною ініціативою Міністерства освіти та науки України та Британської Ради в Україні. Вона базується на рекомендаціях Ради Європи та передбачає розроблення навчальних модулів, які відповідатимуть вимогам національної кредитно-модульної системи. У програмі зазначається, що відповідно до прийнятих у 2004 р. стандартів, вступний рівень іншомовної підготовленості абітурієнтів має бути не нижчим B1+ [8, 1]. Його можна вважати достатнім для переходу до оволодіння професійно орієнтованими іншомовними навичками і вміннями в усіх видах мовленнєвої компетенції. Зважаючи на міжнародну практику організації мовної освіти, у Програмі констатується, що обов'язкова якість володіння іноземною мовою на час завершення навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»

має бути еквівалентною рівню B2. Для магістрів вона визначається у межах від B2 + до C1 [8,4]. Це означає, що випускники ВНЗ мають володіти таким рівнем іншомовної підготовленості, який дає їм змогу безперешкодно вирішувати складні завдання у межах їхньої фахової галузі.

Звичайно оволодіння іншомовною компетентністю на належному рівні вимагає відповідного навчального навантаження. Так, міжнародна практика викладання іноземних мов засвідчує, що для досягнення рівня B2 за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» для немовних спеціальностей його обсяг має становити не мене 270 аудиторних годин, або 9 кредитів ЄКТС (1 кредит ЄКТС = 30 год.), без урахування самостійної роботи [9, 25] та 200-250 годин для досягнення рівня B2+ - C1 для магістрів. Вважаємо, що така кількість годин для вивчення іноземної мови є оптимальною для ВНЗ технічного спрямування.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» вищих немовних закладів освіти є однією з ланок професійного навчання, яка забезпечує формування адаптації студентів до професійної діяльності. Рекомендована Типова програма з англійської мови для спеціальних цілей (2005) передбачає формування у студентів вищих навчальних закладів професійної комунікативної компетентності, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетентності (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціокультурної та професійної комунікативної [8, 25].

Викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей значною мірою відрізняється від викладання іноземної мови як профілюючого предмету. У цьому випадку здійснюється викладання іноземної мови як мови професійного спілкування, що поєднує в собі знання мови та профілюючого фаху.

Головною метою навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах є формування в студентів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, дотримуючись традицій і норм, утверджених у країні, мова якої вивчається. Особливість викладання англійської мови за професійним спрямуванням полягає у фаховому контексті обраної спеціальності, основним актуальним завданням якої є оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях. Виконуючи зростаюче соціальне замовлення на підготовку таких спеціалістів в умовах розширення міжнародних зв'язків, нормативні документи Міністерства освіти і науки України визначили предметом навчання майбут-

ніх фахівців спеціальну галузеву лексику. Для дослідження шляхів формування іншомовної лексичної компетентності необхідно визначитися з питаннями організації планування, за якими здійснюється навчання.

Основною проблемою, яка стоїть перед викладачами іноземної мови за професійним спрямуванням у технічних вузах, є кількість тижневих годин (2год/тиж) та термін тривалості курсу навчання (три семестри), що майже вдвічі менше від рекомендованого Програмою з англійської мови для професійного спілкування. Отже, перед системою іншомовної освіти у технічних ВНЗ України постає наступна проблема: на першому курсі ще не сформовані зв'язки «студент – фахові дисципліни», що унеможливорює професійно орієнтоване вивчення іноземної мови, а на третьому-четвертому роках навчання, коли ці зв'язки сформовані, вже втрачено зв'язок «студент – іноземна мова», а сама мова починає поступово забуватися [9, 27]. Це ускладнює процес оволодіння мовним матеріалом, видами мовленнєвої діяльності та соціокультурною компетентністю. Тому діяльність викладачів спрямована на пошук ефективних форм мотивації студентів, особливих прийомів та засобів викладання великого обсягу матеріалу таким чином, щоб за обмежений період сформувати необхідні фахові знання певної термінологічної лексики та вміння користуватися ними в межах своєї професійної діяльності.

Поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику, фахівцям технічного спрямування необхідні уміння та навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою у телекомунікаційних мережах. Ведення спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно чи письмово передбачає високий рівень активного володіння іноземною мовою, максимально наближений до рівня володіння носієм мови. Такий рівень володіння мовою вимагає від фахівців не просто знання та розуміння закономірностей побудови форми іншомовного висловлювання але й глибоке розуміння іншомовної культури та реалій [5;52].

В процесі вивчення іноземної мови студентам доводиться виконувати різноманітні види робіт з оригінальною літературою зі спеціальності, а саме: розуміти зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал, мати навички діалогічного мовлення, а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непередбаченого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах певної спеціалізації. Вони також повинні володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки; знати особливості культури країни, мовою якої написано оригінал; використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі; вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами; володіти

комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування та передачі інформації.

Одним із важливих питань з проблеми професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців технічних спеціальностей залишається також питання спеціалізації в мові, тематики та змісту матеріалу в їх зв'язку з профільюючими дисциплінами. На думку фахівців, існує необхідність раннього включення в курс предмета «Іноземна мова за професійним спрямуванням» матеріалу для читання, аудіювання та усного мовлення, безпосередньо пов'язаного з майбутньою спеціалізацією. Фахівці вважають, що в даному випадку такий підхід до викладання професійно спрямованої іноземної мови в вищих технічних навчальних закладах має значні переваги, оскільки процес вивчення іноземної мови наближається до навчання профільюючим предметам [7, 278].

Провідну роль в навчальному процесі відіграють практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються з новою лексикою, опрацьовують автентичні тексти, вчаться використовувати здобуті знання на практиці. З цією метою нами був створений навчальний посібник, який нині вже рекомендований Міністерством освіти і науки України, де вдало підібрані лексичні теми, розроблена система лексико-граматичних вправ та складені тести для проміжного та підсумкового контролю. Розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Для того, щоб викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним з факторів навчального процесу є створення позитивної атмосфери ситуації успіху на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату. Тому студентам немовних вузів пропонують такий вид діяльності, як самостійні та індивідуальні роботи. Для їх виконання відводиться певна кількість годин планом робочої програми позаурочно.

В основі таких завдань лежить метод проектів, головна ідея якого є спрямованість на переорієнтацію процесу навчання, а саме: на розвиток професійних якостей, навчання самостійно оволодівати знаннями. Проективні методики є тим засобом, що дають поштовх до створення конкретної моделі професійної діяльності студентів. Розробка проектів розвиває загально інтелектуальні уміння студентів, швидкість реакції і здатність вести діалог, а також мотивує взаємодію студентів у групі, сприяє пошуку і віднаходженню студентами потрібного розв'язку поставленої проблеми під час дискусії, усуває страх висловлювати свої думки англійською мовою [6]. Впродовж підготовки кожного окремого завдання проекту студенти набувають організаторських умінь, таких як самостійно керувати своєю діяльністю, ставити певні

цілі, вибирати партнерів, планувати свої дії, практично реалізувати окреслений план дій, представити результати своєї діяльності, обговорювати їх та адекватно оцінювати. На заняттях з іноземної мови використання методу проектів активізує комунікативну спрямованість навчальної діяльності. У процесі колективної співпраці іноземна мова виступає інструментом для генерації, розвитку та поширення думок. Таким чином, метод проектів органічно поєднується з груповим підходом до навчання.

Поєднання проектного методу з іншими традиційними та інноваційними методами навчання на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням є системотвірною компонентою навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Адже організований належним чином процес навчання та правильно підбрана технологія, що відповідає психологічним особливостям студентів, передбачає розвиток комунікативних, творчих, дослідницьких якостей, без яких жоден фахівець сфери «людина-техніка» не може досягнути успіху в сучасному середовищі новітніх технологій.

Отже, викладання іноземної мови за професійним спрямуванням на сучасному етапі має низку проблем і протиріч. Лише створення належних умов для викладання і навчання може дати випускникам технічних ВНЗ безперешкодний доступ до зарубіжних інформаційних ресурсів та сприятиме обміну ідеями в міжнародному професійному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: [монографія] / Г. В. Барабанова. – К.: Фірма «ІНКІС», 2005. – С.101.
2. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 - 1997 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1998. – 21с.
3. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. О. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1971. – 31с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови) : Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 162 с.
6. Мартинюк А. П. Психолого-педагогічна проблема формування комунікативних навичок у студентів технічних спеціальностей засобами методу проекту на заняттях з іноземної мови / А. П. Мартинюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарно-

- го університету. Випуск 6 (49). – Рівне: РДГУ, 2013. – С.57–60.
7. Попко І.А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах / Попко І.А. // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: Зб. наукових статей учасників всеукр. наук.-практ. конф., Київ. – 2003. – С. 278–294.
 8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. –119 с.
 9. Редько В., Пасічник О. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему / Валерій Редько, Олександр Пасічник // Рідна школа. – № 11 (листопад). – 2013. – С.21-30.

МЕЛЕШКО І.В.,

викладач, Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття висвітлює сучасну концепцію викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей, що є орієнтованою на впровадження нових ефективних методів та прийомів навчання. Обговорено роль викладача в інтерактивному та інноваційному навчальному середовищі.

Ключові слова: іноземна мова, новітні технології, технічна спеціальність.

Статья освещает современную концепцию преподавания иностранного языка студентам технических специальностей, которая ориентирована на внедрение новых эффективных методов обучения. Обсуждается роль преподавателя в интерактивной и инновационной учебной среде.

Ключевые слова: иностранный язык, новейшие технологии, техническая специальность.

The article deals with the modern concept of the foreign language teaching which is oriented to the introduction of new effective techniques. It discusses the role of the teacher in the interactive and innovative learning environment.

Key words: the foreign language, new technologies, technical specialties

Вступ. Вивчення іноземної мови в технічних навчальних закладах неможливо розглядати без комплексного підходу до процесу навчання. Навчальний процес при вивченні іноземних мов на сучасному етапі розвитку освіти науковці розглядають як процес взаємозбагачення міжпредметних зв'язків різних спеціальностей. Знання лише мови без використання знань з різних галузей

науки та техніки не приводить до ефективного вивчення студентами своєї спеціальності, а навички студентів не стають практичними.

Опанування навчальних дисциплін при вивченні іноземних мов активізує та створює умови для творчого та всебічного розвитку, який формується в результаті використання знань з різних галузей технічних спеціальностей. Головне завдання викладача в цьому процесі навчити студентів приймати власні рішення та сформувати стійку мотивацію навчання, допомогти студентам в навчальному процесі сформувати цілі та знайти шляхи для їх досягнення.

Важливим напрямом діяльності вищого навчального закладу на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України є формування інноваційного освітньо-виховного середовища, яке надає студентам можливість досконаліше оволодіти сучасними знаннями та сформувати необхідні компетенції. Забезпечення якості підготовки студентів технічних спеціальностей на рівні міжнародних вимог є одним із важливіших завдань модернізації системи вищої освіти в галузі викладання іноземних мов. При цьому, основною умовою ефективного формування у студентів технічних спеціальностей навичок професійно спрямованого спілкування англійською мовою є врахування майбутньої спеціальності студентів.

За останні роки вимоги до навчання іноземної мови в силу великої поширеності технічних та наукових процесів зросли, тому важливо знайти взаємодію між предметом «іноземна мова» та різними предметами зі спеціальності. На сучасному етапі розвитку освітнього простору більш детального дослідження вимагає проблема комплексного підходу до викладання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей. Усі зазначені фактори зумовлюють **актуальність теми дослідження**.

Аналіз досліджень і публікацій. Прогресивні методисти об'єднують зусилля для визначення найбільш ефективних методів викладання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей. Проблемою навчання іноземної мови займаються багато провідних лінгвістів та філологів: Г.І. Бородіна, Н.І. Гез, Г.А. Гринюк, Ю.В. Ванников, Б.А. Лапідус, Л.К. Латишев, М.В. Ляховицький, О.О. Коломінов, К.Я. Кусько, О.І. Плотнік, Н.К. Складенко, Ю.О. Семенчук, І.І. Сафонов, Л.П. Смілякова, В.І. Хайрулін, А. Черноватий, О.Б. Тернопольський, та інші.

Метою дослідження є висвітлення сучасної концепції викладання іноземної мови, що орієнтована на комплексне використання нових інтерактивних та інноваційних методів з урахуванням професійних потреб студентів технічних спеціальностей. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: визначити найбільш ефективні методи навчання з ряду альтернативних у процесі викладання іноземної мови для студентів технічних

спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу результатів успішності оволодіння мовою професійного спрямування у вищій школі постійно виникає питання щодо створення та використання новий прогресивних методів для підвищення цих результатів. Процес вивчення іноземної мови поєднує у собі такі основні принципи:

1. практична направленість;
2. науковість;
3. системність;
4. послідовність
5. автономність.

Основний акцент слід зробити на засвоєння студентами системних знань зі спеціальності, де використання мовних умінь і навичок іноземної мови є важливим у спілкуванні в різних сферах діяльності [3].

Належну увагу слід приділити змісту комплексного навчання, що сприятиме підвищенню не лише загальноосвітнього, а й професійного рівня студентів. Усі завдання повинні бути складені з урахуванням мовної підготовки та досвіду студентів, бути доступними та мати комунікативну цінність. Не менш важливо для викладача визначити правильну кількість вправ та рівень їх складності, а також врахувати мовну підготовку студентів, їх темп роботи та активність. Заняття з іноземної мови мають стимулювати студентів висловлювати свої думки, брати участь в обговоренні. Формування граматичної компетенції студентів технічних спеціальностей є ключовою, проблемою навчання іноземній мові.

Не менш поширеною проблемою, з якою стикається викладач іноземної мови професійного спрямування, який працює зі студентами технічних спеціальностей, є правильний підбір технічних текстів, тому слід звернути увагу на основні характерні особливості технічного тексту та найбільш ефективні шляхи вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей. Відбір мовного матеріалу вимагає від викладача обізнаності із сучасними досягненнями найновіших галузей лінгвістичної науки.

Основною умовою успішного навчання студентів технічного профілю професійно спрямованого спілкування англійською мовою є врахування їхньої майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі. Тому з метою досягнення найвищої ефективності процесу викладання іноземних мов слід враховувати його закономірності, принципи, сучасні форми і методи, особливості внутрішніх і зовнішніх умов.

Через обмежену кількість практичних занять іноземної мови на технічних факультетах не менш важливим аспектом є чітка організація самостійної роботи студентів. Особливої уваги викладача заслуговує також організація

форм контролю та перевірки набутих знань і рівня засвоєння матеріалу в період всього навчання. Для того, щоб підтримати наступність на всіх етапах навчального процесу та забезпечити успішну роботу зі студентами, викладачу необхідно приділити велику увагу відповідності змісту занять з іноземної мови зі знаннями, які отримують студентами з профільюючої спеціальності [6].

Викладач розробляє систему методичного забезпечення практичних занять, що дає можливість максимально ефективно використовувати навчальний час. Основним завданням самого студента є оволодіння необхідними знаннями та вміннями, самостійно навчатися з матеріалом, що вивчається [11]..

Додатковими засобами методичного забезпечення в навчально-виховному процесі, що підбираються та розробляються відповідно до тематики технічної спеціальності, є:

- аудіо та відео записи;
- розроблені ситуативні вправи;
- розмовні теми;
- тексти для аудіювання;
- системи вправ для розвитку навиків усного мовлення;
- презентації.

Слід зазначити, що такі активні засоби та методи максимально сприяють покращенню засвоєння матеріалу, забезпечують зворотній зв'язок, закріплення, передачу та перенос знань та навичок з однієї галузі в іншу [5].

Концепція викладання іноземної мови у немовних вузах спрямована на поєднання сучасних інформаційних технологій та традиційних методів навчання. Це поєднання дає можливість індивідуалізувати навчальний процес з урахуванням особистісно-орієнтованих відмінностей. Метою цієї концепції є поетапне приведення системи викладання іноземних мов у відповідність до стандартів і сучасних потреб та вимог навчальних закладів, а також забезпечує студентам доступ до ефективних засобів оволодіння мовами. Методика сучасного уроку іноземної мови тісно пов'язана з інтерактивними методами та інноваційно-інформаційними технологіями [1].

Важливим компонентом концепції викладання іноземних мов у немовних вузах є впровадження нових технологій навчання, пов'язаних із застосуванням комп'ютерних технологій, що дає можливість використовувати електронні підручники та дистанційні курси, які враховують індивідуальні особливості.

Інноваційні методи навчання великою мірою залежать від рівня розвитку новітніх технологій. Володіючи великим арсеналом новітніх технічних засобів навчання, викладач іноземної мови має правильно інтегрувати їх у

процес навчання та при роботі зі студентами звертати свою увагу на організацію роботи. Використовуючи інформаційні ресурси, інтегруючи їх в навчальний процес, можна вирішити цілий ряд дидактичних завдань на заняттях. А саме:

- формувати навички та вміння читання, використовуючи тексти різної складності;
- поповнювати словниковий запас як активною, так і пасивною лексикою сучасної іноземної мови, що відображає певний етап розвитку культури, соціального і політичного розвитку суспільства;
- допомагає розвивати творчу активність так як тематика текстів різноманітна й цікава;
- різножанрові тексти сприяють підвищенню мотивації студентів;
- вправи й завдання, підготовлені викладачем, моделюють реальні ситуації та сприяють розвитку вмінь вільного спілкування іноземною мовою;
- різноманітна культурологічна інформація сприяє успішній міжкультурній комунікації [8].

Таким чином, до традиційних методик викладачі вищої школи долучають дистанційні засоби навчання, сполучення яких забезпечують результативність освіти. У реалізації цієї мети окремої уваги викладачів заслуговує спеціалізоване програмне забезпечення Moodle – платформа підтримки дистанційної освіти.

Вивчаючи платформу Moodle, викладач поступово опановує зазначене програмне забезпечення та розуміє, чому саме ця платформа заслуговує на першочергове вивчення та оволодіння. Серед безперечних переваг Moodle необхідно зазначити:

- безкоштовне розповсюдження; підтримка понад 40 мов;
- можливість створення різноманітних оформлень вебсайту або окремих дистанційних курсів;
- інтенсивна програмна та технічна підтримка з боку світової спільноти;
- вбудований візуальний редактор з можливістю копіювання та вставки тексту з інших програм (Word).

Принципово новим у підході дистанційного навчання до процесу оволодіння знаннями на основі платформи Moodle стало поняття «вчитися на практиці». Велика кількість засобів електронного навчання раніше являло собою статистичну інформацію, яка надає студентам незначні можливості практичного використання тих знань, яких вони під час вивчення певного курсу. Нерідко викладач витрачав багато часу на створення бездоганних ресурсів для свого курсу, однак подібні зусилля приносили користь лише самому викладачу, залишаючи осторонь студентів. Платформа Moodle надає

студенту можливість, спостерігаючи за активною діяльністю інших студентів, самому покращувати якість набутих знань. [9].

Окремої уваги заслуговує факт отримання знань у вільному навчальному просторі. Потенційний вчитель одночасно стає потенційним учнем. Платформа Moodle має різні засоби, за допомогою яких студенти представляють власні знання та діляться ними з іншими. Цей процес забезпечується сторінкою учасників (головне місце, де студент може побачити усіх інших учасників курсу), а також блоками «підключення користувача» (найкращих засів побачити усіх активних користувачів, які є на даний момент у мережі) та «остання активність».

На даний момент Moodle залишається найпоширенішою системою дистанційного навчання з найбільшою кількістю користувачів та розробників у світі. За статистичними даними в Україні зареєстровано 95 Moodle сайтів, 38 з яких забезпечують дистанційне навчання. Багато навчальних закладів оцінили переваги платформи Moodle, що може задовольнити широке коло користувачів та одночасно залишатися достатньо простою, щоб звичайні викладачі розпочали використовувати потужний потенціал Інтернету для освітньої мети.

Висновок. Дистанційні курси та новітні інформаційні технології допомагають організувати навчання на якісно новому рівні. Вони сприяють автоматизації процесу формування мовних навичок на базі тренувальної роботи з науковими текстами. У процесі виконання дистанційних завдань студенти технічних спеціальностей оволодівають основами іноземної мови на базі усіх видів мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей кожного. Дистанційні курси не лише допомагають викладачу комбінувати елементи та ресурси спеціалізованого програмного забезпечення, але й розширюють пізнавальні можливості студентів та підвищують мотивацію, полегшують процес контролю якості знань, залучають студентів до активного навчання та спілкування з викладачем.

Комплексний підхід до процесу викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей надає викладачу можливість поєднувати традиційні та альтернативні методики, застосовувати класичні та інноваційні засоби вивчення іноземної мови, допомагає теоретичні знання наблизити до практики, сприяє тому, щоб студенти технічного вузу не тільки опанували основи іноземної мови, але й стали сучасними кваліфікованими спеціалістами [2].

Список використаних джерел:

1. Башмакова И.С. К вопросу о формировании умений профессионального общения у студентов неязыковых вузов / И.С. Башмакова//Вестник МГЛУ. – Вып. 477. – М., 2003. – С.44–46.

2. Боярко Г. В. Нові підходи до організації занять з іноземної мови // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: зб. наук. статей учасників Всеукр. наук.-пр. акт. конф., Київ, 23-24 груд. 2003 р. / Редкол.: І.І. Тимошенко (голова) та ін. – К; 2003. – С. 13–20.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991 – 207 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / [наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти /О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 2. – С. 20–24.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, – 176 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні / С. Ю. Ніколаєва // Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: тези доповід. – К, 2005 – С. 6 -7.
8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. - метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. - К.: А.С.К., 2005. - 192 с.
9. Профільне навчання: Іноземні мови / Упоряд: Т. Михайленко, Л. Горбич. – К.: Шкільний світ, 2007. – 112 с.
10. Сасенко Н.В. Поетапна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних вузів при роботі з газетним матеріалом / Н.В. Сасенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. пр. Київ – Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – С. 373-376.
11. Сидоренко О.І. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали між-нар. наук.-метод. конф. (К., 1-2 листопада 2007р.): Тези доповідей: У 2 ч. -Ч.2 / Відп. ред. А.А. Мазаракі. -К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. -259с.
12. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб.[для студ. вищ. нвч. закладів]. – К.: Фірма 'ІНКОС', 2006. – 248 с.
13. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
14. Robinson Douglas Becoming a translator. An introduction to the theory and practice of translation / Robinson Douglas. Routledge, London and New York, 2003. – P. 54.

МИРОШНИЧЕНКО О.А.,
викладач, кафедра іноземних мов,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядається поняття сучасних інформаційних технологій у навчанні, а саме Інтернет як джерело додаткової інформації вивчення англійської мови у медичних вишах та створення і використання навчальних мультимедіа презентацій.
Ключові слова: комунікативний підхід, мультимедійна презентація, метод проектів.

В статье рассматривается понятие современных информационных технологий в обучении, а именно Интернет как источник дополнительной информации изучения английского языка в медицинских высах и создание, использование учебных мультимедия презентаций.
Ключевые слова: коммуникативный подход, мультимедийная презентация, метод проектов.

The concept of modern information technologies in education is considered in the article emphasizing the Internet as a source of additional information of mastering English in medical universities and educational multimedia presentations creation.

Key words: communicative approach, multimedia presentation, project method.

Володіння мовою – одна з найголовніших умов подальшого життєвого успіху сьогоденних випускників медичних навчальних закладів. Використання комунікативного підходу у навчанні англійської мови як засобу розвитку комунікативної компетентності студентів є важливою умовою при вивченні англійської мови. Комунікативний підхід дає змогу не тільки сформувати певні навички і уміння, а й забезпечити практичне опанування майбутніми лікарями мовленнєвих умінь на

рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування. Навчання студентів в умовах, подібних до процесу природної комунікації, допоможе перенести сформовані вміння і навички в реальні умови і використовувати англійську мову як засіб спілкування в соціально-культурній і діловій сферах. Комунікативний підхід відповідає головній задачі навчання і психолого-педагогічним ідеям. Цей підхід є реалізацією засобу навчання, при якому здійснюється упорядковане, систематизоване навчання іноземній мові.

Не дивлячись на те, що комунікативний підхід займає перше місце серед інших методик, він є недостатньо вивченим на сьогоднішній день. Вперше комунікативний підхід був запропонований Біляєвим Б.В., Бім І.Л., Пасів Є.І.. Вважалося, що комунікативність полягає в тому, що навчання має бути організовано так, щоб воно було подібно до процесу спілкування. **Актуальність** саме нашого підходу зумовлена використанням інтернет-методик у навчальному процесі та пов'язана не тільки із технологічним прогресом, а й з постійним прагненням почерпнути дедалі більший обсяг інформації. Залучення таких методів у процес навчання англійської мови поєднує інформативний та культурологічний аспекти, оскільки один із принципів викладання іноземних мов – той, який акцентує на вивченні мови в культурному контексті. Отже, Інтернет є цінний для пошуку інформації різного спрямування (географічної, історичної, соціальної, культурної, економічної та політичної), що особливо важливо для вивчення іноземних мов професійного спрямування.

Застосування комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Інформаційна технологія навчання – це процес підготовки і передачі інформації засобом здійснення якого є комп'ютерна техніка та програмні засоби.

На нашу думку мультимедійна форма вираження навчальної інформації найбільш актуальна на сьогоднішній день у зв'язку з комп'ютеризацією процесу освіти. З метою розвитку особистості потрібна інша тактика пред'явлення навчального матеріалу: вона повинна сприяти розвитку мислення та пізнавальної активності, забезпечувати індивідуальну траєкторію навчання.

Мультимедійна презентація іншомовного матеріалу – спосіб пред'явлення творчо переробленого викладачем, адаптованого для певної групи студентів мовної інформації у вигляді логічно завершеної добірки слайдів з певних тем. Мультимедійна презентація базується на використанні аудіовізуальних можливостей комп'ютерних технологій. Технологія безпосереднього використання мультимедійних презентацій в навчальному процесі включає в себе кілька етапів: підготовчий, перед демонстраційний, демонстраційний, після демонстраційний, рефлексивний.

Використання мультимедійних презентацій дозволяє зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, самостійно компоувати матері-

ал виходячи із особливостей конкретної групи студентів, теми та змісту практичного заняття, що дозволяє побудувати заняття англійської мови так, щоб домогтися максимального навчального ефекту.

Окрім того, практичні заняття англійської мови, на яких використовуються презентації, відображають один з головних принципів створення сучасного заняття – принцип фасціації. Завдяки презентаціям, студенти починають активніше висловлювати свої думки, міркувати.

Науково-обґрунтоване та методично дозоване використання мультимедійних технологій сприяє значній активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, робить процес навчання англійської мови більш змістовним, динамічним та ефективним.

Методика викладання іноземних мов потребує урізноманітнення та оновлення, а саме: залучення різних методів з метою розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок. На заняттях зі студентами медичних факультетів ми активно використовуємо три основні підходи щодо вдосконалення викладання англійської мови: комунікативний, самостійно-індивідуальний та технологічний.

Комунікативний підхід. Мовленнєва спрямованість та ситуативність формують визначення комунікативного підходу і водночас є його принципами. Реалізації принципів комунікативного підходу сприяє атмосфера колективного спілкування, співпраця учнів, координування та взаємодія викладача зі студентами. Все це характеризує спеціальну пізнавальну діяльність – інтерактивне навчання, метою якого є створення комфортних умов навчання. Така форма навчання передбачає перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну активність студента, що сприяє розвитку його активності, творчості, ініціативності, розвитку особистих здібностей, гнучкості. До найпопулярніших інтерактивних методів навчання іноземної мови можна віднести метод групової дискусії. Характер та атмосфера колективного обговорення проблеми створюють сприятливі умови для розвитку навичок і умінь стисло, чітко та лаконічно висловлювати свої думки, уважно вислуховувати думки інших і аргументовано відстоювати особисті погляди. Застосовуючи цей інтерактивний метод під час проведення практичних занять з англійської мови, викладач має скеровувати студентів на самостійне вирішення поставленої проблеми.

Створення проблемних ситуацій та їх визначення сприяє розвитку креативності в пошуках спільного прийняття рішень. Так народжується дискусія – найактивніша форма мислення, переваги якої для вивчення іноземної мови беззаперечні. Навчально-пізнавальна діяльність групової дискусії відбувається у таких етапах: створення груп, визначення та обговорення проблеми, слухання іншого погляду, знаходження компромісу з іншими, що розвиває вміння висловлюватися англійською мовою. Таким чином інтерактивна форма навчання особливо

вагома для вивчення англійської мови, професійного спрямування, адже перебуваючи у активній діяльності, студент постійно знаходиться у мовному середовищі.

Самостійно-індивідуальний підхід. Ефективність вивчення іноземних мов значною мірою залежить від викладача як організатора навчального процесу. Самостійною навчальною діяльністю називають різноманітні види індивідуальної та пізнавальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової праці, самостійного виконання різних видів пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань.

Серед індивідуально-самостійних робіт ми пропонуємо проектну роботу. Переваги такої роботи є введення нових лексичних одиниць в іноземну мовленнєву компетенцію. Особливе значення має звітність про виконання індивідуальної роботи. У першому випадку – презентація проектної роботи, за допомогою якої учасник навчального процесу поступово долає мовний бар'єр і страх перед аудиторією, розвиваючи навички говоріння. У другому випадку – анутовання чи реферування тексту після опрацювання оригінальної іноземної літератури, що розвиває науковий стиль письма іноземною мовою.

Технологічний підхід. Актуальність використання інтернет-методик у навчальному процесі пов'язана не тільки із технологічним прогресом, а й з постійним прагненням почерпнути дедалі більший обсяг інформації. Спілкування за допомогою електронної пошти в Інтернеті є корисним засобом для вивчення англійської мови. Електронна пошта дає змогу контактувати з первинними носіями мови, яку вивчають. Застосування інтернет-методик в діяльності на практичних заняттях з англійської мови є джерелом додаткової мотивації завдяки розширенню мовного середовища та пізнання культури іноземної країни, а також у соціальній, професійно-академічній та практичній спрямованості такої діяльності.

Проблема творчого розвитку особистості в сучасному світі стоїть досить гостро. Кожна цивілізована країна, або та, яка хоче бути цивілізованою, дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Окрім того, як свідчить досвід, людина, яка здатна генерувати ідеї, використовувати знання й уміння в нових ситуаціях, комфортно почувається в нестабільних соціальних умовах – швидше знаходить своє місце в суспільстві.

Англійська мова, як і будь яка інша мова, має величезні можливості для розвитку особистості та творчого мислення, тому що без мислення немає мовлення. А вивчаючи мову в штучних умовах доводиться міркувати і про те, як ти мислиш, тобто мислити критично.

Мистецтво володіння мовою включає вміння слухати, читати, спілкуватися та писати. Розвиток мовних навичок можна стимулювати різноманітними засоба-

ми. Перш за все це використання різних інноваційних методик та технологій, яких дуже багато і вибір яких залежить від викладача. Саме він, враховуючи вікові особливості і здібності учасників навчального процесу, обирає шляхи розвитку їх творчих здібностей.

Найголовніше завдання в будь-якій ситуації – створити творчу атмосферу, більше того, викладач повинен розуміти психологічну сутність цього процесу. Це насамперед не насильне навчання, а заохочення до пізнання, повага інтелектуальної сили того, хто навчається.

Основне завдання в навчанні англійської мови вважаємо в тому, щоб перенести акцент з усякого роду вправ на творчу розумову діяльність, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами.

Метод проектів може дозволити вирішити цю дидактичну задачу і відповідно перетворити заняття англійської мови в дискусійний, дослідний клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі і доступні для слухачів проблеми з урахуванням особливостей культури країни і по можливості на основі міжкультурної взаємодії.

В основі проекту лежить якась проблема. Щоб її вирішити, потрібно не лише знання англійської мови, але й володіння великим обсягом різноманітних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, студенти повинні володіти певними інтелектуальними, творчими, комунікативними вміннями.

Основні вимоги до використання методу проектів[Поліщук О.]:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми / задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення;
2. Практична, теоретична значущість передбачуваних результатів;
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність під час вивчення англійської мови;
4. Структурування змістовної частини проекту;
5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, що впливають з завдань дослідження, висунення гіпотези їх рішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, коректування, висновки.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. У курсі англійської мови метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми, оскільки відбір тематики проводився з урахуванням практичної значущості для вивчення англійської мови.

Головне – це сформулювати проблему, над якою працювати в процесі роботи над темою програми. При проведенні проектної роботи можливе проходження наступних етапів[Richards S.C.]:

1. Comprehensive language input. Намічається проблема та визначаються

джерела отримання знань для її вирішення: енциклопедії, журнали, пізнавальні програми телебачення, Інтернет і т.д.

II. Processing. Обробляється вся маса інформації і визначається критерій оцінки даної інформації з тим, щоб проаналізувати її і виділити з неї найбільш істотні елементи, які сприяють вирішенню завдання. На даному етапі потрібно застосування знань лексики та синтаксису мови.

III. Comprehensive language output. Передбачає собою наявність вихідної інформації по даному проекту, причому результат даної діяльності може бути різним в залежності від індивідуальних можливостей чи здібностей учасників проекту. Це може бути індивідуально написаний твір або проект, складений групою студентів спільно. У деяких випадках проект може бути складений окремими студентами при безпосередній допомозі викладача в разі виникнення лексичних та граматичних труднощів.

Таким чином, досягається мета всерівневого залучення учасників навчального процесу в даний конкретний проект.

Якщо говорити про використання методу проектів у практиці навчання англійської мови, то, зрозуміло, найбільший інтерес представляють міжнародні телекомунікаційні проекти. Саме такі проекти дозволяють вирішити найбільш складне і разом з тим саме істотне для методики завдання – створення мовного середовища і на його основі створення потреби у творчому використанні англійської мови на практиці. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної інформації, що знаходиться в будь-якому місці земної кулі. Ця інформація, природно, є автентичною і, працюючи з такою інформацією, можна отримати необхідні дані з проблеми, над якою в даний момент працює група учасників у рамках проекту.

Однією з головних особливостей проектної діяльності є орієнтація на досягнення конкретної практичної мети – наочне представлення результату. У навчанні англійської мови метод проектів надає можливість використовувати мову в реальних ситуаціях, що, безсумнівно, сприяє кращому засвоєнню та закріпленню знань іноземної мови, розвитку творчих здібностей. Після того, як проект закінчено, слід оцінити свою роботу самому. Обмірковуючи досвід, набутий у процесі реалізації проекту.

Поширеними методиками, методами і прийомами на нестандартних заняттях є імітація, імпровізація, де саме середовище впливає на студента і перебудовує навчально-виховний процес. Нестандартні заняття пов'язані з груповими формами роботи. При розкритті функціональних обов'язків у групі кожен сам шукає своє місце за здібностями. Якщо робота проводиться не регулярно, то група може бути пасивною на рівні присутності, якщо – в системі, то, як правило, пасивних не буває.

Виходячи зі всього вище зазначеного можливо зробити **висновок**, що в

результаті комунікативного підходу у навчанні формується, реалізується і діє система оволодіння англійською мовою як засобом спілкування. Головним прийомом посилення комунікативної спрямованості у навчанні англійської мови є поступове зростання складності матеріалу і операцій з ним, опори на знайомі елементи, введення цікавого нового матеріалу як поштовху до пошукової діяльності. Використовуються взаємопов'язані і послідовні вправи, кожна наступна вправа є логічним продовженням попередньої і має елементи нового. При комунікативному методі на підготовчому етапі організаційний момент набуває характеру реального спілкування, у процесі якого йде обмін новою інформацією, думками. Зарядка створює мовленнєву атмосферу, сприяє залученню всіх учасників до спілкування, стимулює до особистісно-орієнтованої комунікації.

Перспективи подальшої розробки запропонованого підходу ми бачимо в удосконаленні застосування комунікативних методів для студентів медичних та фармацевтичних факультетів згідно професійної спрямованості студентів першого та другого років навчання.

Список використаних джерел:

1. Бухлова Н.В. Формування здатності особистості до самонавчання / Н.В. Бухлова Педагогічна скарбниця Донеччини, 2002 - №1.
2. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез.-М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256 с.
3. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. - М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. - 240 с.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов.- М.: ГОЛОССА-ПРЕСС, 1977.-250 с.
5. Поліщук О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Поліщук.- К.: Шкільний світ, 2007.-250 с.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской Народное образование, 2003 - №2.
7. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p
8. Davis P., Rinvolucrí M. Dictation: New Methods, New Possibilities. - Cambridge Univ. Press, 1992. – 122 p
9. Richards S.C. The Context of Language Teaching/ S.C. Richards– Cambridge, 1991.- 140 p
10. The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p

ОЛЕНДР Т.М.,

кандидат педагогічних наук,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ MOODLE У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття присвячена застосуванню інтерактивної системи Moodle у викладанні навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», що навчаються за напрямками підготовки «Фізичне виховання», «Спорт» та «Здоров'я людини» на факультеті фізичного виховання у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Проаналізовано основні принципи роботи та наповнення цієї комп'ютерно-орієнтованої системи. Висвітлено переваги та недоліки, які можуть проявлятися у вивченні іноземної мови студентами факультету фізвиховання у процесі використання інтерактивної системи Moodle.

Ключові слова: інтерактивна система Moodle, іноземна мова за професійним спрямуванням, інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація, фізичне виховання.

Статья посвящена применению интерактивной системы Moodle в преподавании учебной дисциплины «Иностранный язык по профессиональному направлению», для студентов образовательноквалификационного уровня бакалавр, обучающихся по направлениям подготовки «Физическое воспитание», «Спорт» и «Здоровье человека» на факультете физического воспитания в Тернопольском национальном педагогическом университете имени Владимира Гнатюка. Проанализированы основные принципы работы и наполнения этой компьютерно-ориентированной системы. Освещены преимущества и недостатки, которые могут проявляться при изучении иностранного языка, в частно-

сти, студентами факультета физвоспитания в процессе использования интерактивной системы Moodle.

Ключевые слова: интерактивная система Moodle, иностранный язык по профессиональному направлению, информационнокоммуникационные технологии, информатизация, физическое воспитание.

The article deals with the use of interactive system Moodle in teaching the subject "Foreign language for specific purposes", to the students of educational qualification of "Bachelor", who study in the areas of "Physical Education", "Sport" and "Human Health" at the Faculty of Physical Education in Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. The basic principles of operation of this computerbased system and its content have been analyzed. The advantages and disadvantages which reveal themselves while studying the foreign language, particularly by the students of the Faculty of Physical Education using interactive system Moodle have been highlighted. The article reflects the basic forms of testing students' knowledge of the foreign language. Problems and factors that contribute to peculiarities of the learning of the foreign language by the students of the Faculty of Physical Education have been considered. Various resources which can be added with the help of Moodle to extend the range of tasks as well as training materials according to the professional orientation and training objectives that guide students in the foreign language learning have been revealed.

Key words: interactive system Moodle, foreign language for professional purposes, information and communication technologies, information, physical education.

На сучасному етапі розвитку цивілізації науково-технічний прогрес призвів до появи нових технологій, зокрема, у комп'ютерній сфері. Наразі освіту неможливо уявити без використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), адже її інформатизація є частиною глобального науково-технічного процесу. Розробка таких освітніх технологій, які здатні модернізувати традиційні форми навчання задля підвищення рівня ефективності засвоєння знань у вищому навчальному закладі, є актуальною проблемою сьогодення. Головне завдання вищої школи – підготовка фахівців до професійної діяльності в інформаційному просторі сучасного суспільства. Однією із ключових компетентностей, якою повинна володіти особистість, що здатна успішно вирішувати різноманітні завдання, вважається ІКТ-компетентність.

Оскільки освіта має відповідати на виклики сучасності і бути запорукою успішного розвитку держави, то використання засобів ІКТ відкриває широкі перспективи у викладанні іноземних мов майбутнім фахівцям у галузі фізичного виховання. Дослідження щодо використання ІКТ як ефективного способу передачі різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності навчального процесу, висвітлені у працях А. Грібенг, Т. Каменєвої, І. Коваль, В. Лук'яненко, О. Науменка та ін. Зокрема, над проблемою дослідження та використання системи Moodle у навчальному процесі працювали Г. Білецька, В. Брославський, Ю. Горохова, К. Колос, О. Поршнева та В. Франчук. Якщо проблеми використання ІКТ в освіті є більш якісно та фахово розкритими, то питання застосування системи Moodle у викладанні іноземної мови студентам нефілологічних спеціальностей, зокрема, на факультеті фізичного виховання потребує більш детального вивчення.

Отже, **мета** статті – проаналізувати особливості використання системи Moodle, як форми навчання, у викладанні курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів факультету фізичного виховання.

Як зазначено в Енциклопедії освіти, її «... інформатизація пов'язується із широким впровадженням методів і засобів ІКТ, створенням на цій основі комп'ютерно-орієнтованого інформаційно-комунікаційного середовища, з наповненням цього середовища електронними науковими, освітніми та управлінськими ресурсами, з наданням можливостей суб'єктам освітнього процесу використовувати засоби і сервіси цього середовища, здійснювати доступ до його ресурсів при вирішенні різних завдань» [2, с.360]. Таким чином, інформатизація освіти вимагає створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах із добре розвинутою комп'ютерною мережею, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання тощо. Встановлено, що використання комп'ютерного програмного забезпечення під час аудиторних занять та для самоосвіти студентів викликає у них більший інтерес до навчання, розвиває креативне мислення, значно заощаджує час при виконанні та перевірці тестових завдань і забезпечує об'єктивність їх оцінювання. Інтерактивність та мультимедійна наочність сприяють кращому поданню складного навчального матеріалу, а, відповідно, ефективнішому засвоєнню інформації. Крім того, процес навчання стає більш індивідуалізованим, оскільки збільшується кількість індивідуально-групових форм і методів навчання.

Однією із сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання є, як стверджує О. Науменко [4], формування у них навичок використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Неменш важливою, на нашу думку, вимогою є оволодіння ними іноземною мовою професійного спрямування. Навчальна дисципліна «Іноземна

мова за професійним спрямуванням» передбачає здобуття студентами іншомовних знань, навичок та вмінь, необхідних для формування професійно-орієнтованої комунікативної компетентності у студентів із метою забезпечення їх ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі [3]. Знання іноземної мови дає можливість своєчасно ознайомлюватися з новими досягненнями спорту, новинками спортивного спорядження та провідними тренувальними програмами; підтримувати контакти із зарубіжними колегами; брати участь у міжнародних змаганнях, не потребуючи послуг перекладача.

Одним із програмних комплексів, який успішно використовують під час викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», що навчаються за напрямом підготовки «Фізичне виховання», «Спорт» та «Здоров'я людини» на факультеті фізичного виховання у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, є інтерактивна система Moodle. Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment – модульна об'єктноорієнтована система управління навчальними ресурсами) – система управління навчальним контентом і навчанням, призначена для створення та підтримки курсів як дистанційного, так і традиційного (аудиторного) навчання [6]. За допомогою цієї комп'ютерно-орієнтованої системи можна дистанційно, через Інтернет, оволодіти навчальним матеріалом, самостійно створювати електронні курси і проводити навчання поза аудиторією. Використання згаданої системи дає можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу, які за традиційного навчання частіше всього є дискретними. Для того, щоб краще розуміти принцип роботи системи Moodle, варто розглянути шляхи та методи її наповнення. Нагадаємо, що система є лише технічним забезпеченням, програмою, дизайн, формат і контент якої визначає власне викладач.

Структурно курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням» складається із двох частин:

1. Теоретичний блок, який має на меті подати студентам назву курсу та його короткий опис, ознайомити з метою та завданнями, методичними вказівками щодо вивчення курсу, його програмою, критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів і максимальною кількістю балів, яку студенти можуть отримати за той чи інший вид роботи, та списком рекомендованої літератури й інформаційних ресурсів.

2. Практичний блок, призначений для опрацювання завдань, які відповідають номерам і назвам тем, зазначеним у робочій програмі. Він структурований на дев'ять змістових модулів, кожен із яких містить лексичні та граматичні теми, глосарій навчального матеріалу до відповідного змістового модуля, вправи для закріплення матеріалу, тренувальний та модульний тести.

Розглянемо детальніше наповнення змістового модуля «3» – «Футбол». Лексична тема передбачає вивчення двох підтем (автентичних текстів): «Історія виникнення футболу» та «Правила гри у футбол». Як зазначає В. Лук'яненко, автентичний текст, що слугує матеріалом для організації навчального спілкування, є універсальною дидактичною одиницею професійноорієнтованого навчання у немовному ВНЗ. Як стверджує науковець, від його змісту «...залежить результативність засвоєння термінологічної лексики, адже тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання фахової лексики у контексті» [3, с.72]. Слід зазначити, що лексична тема подається з великою кількістю цікавого ілюстративного наповнення, а лексика, що є опорною, – виділена у тексті. Нерідко лексичні одиниці дублюються і на картинках та схемах, що супроводжують тему. Тому, читаючи текст on-line, студент мимоволі запам'ятовує певний відсоток лексичних одиниць. Це дає свій результат. Методисти іноземної мови не рекомендують вивчати лексику ізольовано від контексту, лише як слово-переклад. На їх думку, таке запам'ятовування є короточасним. Окрім того, опорна лексика відпрацьовується у текстах, а потім використовується у тренувальних вправах. Такий метод дає змогу перевірити відсоток засвоєного матеріалу і виявити прогалини у вивченому. Далі подається теоретична граматична компонента. Вона подається як в описовому форматі рідною мовою, так і у вигляді таблиць із ілюстративними прикладами. Така подача граматичного матеріалу сприяє його засвоєнню студентами із різним рівнем шкільної підготовки. Запропоновані тренувальні вправи допомагають студентам відпрацювати на практиці вивчений граматичний матеріал. Представлений у модулі тренувальний тест містить набір варіантів завдань, певний відсоток яких пропонується потім і у модульному тесті. Тобто ті студенти, які ретельно виконують тренувальні тести, мають змогу отримати вищий бал і за модульний тест.

Можливість самостійно обирати дизайн до завдання дає можливість викладачеві створювати ефект візуального наближення до теми чи спеціальності, за якою навчається студент. Важливо зазначити, що такий соціологічний прийом є ефективним та широко застосовується у процесі навчання, адже спонукає студента асоціювати себе із тим, що він робить, відносити себе до певної ін-групи, таким чином, налаштовуватися на роботу. Візуалізація та графічне наповнення Moodle у процесі вивчення іноземної мови студентами факультету фізичного виховання є особливо актуальними, оскільки завдання, розбавлені графікою, легше сприймаються та викликають у майбутнього фахівця більше зацікавленості, аніж теоретичні завдання чи звичайні паперові тести.

Окрім візуалізації контенту, система Moodle дає можливість обирати різноманітні форми проведення оцінювання знань студентів. Серед основних

форм проведення перевірки знань такі:

- питання із варіантами відповідей – однією чи декількома;
- питання, що передбачають коротку відповідь, – слово чи словосполучення;
- питання, що передбачають ствердну чи заперечну відповідь (так/ні);
- питання на встановлення відповідності;
- питання, що передбачають відповідь у формі есе чи опису;
- питання з вкладеними відповідями (тести із пропущеними словами чи частинами речення).

Варто підкреслити, що завдання можуть бути подані як у формі кількох запитань, так і текстом, одним файлом чи, взагалі, поза сайтом. Таке різноманіття завдань забезпечує якнайповніше та якнайкраще оцінювання засвоєного матеріалу студентом. Важливо також зазначити, що система Moodle передбачає оцінювання студентів із урахуванням частково правильних відповідей. На противагу іншим тестуючим програмам, що пропонують обрати декілька правильних відповідей у тесті і зараховують бал, у випадку, якщо всі відповіді вибрано правильно, Moodle забезпечує підрахунок балів студента навіть у сотих відсотка за кожне питання. Таким чином, обравши, до прикладу, 4 із 5 правильних відповідей, студент отримує 80% від балу, запропонованого розробником за даний тест. Такий метод оцінювання є більш об'єктивним та дозволяє визначити рівень знань більш повно та точно. Окрім того, системою використовуються штрафні бали, у разі вибору всіх відповідей як правильних. Штрафні бали не дозволяють студентові отримати максимальну кількість балів шляхом маркування всіх варіантів відповідей правильними, а отже, змушують студента думати логічно та вказувати ті відповіді, які він реально вважає правильними [1, с. 44].

Окрім тестової частини, за допомогою системи Moodle можна додавати такі ресурси:

- різноманітні написи (мотивуючий чинник);
- текстові сторінки;
- HTML-сторінки;
- гіперпосилання;
- доступ до інших файлів.

Названі компоненти дозволяють розширити спектр як завдань, так і матеріалів для підготовки та роботи студента. Програма також дозволяє студентові користуватися робочим зошитом, знаходити матеріали для підготовки практичних занять, обмінюватись думками з іншими студентами на форумі чи у чаті. Важливим є те, що Moodle передбачає «feedback», тобто зворотній зв'язок студента із розробником (викладачем). Таким чином, студент має можливість поділитись своєю думкою щодо якості продукту із викладачем,

вказати на сильні та слабкі сторони запропонованої системи, а викладач, відповідно, отримує поради та пропозиції щодо вдосконалення роботи зі студентами та із системою Moodle загалом. Надзвичайно цінним є такий зворотній зв'язок із студентами нефілологічних спеціальностей, зокрема, із вихованцями факультету фізичного виховання, беручи до уваги специфіку їхньої майбутньої професії та особливості їхнього навчального процесу. Система також забезпечує студента можливістю з'ясувати незрозумілості, що виникають у ході засвоєння матеріалу, уточнювати певні навчальні аспекти зі своїм викладачем. Викладач, у свою чергу, надає допомогу кожному студентові індивідуально (різна «доза» допомоги), що сприяє досягненню вищих результатів. Нині нагальним завданням освіти є формування у студентів умінь користуватися актуальною інформацією у професійній сфері, критично осмислювати її, інтерпретувати та ефективно засвоювати з метою творчого використання у практичній діяльності. Відтак, завдання викладача – організувати структурувати навчальний матеріал, спрямувати студентів на критичне осмислення актуальної інформації із професійної сфери, сформувати у них вміння творчо використовувати цю інформацію у практичній діяльності. Студент, у свою чергу, докладаючи максимум власних зусиль, повинен сумлінно вчитися, вибираючи власну траєкторію навчання.

Описавши загальні принципи роботи Moodle, варто наголосити на його явних перевагах та недоліках, які можуть проявлятися у навчальному процесі при вивченні іноземної мови, зокрема, студентами факультету фізвиховання. Система має помітний економічний ефект, оскільки дозволяє заощаджувати кошти на придбанні паперу, чорнила, пропонуючи як альтернативу електронні завдання. Також Moodle заощаджує час на роздачу паперових тестів, їх збір, перевірку, аналіз. Як висновок, система заощаджує кошти та час як студента, так і викладача. За допомогою програми викладачеві легше моніторити процес навчання студента, адже Moodle передбачає можливість створення електронного журналу відвідувань та оцінювання. Також за допомогою системи може бути створена студентська база даних та фахова електронна бібліотека. Щодо безпеки і рівня захисту інформації, то він є достатньо високим: розробник встановлює захист на завдання та матеріали, що розміщені у системі, у той час, як кожен студент має індивідуальний логін та пароль, що унеможливорюють втручання сторонніх осіб в освітній процес та маніпуляцію балами. Moodle дозволяє навчання як аудиторне, де виступає допоміжним засобом, так і дистанційне, що забезпечує продуктивність навчального процесу і в позааудиторний час. Організація дистанційного навчання має особливо велике значення для студентів факультету фізвиховання, оскільки вони часто поєднують навчання в університеті зі спортивною кар'єрою. Такі студенти беруть участь у тренувальних зборах і змаганнях, що ускладнює можливість

використання підручників та інших паперових носіїв. Надзвичайно велика кількість інструментів, що доступні у програмі, дозволяють робити навчальний процес більш наповненим, використовувати різноманітні форми та методи навчання, заразом роблячи навчання інтерактивним та мультимедійним. Важливо, щоб непрофільний предмет – іноземна мова – для майбутніх фахівців факультету фізичного виховання подавався на високому рівні, а не як другорядна дисципліна. Високий відсоток засвоєння матеріалу забезпечить розповсюджений зараз у комунікаційній сфері метод інфотейнменту. Інфотейнмент (infotainment, від англ., information – інформація і entertainment – розвага) – спосіб подачі інформації у розважальній формі або із відтінком розважальності. Матеріал презентується у цьому випадку в максимально полегшеній для сприйняття формі [5]. Вдале поєднання поданого матеріалу із елементами розваг та завдань, разом із мультимедійними вставками, відео-, аудіодоповненнями та кросмедійними елементами дозволять зробити навчальний процес не лише корисним, а й цікавим для студента.

Попри виявлений ряд позитивних особливостей у роботі із системою Moodle знайдено і недоліки та слабкі сторони її використання. Серед труднощів, що виникають під час користування системою, є, у першу чергу, нестача знань та низький рівень ІКТ-грамотності як студента, так і викладача. Варто також згадати, що за кордоном викладач не займається технічним аспектом роботи із програмою. Внесення завдань – обов'язок ІТ-спеціаліста [7]. У вітчизняній практиці викладач неодмінно стає розробником навчальної програми, а його недосконалі знання системи та недостатня кваліфікація викликають або велику затрату часу, або ж недостатню якість кінцевого продукту. Відтак, замість того, аби спростити навчання, Moodle стає ще одним каменем спотикання. Також Moodle вимагає комп'ютерного обладнання та доступу до мережі Інтернет на порівняно високій швидкості. На жаль, нині університети не здатні забезпечити усіх студентів групи персональними комп'ютерами для одночасного проходження тестування, та вільним доступом для навчання у будь-який час. Отож, викладач змушений ділити студентів на підгрупи для виконання завдання, створюючи певні незручності у навчальному процесі. Відсутність доступу до Інтернету через найрізноманітніші причини взагалі унеможлиблює використання системи. Повернення до традиційних методів навчання стане ще одним недоліком у користуванні Moodle.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній системі вдосконалюють її та роблять ефективнішим навчальний процес. Водночас варто розуміти, що ІКТ не повинні конкурувати із традиційними методами та прийомами навчання, а лише наближати методику навчання до вимог сьогодення. Уміле комбінування ІКТ та традиційного навчання є запорукою ефективності навчального процесу та підготовки фахівців високого

рівня, здатних до комунікації в іншомовному середовищі та інформаційному просторі. Перспектива подальших наукових розвідок за цим напрямом передбачає дослідження альтернативних до системи Moodle програм, на кшталт eFront, OLAT, CSBlearning та інших, з метою пошуку найбільш оптимального варіанту для впровадження та задля вдосконалення освітніх процесів в Україні.

Список використаних джерел:

1. Брославський В. Л. Використання системи MOODLE при викладанні курсу «Основи правознавства» / В. Л. Брославський // Теоретичні та прикладні аспекти використання інформаційних технологій у системі університетської освіти. – Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг.ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 42-45.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Лук'янченко В. В. Досвід упровадження дистанційного навчання для організації самостійної роботи студентів з англійської мови / В. В. Лук'янченко // Педагогічний процес : теорія і практика : Збірник наук. праць. – 2014. – Випуск 2, Ч. 4. – С. 70-75.
4. Науменко О. І. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформатизації навчання / О. І. Науменко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 05. – С. 96-98.
5. Новітні медіа та комунікаційні технології: комплекс навчальних програм для спеціальностей «журналістика», «видавнича справа та редагування», «реклама та зв'язки з громадськістю» / За заг. ред. В. Е. Шевченко. – К.: Паливода А. В., 2012. – 412 с.
6. Франчук В. М. Системи управління навчальним контентом. MOODLE / В. М. Франчук, Н. П. Франчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: Реалії та перспективи. Випуск 23: Збірник наукових праць. / За ред. В.П. Сергієнка. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010.– С. 342–348.
7. Moodle. Scribd, the world's digital library. – [Electronic resource]. –2008. – Online at : <http://www.scribd.com/doc/4419965/Moodle>.

ОНИЩЕНКО Т.Є.,

кандидат медичних наук, доцент

РЯБОКОНЬ О.В.,

доктор медичних наук, професор,

завідувач кафедри інфекційних

хвороб

ФУРИК О.О.,

кандидат медичних наук, асистент

ЗАДИРАКА Д.А.,

асистент,

кафедра інфекційних хвороб,

Запорізький державний медичний

університет,

м. Запоріжжя

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТУ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

В Україні відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтується на входження у світовий інформаційно-освітній простір. У статті розглядаються етапи розвитку і становлення інформаційних технологій, їх вплив на становлення особистості, виявлення і розвитку її здібностей, формуванню вмінь і бажання вчитися, створенню умов для засвоєння знань і вмінь протягом усього життя.

Ключові слова: інформаційні технології, освіта, впровадження, глобальний інформаційний простір

В Украине происходит становление новой системы образования, которая ориентируется на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. В статье рассматриваются этапы развития и становления информационных технологий, их влияние на становление личности, выявление и развития ее способностей, формированию умений и желания учиться, созданию условий для усвоения знаний и умений в течение всей жизни.

Ключевые слова: информационные технологии, образование, внедрение, глобальное информационное пространство

In Ukraine there is becoming of the new system of education, which is oriented to world informative - education of space. In the article the stages of development and becoming of information technologies, their influence, are examined on becoming of personality, exposure and development of its capabilities, to forming of abilities and desire to study, to conditioning for mastering of knowledge's and abilities during all life.

Keywords: *information technologies, education, introduction, global informative space*

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, і таким чином створюють глобальний інформаційний простір [1,2].

Невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Зараз в Україні відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтується на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії і практиці учбово-виховного процесу, який пов'язаний із внесенням коректив у зміст технологій навчання, що мають бути адекватними сучасним технічним можливостям, і сприяти гармонійному входженню особистості в інформаційне суспільство. Комп'ютерні технології повинні стати не «додатком» у навчанні, а невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, що значно підвищило б його ефективність.

Кількість осіб, що вміють користуватися комп'ютером, збільшилося у багато разів. Але пізнавальні, зокрема освітні, мотиви роботи з комп'ютером знаходяться приблизно на двадцятому місці, тому що для вирішення пізнавальних та навчальних завдань комп'ютер використовується недостатньо. Тому проблема широкого використання комп'ютерних технологій у сфері освіти викликає підвищений інтерес у вітчизняній педагогічній науці.

Метою впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту має бути залучення студентів до перспективних освітніх технологій і орієнтація їх на творче і продуктивне використання цих технологій у своєму навчанні, майбутній професійній діяльності, процесі самоосвіти і підвищенні кваліфікації.

Під інформаційною технологією розуміється процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки і передачі даних (первинної інформації) для отримання інформації нової якості про стан об'єкту, процесу або явища (інформаційного продукту) [1].

Якщо в якості ознаки інформаційних технологій вибрати інструменти, за допомогою яких проводиться обробка інформації (інструментарій технології),

то можна виділити наступні етапи її розвитку [1,3]:

1-й етап (до другої половини XIX ст.) - «ручна» інформаційна технологія, інструментарій якої складали: перо, чорнильниця, книга. Комунікації здійснювалися у ручний спосіб - шляхом переправлення через пошту листів, пакетів, депеш. Основна мета технології - представлення інформації у потрібній формі.

2-й етап (з кінця XIX ст.) - «механічна» технологія, яка була оснащена досконалішими засобами доставки пошти, інструментарій якої складали: друкарська машинка, телефон, диктофон. Основна мета технології - надання інформації у потрібній формі зручнішими засобами.

3-й етап (40–60-і рр. XX ст.) - «електрична» технологія, інструментарій якої складали: великі ЕОМ і відповідне програмне забезпечення, електричні друкарські машинки, ксерокси, портативні диктофони. Основною метою інформаційних технологій цього періоду є переміщення з форми надання інформації на формування її змісту.

На 4-му етапі (з початку 70-х рр.) з'являється «електронна» технологія, основним інструментарієм якої є великі ЕОМ і створювані на їх базі автоматизовані системи керування (АСК), інформаційно-пошукові системи, що були оснащені широким спектром базових і спеціалізованих програмних комплексів. Інформаційні технології формують змістовні сторони інформації для різних сфер громадського життя, особливо на організацію аналітичної роботи.

5-й етап (з середини 80-х рр.) характеризується появою «комп'ютерної» («нової») технології, основним інструментарієм якої є персональний комп'ютер з широким спектром стандартних програмних продуктів різного призначення. На цьому етапі відбувається процес персоналізації АСК, який виявляється у створенні систем підтримки ухвалення рішень певними фахівцями. Подібні системи мають вбудовані елементи аналізу і штучного інтелекту для різних рівнів керування, що реалізуються на персональному комп'ютері і використовують телекомунікації. У зв'язку з переходом на мікропроцесорну базу істотним змінам піддаються і технічні засоби побутового, культурного та іншого призначень.

6-й етап - «мережева технологія» (іноді її вважають частиною комп'ютерних технологій). У теперішній час глобальні і локальні комп'ютерні мережі бурхливо розвиваються та широко використовуються у різних областях. Цей процес є обумовленим популярністю її засновника, а саме глобальною комп'ютерною мережею Internet.

Останніми роками термін «інформаційні технології» часто виступає синонімом терміну «комп'ютерні технології», оскільки усі інформаційні технології так чи інакше пов'язані із застосуванням комп'ютера. Проте, термін

«інформаційні технології» є значно ширшим і включає «комп'ютерні технології» в якості складової. Інформаційні технології, що ґрунтуються на використанні сучасних комп'ютерних і мережевих засобів, утворюють термін «сучасні інформаційні технології» [3,4].

І.В.Роберт під засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій розуміє програмні, програмно-апаратні і технічні засоби, а також пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки сучасних засобів і систем трансляції інформації, інформаційного обміну, операцій зі збору, продукування, накопиченню, зберіганню, обробці, передавання інформації, що забезпечують можливість доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж (у тому числі глобальних). До засобів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій відносяться ЕОМ, ПЕОМ, комплекти термінального устаткування для ЕОМ усіх класів, локальні обчислювальні мережі, облаштування введення-виведення інформації, засоби введення і маніпулювання текстовою і графічною інформацією, засоби архівного зберігання великих об'ємів інформації та інше периферійне устаткування сучасних ЕОМ; пристрої для перетворення даних з графічної або звукової форми представлення даних в цифрову і назад; засоби і облаштування маніпулювання аудіовізуальною інформацією (на базі технологій Мультимедіа і «Віртуальна реальність»); системи штучного інтелекту; системи машинної графіки, програмні комплекси (мови програмування, транслятори, компілятори, операційні системи, пакети прикладних програм та ін.); сучасні засоби зв'язку, що забезпечують інформаційну взаємодію користувачів як на локальному рівні (наприклад, у рамках однієї організації або декількох організацій), так і глобальному (у рамках всесвітнього інформаційного середовища) [1].

На думку фахівців для реалізації сучасних інформаційних технологій в управлінні економікою і освітою є необхідним: створити технологічні умови, апаратні і програмні засоби, телекомунікаційні системи, що забезпечують нормальне функціонування сфери виробництва; забезпечити індустріально-технологічну базу для виробництва у рамках міжнародного розподілу праці у національних конкурентоздатних інформаційних технологіях і ресурсах; забезпечити першочерговий розвиток випереджаючого виробництва інформації і знань; підготувати кваліфіковані кадри; реалізувати комплексне впровадження інформаційних технологій у сферу виробництва, управління, освіти, науки, культури, транспорту, енергетики та ін [4].

На думку міжнародних освітніх установ, які розробляють нові напрями діяльності для створення умов для переходу на сучасні інформаційні технології, найбільш швидким способом є включення нашої країни у світову освітню систему шляхом створення учбовим закладам умов для використання глобальної мережі Інтернет, що вважається моделлю комунікації в умовах

глобального інформаційного суспільства.

Входження вітчизняної системи освіти у світове інформаційно-освітнє середовище передбачає наступні шляхи [1].

вдосконалення базової підготовки учнів і студентів вищих та середніх
учбових закладів з інформатики і сучасних інформаційних технологій;

перепідготовка викладачів в області сучасних інформаційних технологій;

інформатизація процесу навчання і виховання;

оснащення системи освіти технічними засобами інформатизації;

створення сучасного національного інформаційного середовища та інтеграція в неї установ освіти;

створення на базі сучасних інформаційних технологій єдиної системи
дистанційної освіти в Україні;

участь України в міжнародних програмах, що пов'язані з впровадженням
сучасних інформаційних технологій в освіту.

Комп'ютеризація освіти належить до великомасштабних інновацій які
активно впроваджуються останнім часом. Визначені основні напрямки щодо
впровадження комп'ютерної техніки в освіті:

використання комп'ютерної техніки як засобу навчання з метою вдоско-
налення процесу викладання, підвищення його якості і ефективності;

використання комп'ютерних технологій як інструментів навчання, пізна-
вання себе і дійсності;

розгляд комп'ютера та інших сучасних засобів інформаційних технологій
в якості об'єктів вивчення;

використання засобів нових інформаційних технологій як засобу творчо-
го розвитку особистості;

використання комп'ютерної техніки як засобів автоматизації процесів
контролю, корекції, тестування і психодіагностики;

організація комунікацій на основі використання засобів інформаційних
технологій з метою передачі і набуття педагогічного досвіду, методичної і
учбової літератури;

використання засобів сучасних інформаційних технологій для організації
інтелектуального дозвілля;

інтенсифікація і вдосконалення управління учбовим закладом і учбовим
процесом на основі використання системи сучасних інформаційних техноло-
гій.

Можливості сучасної обчислювальної техніки значною мірою адекватні
організаційно-педагогічним і методичним потребам освіти: обчислювальні -
швидке і точне перетворення будь-яких видів інформації (числової, текстової,
графічної, звукової та ін.); трансд'юсерні - здатність комп'ютера до прийому і
видачі інформації у найрізноманітнішій формі (за наявності відповідних при-

строїв); комбінаторні - можливість запам'ятовувати, зберігати, структурувати, сортувати великі об'єми інформації, швидко знаходити необхідну інформацію; графічні – представлення результатів своєї роботи у чіткій наглядній формі (текстовій, звуковій, у вигляді малюнків та ін.); моделюючі - побудовання інформаційних моделей (у тому числі і динамічних) реальних об'єктів і явищ [5].

Перераховані можливості комп'ютера сприяють не лише забезпеченню первинного становлення особистості, але й виявленню, розвитку у нього здібностей, формуванню вмінь і бажання вчитися, а також створенню умов для засвоєння в повному обсязі знань і вмінь.

На практичному занятті, коли основна навчальна дія і керування передається комп'ютеру, викладач має можливість спостерігати, фіксувати прояви таких якостей у учнів, як усвідомлення мети пошуку, активне відтворення раніше вивчених знань, зацікавленість у поповненні недостатніх знань з готових джерел, самостійний пошук. Це дозволяє викладачеві проектувати власну діяльність з керування і поступового розвитку творчого відношення студентів до навчання. Для навчання студентів самоконтролю і самокорекції навчально-пізнавальної діяльності на кожному занятті мають бути присутні еталони для перевірки навчальних дій (через навчальні завдання або комп'ютерні програми), аналіз причин помилок[6].

Проникнення сучасних інформаційних технологій у сферу освіти дозволяє педагогам якісно змінювати зміст, методи і організаційні форми навчання. Метою цих технологій в освіті є посилення інтелектуальних можливостей учнів в інформаційному суспільстві, а також гуманізація, індивідуалізація, інтенсифікація процесу навчання і підвищення якості навчання на усіх етапах освітньої системи.

І.В.Роберт [1,3] виділяє наступні основні педагогічні цілі використання засобів сучасних інформаційних технологій:

- 1) Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій: підвищення ефективності і якості процесу навчання; підвищення активності пізнавальної діяльності; поглиблення міжпредметних зв'язків; збільшення об'єму і оптимізація пошуку потрібної інформації.

- 2) Розвиток особистості, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства, а саме розвиток різних видів мислення; розвиток комунікативних здібностей; формування вмінь щодо приймання оптимальних рішень або пропонування їх варіантів у складній ситуації; естетичне виховання за рахунок використання комп'ютерної графіки, технології мультимедіа; формування інформаційної культури, вміння здійснювати обробку інформації; розвиток вмінь моделювання завдання або ситуації;

формування вмінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність.

3) Робота з виконання соціального замовлення суспільства: підготовка інформаційно грамотної особи; підготовка користувача комп'ютерними засобами; здійснення роботи з профорієнтації в області інформатики.

Враховуючи великий вплив сучасних інформаційних технологій на процес освіти, більшість педагогів включають їх у свою методичну систему. Але процес інформатизації освіти не може відбутися миттєво, відповідно до реформи, бо він є поступовим і безперервним. У концепції інформатизації освіти [6] охарактеризовані етапи цього процесу. Перший етап характеризується наступними ознаками: масовим впровадженням засобів нових інформаційних технологій, і в першу чергу комп'ютерів; дослідницькою роботою з педагогічного засвоєння засобів комп'ютерної техніки і проведення пошуку шляхів її застосування для інтенсифікації процесу навчання; усвідомленням суспільством суті і необхідності процесів інформатизації; базовою підготовкою з інформатики на усіх етапах безперервної освіти. Другий етап характеризується наступними ознаками, а саме активним засвоєнням і фрагментарним впровадженням засобів інформаційних технологій у традиційні навчальні дисципліни; засвоєнням педагогами нових методів і організаційних форм роботи з використанням комп'ютерної техніки; активною розробкою і засвоєнням педагогами навчально-методичного забезпечення; визначенням проблем з перегляду змісту, традиційних форм і методів навчально - виховної роботи.

Для третього етапу характерними є наступні ознаки: широке використання засобів сучасних ІТ у навчанні; перебудова змісту всіх етапів безперервної освіти на основі його інформатизації; зміна методичної основи навчання і засвоєння кожним педагогом широкого кола методів і організаційних форм навчання, що підтримуються відповідними засобами сучасних інформаційних технологій [7,8].

Таким чином, у теперішній час розвиток і впровадження інформаційних технологій в освіту є необхідною умовою переходу суспільства до інформаційної цивілізації. Сучасні технології і телекомунікації дозволяють змінювати характер організації навчально-виховного процесу, повністю занурити студента в інформаційно-освітнє середовище, підвищити якість освіти, мотивувати процеси засвоєння інформації і здобуття знань. Нові інформаційні технології створюють середовище комп'ютерної і телекомунікаційної підтримки в організації і керуванні у різних сферах діяльності, а саме в освіті. Інтеграція інформаційних технологій в освітні програми має здійснюватися на всіх рівнях: дошкільному і шкільному періодах, вузівському і післядипломному навчанні.

Список використаних джерел:

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. - М.:Школа-Пресс, 1994. – с.325.
2. Кершан Б., Новембер А., Стоун Дж. Основы компьютерной грамотности: Пер.с англ.-М.: Мир, 1989.
3. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. - 2001. - №5. – С.35-47.
4. Аксютин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11 – с. 50-52
5. Полат Е. С Петров А. Е. Дистанционное обучение: Каким ему быть? // Педагогика. - 1999. - № 7.-С. 7-11.
6. Абасова С.Э. Современные информационно-коммуникационные технологии образования /Абасова С.Э., Абдуллаев С.Г. // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции: в 2-х ч.: Ч. 1. – Екатеринбург: РГППУ, 2011. – 318 с.
7. Извозчиков В.В., Соколова Г.Ю., Тумалева Е.А. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства // Наука и школа. - 2000. - №4.
8. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании / И.А. Никольская. – М.: Академия, 2011. – 144 с.

ПАСІЧНИК О.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Хмельницький національний
університет, м. Хмельницький

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ КОРЕКТИВНОГО КУРСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обгрунтовано необхідність упровадження корективного курсу з іноземних мов на немовних факультетах ВНЗ з метою забезпечення наступності іншомовної освіти та створення умов для формування професійної іншомовної компетентності студентів. Визначено дидактико-методологічні підходи до конструювання змісту такого корективного курсу.

Ключові слова: корективний курс, немовні спеціальності, професійна іншомовна комунікативна компетентність.

В статье обоснована необходимость внедрения корективного курса по иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗов с целью обеспечения преемственности иноязычного образования и создания условий для формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов. Определены дидактико-методологические подходы к конструированию содержания такого коррективного курса.

Ключевые слова: коррективный курс, неязыковые специальности, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность.

The author provides reasons for introducing remedial FL courses for non-linguistic students in higher educational institutions. They are deemed a necessary instrument to provide consistency of FL education and create conditions for further shaping of students' communicative competence. Didactic and methodological aspects of remedial FL course are outlined in the article.

Key words: remedial FL course, students of non-linguistic specialties, professional FL competence.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивних соціальних перетворень проблема реформування змісту освіти набуває особливого значення. Одним із пріоритетних напрямів має стати модернізація системи навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на немовних спеціальностях, оскільки, попри задекларовану державою інтенсифікацію співробітництва з зарубіжними партнерами, де володіння мовою є однією з необхідних умов, у останні роки спостерігалось відверте недооцінювання важливості іншомовної підготовки студентів. Так, починаючи з 2009 року, відбувалося скорочення обсягу навчального навантаження на цю предметну галузь, що зумовило порушення принципу наступності та унеможливило повноцінну професійно орієнтовану іншомовну підготовку. Як наслідок, переважна більшість випускники вітчизняних ВНЗ не може демонструвати належний рівень володіння мовою.

Зайве говорити, що рівень іншомовної комунікативної компетентності визначає здатність людини брати участь у міжособистісному та професійному спілкуванні, а також дає можливість здійснювати безперервну освіту, що є невід'ємною характеристикою професійної компетентності фахівця будь-якого профілю.

Зміст професійної іншомовної підготовки у ВНЗ повинен характеризуватися інтегративністю та міждисциплінарністю, бути зорієнтованим на досягнення конкретних цілей та відображати соціальне замовлення у галузі підготовки майбутніх фахівців. Крім того вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях повинно мати прагматичну спрямованість і формувати не просто знання мови, а й уміння використовувати її для задоволення комунікативних потреб у реальних умовах спілкування. Ці вимоги повинні лягти в основу створення навчальних програм для предметної галузі «іноземні мови» і стати визначальними при доборі засобів, методів і форм навчальної діяльності з метою досягнення оптимального рівня іншомовної компетентності.

Проте, в умовах скорочення обсягу навчального навантаження, неможливо забезпечити ґрунтовність отриманих знань та трансформувати їх у відповідні уміння та навички, що зумовлює низький рівень професійної іншомовної комунікативної компетентності [1, с.2]. Вирішенню цих проблем сприятиме забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «школа – ВНЗ», збільшення обсягу навчального навантаження та запровадження корективних курсів з іноземних мов, спрямованих на вирівнювання знань, умінь і навичок студентів, які розпочинають вивчення іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні аспекти визначення змісту і методів навчання іноземних мов досліджувалися у працях І. Бім, Л. Галікової, Т. Грабой, Т. Ємельянової, В. Зикової, Г. Ізмайлової, О. Іскандерової, О. Клименко, О. Петрової та ін. Питання формування іншомов-

ної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей перебували в полі зору таких науковців, як Г. Борозенець, І. Вяхк, О. Герасименко, О. Грош, Г. Козлакова, Т. Костюкова, Л. Нагорнюк та ін. Про необхідність введення підготовчо-корективних курсів навчання іноземних мов з метою підвищення рівня іншомовної компетентності студентів у різний час зазначали Л. Абросимова, І. Годинська, А. Гембарук, П. Гурвич, Т. Тернових та ін. Проте ці питання не отримали цілісного відображення у сучасній педагогіці вищої школи.

Аналіз наукових джерел і практичний досвід викладання англійської мови на немовних спеціальностях ВНЗ зумовлюють необхідність розробки сучасних теоретичних і практичних підходів до добору змісту та організації корективних курсів з іноземної мови.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження корективних курсів з іноземної мови у ВНЗ та визначенні дидактико-методичних підходів до конструювання їх змісту.

Виклад основного матеріалу. Необхідність адаптації студентів-першокурсників до нового навчального середовища, розвиток уже отриманих ними у школі умінь і навичок та, на їх основі, оволодіння новими способами навчальної діяльності є очевидним і актуальним питанням сьогодення. Завданням викладачів є забезпечити таку наступність, а також створити умови для ефективного засвоєння студентами нових навчальних стратегій з метою подальшої раціональної організації процесу навчання. Навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей об'єктивно відрізняється від навчання майбутніх філологів як за рахунок нижчої мотивації до вивчення іноземної мови, так і за рахунок неоднорідності попередньої іншомовної підготовки, яка здебільшого визначається в діапазоні від А1 до В1.

Як зазначають у своїй публікації Л. Томазенко та Л. Хілько, щорічні тестування першокурсників немовних ВНЗ демонструють гнітючу картину: студенти читають і перекладають зі словником адаптовані тексти; техніка читання досить слабка; майже в усіх студентів погана вимова; запас слів – менше 300–400 одиниць, що складає менше половини необхідного запасу для випускників середніх шкіл, відтак діалогічне та монологічне мовлення також знаходяться на низькому рівні – здебільшого першокурсники можуть розказати кілька розмовних тем – як правило, вивчених напам'ять; погано орієнтуються в граматичному матеріалі [6, с.200–204]. Така якість володіння іноземною мовою співвідноситься з рівнем А1 у термінах Ради Європи. Це означає, що студент може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також будувати елементарні речення з метою задоволення конкретних побутових потреб; може відрекомендуватись або представити когось; може запитувати і відповідати на запитання про деякі деталі особистого життя, про людей, про

речі тощо; може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу [2, с.47]. Вочевидь, такий рівень не є достатнім для професійно зорієнтованого вивчення іноземної мови.

Варто також зазначити, що ці характеристики не є притаманними без винятку всім студентам немовних спеціальностей. Так, серед них є ті, хто повною мірою виконали вимоги шкільної програми, деякі брали участь в олімпіадах з іноземною, успішно склали ЗНО та отримали високі бали та володіють мовою на рівні B1. Перебуваючи на цьому рівні, особа може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані у професійному середовищі, у навчанні, під час дозвілля тощо; вирішувати більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається; може просто і зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів; може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо [2, с.47].

Очевидним є те, що така різнорівневість не сприяє ефективності навчального процесу і не відповідає меті навчання іноземної мови у ВНЗ, яка передбачає вивчення мови не тільки на побутовому, культурологічному, а й професійному рівні, формування комунікативних умінь та навичок у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмовій формах, та подальше досягнення студентами рівня B2. Цей рівень володіння іноземною мовою дасть змогу користувачам розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тематику, брати участь у дискусіях за фахом, вільно спілкуватися з носіями мови у межах широкого кола тем, висловлювати власну думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.

Відтак, вище зазначені аспекти стають передумовою введення корективних курсів навчання іноземних мов на немовних спеціальностях, які стануть «плацдармом» для подальшого формування у студентів такого рівня іншомовної комунікативної компетентності, який необхідний для вирішення особистісно значущих і професійних завдань. Також це дасть змогу раціонально використовувати іншомовний досвід, набутий у середній школі, та здійснювати подальше ефективне планування навчального процесу у ВНЗ.

Варто зазначити, що проблема корективного курсу характерна не лише для країн пострадянського простору, але й ряду розвинених країн, де іншомовна підготовка характеризується відносно високими якісними показниками. Для прикладу, в ОАЕ – володіння іноземною мовою є обов'язковим для вступу до федеральних ВНЗ, так само як і її подальше вивчення, оскільки викладання багатьох предметів ведеться англійською мовою. Однак, низька якість шкільної іншомовної освіти змушує витратити до 30% бюджету федеральних ВНЗ на проведення корективних курсів з іноземної мови. Зазначається, що їх тривалість варіюється від одного до двох років після

закінчення школи, перед тим, як абітурієнт матиме право відвідувати університетські курси. Безперечно, перекладати відповідальність за вади шкільної системи освіти на ВНЗ – не самий правильний підхід, проте він дає відповідні результати [3, с.27]

Розглядаючи питання конструювання змісту корективних курсів для студентів немовних спеціальностей, ми погоджуємось із думкою А. Гембарук стосовно врахування таких принципів: гуманістичного спрямування змісту навчання; зв'язку теорії з практикою; відповідності змісту навчання віковим інтелектуальним можливостям студентів (доступності); комунікативного спрямування змісту навчання; диференціації; автентичності; життєвої орієнтації навчання; формування позитивної мотивації навчання [1, с.10]. Крім того, наголошуємо на тому, що цей етап, так само як і основний курс має передбачати взаємозв'язане вивчення мови в усіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання). Він включає повторення та узагальнення мовного і мовленнєвого матеріалу, який вивчався у середній школі з метою вирівнювання знань, навичок і вмінь першокурсників та їх підготовку до оволодіння іноземною мовою для професійних цілей.

Специфіка курсу полягає у поєднанні соціокультурного компонента з метою подолання негативних стереотипів у сприйнятті студентами інших культур та запобігання непорозумін у процесі спілкування з носіями іноземної мови, паралельно з поетапним введенням професійної лексики та наповненням академічних тем професійно спрямованим змістом. Підтвердження цієї думки знаходимо у низці наукових досліджень (В.Топалової, Н.Саєнко, О.Тарнопольського, Р. Гришкової та ін.). До прикладу, на інтегративний характер іншомовної комунікативної компетентності, який складається з чотирьох компонентів: мовного (лінгвістичного), соціокультурного, стратегічного та професійного, вказує у своєму дисертаційному дослідженні і Л. Нагорнюк, наголошуючи на тому, що соціокультурний компонент повинен охоплювати фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, і стандарти комунікативної поведінки – норми вербальної та невербальної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті), мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації (реалії, вільні та сталі словосполучення, формули мовленнєвого етикету, навички та вміння оперувати фоновими знаннями, мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного змісту [4, с.9].

На користь соціокультурного компонента свідчить також і той факт, що на першому році навчання студентам викладаються загальноосвітні предмети та основи курсів за спеціальністю, а не фахові дисципліни. Відтак, у них ще не сформований понятійно-термінологічний апарат своєї спеціальності та не усвідомлені логічні зв'язки між окремими професійними поняттями та техно-

логічними процесами, які вони презентують. За таких умов курс професійно зорієнтованої іноземної мови «на випередження» може не принести позитивних результатів. Тому перехід до професійно зорієнтованого вивчення іноземної мови, на думку науковців, має відбуватися поступово, а професійна тематика повинна вводитися «дозовано» [5, с.27].

Як уже зазначалося вище, різна якість шкільної іншомовної підготовки студентів зумовлює необхідність введення завдань різного рівня складності, що відповідає принципу диференціації та індивідуалізації навчання і дозволяє кожному студенту усвідомлено підходити до результатів своєї навчальної діяльності. Особливий акцент при цьому робиться на активних формах роботи (групові, парні), які сприяють розвитку творчих здібностей студентів, мислення та підвищують інтерес до вивчення іноземної мови. Послідовність таких, методично обґрунтованих завдань, дозволяє реалізувати комунікативний аспект навчального процесу на всіх стадіях формування мовних та мовленнєвих умінь та навичок.

На жаль, часто в студентів немовних спеціальностей спостерігається низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови, тому, що іноземна мова – складний предмет, який вимагає багато сил, часу і наполегливості. Впевненість у неможливості подолати ці перешкоди, невіра в свої сили, а часом і небажання долати певні труднощі, призводять до зниження інтересу до іноземної мови. Відтак, вважаємо, що корективний курс із посиленнями для студентів завданнями проблемного характеру допоможе викладачеві створити ситуацію успіху в процесі навчання, чим дасть змогу активізувати позитивну емоційну налаштованість студентів, допоможе попередити перевтому, тривожність та інші негативні психологічні стани, а також сприятиме розкриттю особистісних рис кожного студента та процесу його самовдосконалення. Крім того, з метою стимулювання внутрішньої мотивації самовдосконалення комунікативних умінь на заняттях з іноземної мови необхідно, щоб викладачі оволоділи системою дидактичних методів і засобів, які повинні забезпечити позитивну налаштованість на професійну комунікативну діяльність, враховуючи при цьому мовний рівень групи. У цьому розумінні необхідно робити акцент на формування у студентських групах сприятливого соціально-психологічного середовища, яке передбачає створення творчої атмосфери на заняттях та стимулювання процесу розвитку творчого потенціалу студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, основна мета корективного курсу – вирівняти якість іншомовної підготовки студентів-першокурсників та створити оптимальні умови для переходу до професійно зорієнтованого вивчення мови. Зміст корективного курсу має відповідати пізнавальним особистісним і професійним запитам студентів, враховувати рівень їх іншомовної підготовки. Вважаємо за доцільне поєднувати соціокуль-

турну, побутову та професійну тематику в межах корективного курсу. Корективний курс сприяє забезпеченню наступності в системі «старша школа – ВНЗ»; надає можливість поетапного формування іншомовної компетентності; створює передумови для подальшого розвитку професійних комунікативних умінь студентів.

Проведене дослідження не вирішує всіх проблем формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей у ВНЗ. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці цілісної системи навчання іноземних мов у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Гембарук А.С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.09 – теорія навчання / А.С. Гембарук. – Київ, 2005. – 20 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Индекс EF EPI. Уровень владения английским языком. 4-й вып., 2014. – 46 с.
4. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Л. Є. Нагорнюк. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
5. Пасічник О.С. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ» : зацікавлений погляд на проблему / О.С. Пасічник, В.Г. Редько // Рідна школа, 2013. – №11. – С. 21–30.
6. Томазенко Л.В., Хілько Л.А. Навчання студентів усної комунікації на заняттях з корективного курсу іноземної мови / Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Випуск 18. – 303 с.

ПОДЛІНЯЄВА О.О.,

кандидат педагогічних наук, завідувач
науково-методичного відділу
Сумського ОІППО,
м. Суми

РОЗВИТОК ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті порушується проблема використання ІКТ у системі післядипломної педагогічної освіти, розкриваються особливості використання мережевої взаємодії вчителів для розвитку педагогічної ІКТ-компетентності. Пропонується визначення структури і компонентів мережевої взаємодії педагогів, а також форм і методів їх ефективної діяльності у віртуальних професійних спільнотах.

Ключові слова: ІКТ, Інтернет, віртуальна спільнота, мережева взаємодія, післядипломна освіта.

В статье поднимается проблема использования ИКТ в системе последипломного педагогического образования, раскрываются особенности использования сетевого взаимодействия учителей. Предлагается определение структуры и компонентов сетевого взаимодействия педагогов, а также форм и методов их эффективной деятельности, направленной на формирование информационно-коммуникационной компетентности.

Ключевые слова: ИКТ, Интернет, виртуальное сообщество, сетевое взаимодействие, последипломное образование.

The article raises the problem of the use of ICT in Teacher Training, revealed features of the use of networking teachers. In article proposes a definition of the structure and components of network interaction of teachers and the forms and methods of their effective activities aimed at the formation of information and communication competence.

Key words: ICT, Internet, virtual community, networking, postgraduate education.

Постановка проблеми. В умовах широкого використання засобів сучасної комп'ютерної техніки в навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної компетентності вчителя. Окрім базових знань, потрібних для здійснення педагогічної діяльності учителеві необхідно оволодіти основами роботи із сучасним комп'ютером, уміти застосовувати ІКТ і можливості мережі Інтернет для досягнення визначених навчально-виховних цілей, освоїти нові організаційні форми навчальної діяльності.

Особливістю післядипломної освіти педагогів є стирання кордонів між навчанням і спілкуванням. Навчання в цьому випадку перетворюється в єдиний, послідовний процес, що забезпечує формування особистості вчителя та підвищення його кваліфікації. В. Сластьонін, І. Ісаєв і Є. Шиянов відзначають, що ідея безперервності освіти реалізується не тільки в процесі переходу від однієї форми навчання до іншої (ОІППО, семінари, курси), а й періодами напруженої інтелектуальної праці в міжкурсовий період. Якби форми методичної роботи не обирали б вчителі, її ефективність в кінцевому підсумку визначається його самоосвітою та мірою самостійної роботи [9, с. 249]. Слід підкреслити, що короткочасність курсової підготовки підвищення кваліфікації не дозволяє в достатній мірі гармонізувати зовнішнє стимулювання професійної активності і прояв продуктивної ініціативи у професійній діяльності педагога. Використання Інтернет-технологій в системі підвищення кваліфікації відкриває нові можливості. Спілкування в мережі Інтернет знімає часові та просторові обмеження взаємодії вчителів один з одним, дозволяє знайти однодумців, обмінюватися досвідом роботи, працювати над спільними проектами. Дистанційна форма навчання з використанням мережі Інтернет формує у педагога досвід безперервної освіти, професійного спілкування та колективної діяльності. У зв'язку з цим актуальним є пошук психолого-педагогічних засобів формування інформаційно-комунікаційної компетентності в умовах післядипломної освіти вчителів, особливо тих, які викладають предмети суспільно-гуманітарного циклу. Однією з найбільш перспективних технологій в цьому напрямку може розглядатися мережева взаємодія педагогів, яка забезпечує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності, підвищення мотивації вчителів до пізнання та використання дидактичних властивостей ІКТ та підтримує ідею безперервної освіти.

Аналіз основних досліджень. Стан, проблеми і ефективні шляхи використання інформаційних технологій в освіті висвітлили у своїх працях А. Андрєєв, В. Гапон, А. Єршов, В. Ключко, О. Спірін та ін. Проблема вдосконалення навчання вчителів за допомогою використання нових інформаційних технологій привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога розглядають В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, І. Захарова, А. Коломієць, Ю. Машбиць,

І.Підласий, Є.Полат, І.Роберт, А.Хуторський та ін.

Метою даної статті є розкриття сутності й технології використання мережевої взаємодії педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти для формування та підвищення ІКТ-компетентності вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

Виклад матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що організація безперервної освіти вчителів на основі функціонування мережевої взаємодії педагогів, інтегрованої в систему підвищення кваліфікації, що забезпечує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності, не була предметом спеціального вивчення. Крім того, аналіз наукової педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про відсутність у педагогіці наукових визначень понять «мережева взаємодія» і «мережева взаємодія педагогів». Ці поняття зустрічаються в заголовках дисертаційних досліджень, в педагогічних статтях, але без роз'яснень, як ці терміни слід розуміти.

У термінології інформаційно-комунікаційних технологій під мережею розуміється два або більше комп'ютера, що з'єднані між собою каналами зв'язку для обміну інформацією та ресурсами. [14]. Є.Д. Патаракін [7] пов'язує початок вивчення мережі як самостійного об'єкта дослідження з розвитком Інтернету та створенням необхідних обчислювальних засобів. Крім того, розвиток комп'ютерних мереж, а на їх основі й мереж гіпертекстових документів та соціальних мереж з людськими лігами, надали дослідникам величезний матеріал, який можна було обробляти і вивчати, використовуючи обчислювальні засоби.

Для нашого дослідження найбільш прийнятним є поняття мережі, розкрите в психологічному словнику як «розширена група людей зі схожими інтересами, що взаємодіють один з одним і підтримують неформальний контакт із метою взаємної підтримки і допомоги» [13]. У соціальній психології під взаємодією розуміють процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок. На нашу думку, взаємодія виступає інтегруючим фактором, котрий сприяє утворенню структур. Особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур. Якщо в процесі взаємодії виявляється протиріччя, то воно виступає джерелом саморозвитку структур. Взаємодія як матеріальний процес супроводжується передачею матерії, руху та інформації. Вона відносна, здійснюється з кінцевою швидкістю і в певному просторі-часі.

У педагогічному енциклопедичному словнику термін «педагогічна взаємодія» визначений як особистісний контакт вихователя і вихованця (ів), випадковий або навмисний, приватний чи публічний, тривалий або коротко-

часний, вербальний або невербальний, що має наслідком взаємні зміни їх поведінки, діяльності, установок. Автори відзначають, що педагогічна взаємодія може проявлятися у вигляді співробітництва, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників [4]. Основними характеристиками педагогічної взаємодії, на думку авторів, є взаєморозуміння, взаємовідносини, взаємонавчання тощо. В.Сластьонін, І. Ісаєв та Є. Шиянов зазначають, що педагогічна взаємодія включає в себе в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття і засвоєння вихованцем і власну активність останнього, яка виявляється в відповідних безпосередніх або опосередкованих впливах на педагога і на самого себе [9, с.72].

Отже, під мережевою педагогічною взаємодією слід розуміти навмисний контакт (тривалий або тимчасовий) педагога і вихованців на основі інформаційно-комунікаційних технологій, наслідком якого є взаємні зміни в їх поведінці, діяльності та відносинах.

Мережева взаємодія педагогів проявляється в різних формах мережевої активності вчителів: створення освітніх сайтів в мережі Інтернет, спільна реалізація кількох установами програм підвищення кваліфікації, представлення та розповсюдження інноваційного досвіду в мережі, он-лайн спілкування [7].

Слід зазначити, що мережева взаємодія має бути заснована на принципах людиноцентричного підходу, сформульованих у працях, присвячених питанням застосування інтернет-технологій в освіті [11]. Зовнішня оцінка є досить важливою для людини, для її самопізнання, яке досягається в результаті прямих чи прихованих контактів.

Основною і поки єдиною формою освіти такої взаємодії є мережеві співтовариства, а оскільки взаємодія учасників мережевої спільноти відбувається на основі Інтернет-технологій, часто такі спільноти називають віртуальними [7]. Засобами взаємодії в мережевих педагогічних спільнотах, як правило, є різні канали комунікації, соціальні сервіси зберігання і спільного редагування інформації в мережі Інтернет. Термін «віртуальне співтовариство» був введений Г.Рейнгольдом - дослідником соціальних відносин у мережі і одним із засновників спільноти WELL в 1993 р. [7]. Мережеве педагогічне співтовариство можна визначити як мережеве явище, що припускає взаємодію педагогів у процесі вирішення спільних питань професійної діяльності, і як відкриту форму, яка об'єднує постійно поновлюваний комплекс ланок.

Первинне емпіричне вивчення наявних в Інтернеті мережевих педагогічних спільнот показує їх нестабільність, яка простежується в складі учасників, тривалості існування самої спільноти. Як правило, ці спільноти виникають стихійно і мимовільно, їх діяльність, як правило, не керована. Внаслідок чого спільноти стають неактивними або взагалі припиняють своє існування.

Проведений аналіз і порівняння діяльності педагогічних спільнот дозволив нам визначити певні умови успішної мережевої взаємодії педагогічних спільнот: кількість учасників, форми спільної роботи, підтримання мотивації, легкість та доступність використання.

Оптимальна чисельність спільноти - не більше 150 осіб, оскільки людина не в змозі утримати більшу кількість зв'язків. Психологи відзначають: коли людина приходить у такий багатолюдний ресурс, вона може розгубитися від наявних можливостей спілкування. І коло її знайомств розширюється лавиноподібно до певної межі. Обмеження у спілкуванні визначається тимчасовими характеристиками. Таким чином, складається «своє коло спілкування». Причому, як правило, коло спілкування формується здебільшого з людей, які прийшли одночасно – у «старожилів» він вже сформований, і «новачкові» туди потрапити складно. По суті, формуються «покоління» [5].

В основі організації мережевого співтовариства має лежати мережева взаємодія педагогів в одному інформаційному просторі, що виявляється в різних формах спільної роботи учасників з метою досягнення певного результату: обговорення на тематичних форумах, консультування в режимі чатів, конкурсна діяльність і т.д. У такому випадку сайт є інструментом підтримки мережевої спільноти, а не просто інформаційним ресурсом. Якщо люди просто заходять на сайт в пошуках будь-якої інформації, то ми можемо говорити лише про групу розрізнених користувачів. Про співтовариство ми можемо говорити, якщо люди починають спілкуватися між собою, робити спільний продукт [15]. Формами діяльності учасників спільноти, за допомогою яких можна підтримувати активність, можуть бути: конкурс, спільний проект, навчальний семінар, віртуальна конференція, майстер-клас, опитування, обговорення на тематичних форумах, фестиваль проектів. Перераховані форми мережевої активності учасників можна реалізувати за допомогою методів інформаційно-комунікаційних технологій: форум, чат, відеоконференція, блог, фотогалерея, опитування, тести і т.п.

Наявність технічних детальних інструкцій по роботі з інструментарієм спільноти, опис розділів сайту, можливих видів мережевої взаємодії, а також покрокових рекомендацій з побудови індивідуальної діяльнісної траєкторії сприяє ефективній роботі педагогів в мережі.

Наявність форм діяльності співтовариства, що підвищують мотивацію до використання педагогами-потенційними учасниками даного ресурсу в цілях самовдосконалення, а також вдосконалення навчально-виховного процесу сприяє збільшенню числа зареєстрованих користувачів, стимулює мережеву діяльність педагогів, і в цілому, сприяє розвитку самої спільноти.

Цілі і завдання, визначені співтовариством, повинні відповідати потребам сучасного вчителя, а також відповідати тенденціям сучасної парадигми

освіти. Дійсно, вчитель цікавиться тільки тим, що йому необхідно для здійснення своєї професійної діяльності. Це призводить до формування мікрогруп у великих спільнотах. Проводячи в даному напрямку класифікацію мережевих спільнот, можна виділити їх види:

- за ознакою предмета (монопредметні, надпредметні, мультипредметні);
- за ознакою територіальності (міжнародні, всеукраїнські, регіональні, шкільні);
- за ознакою спільних інтересів (групи обговорень з різних тем).

Аналіз діяльності мережевих спільнот, а також наукових праць, присвячених питанням мережевої взаємодії [1, 2, 6, 8, 10, 12] дозволив виділити основні проблеми, що перешкоджають ефективній взаємодії педагогів в мережі:

1. Рівень підготовки вчителів до мережевої взаємодії.
2. Рівень мотивації педагогів до роботи в мережевих спільнотах.

Крім того, на нашу думку, на ефективність роботи мережевих педагогічних спільнот можуть впливати проблеми, пов'язані з авторським правом та методами і формами управління та контролю діяльності учасників мережевої взаємодії.

До компонентів мережевої взаємодії педагогів відносяться: суб'єкти та напрямки мережевої взаємодії, просторово-предметний компонент. Суб'єктами мережевої взаємодії можуть виступати будь-які педагогічні працівники незалежно від територіальної приналежності і професійної спеціалізації. Значущими суб'єктами в мережевому середовищі підвищення кваліфікації є носії інноваційного професійного досвіду (модератори), які є мотиваторами підвищення кваліфікації та ініціаторами спільної діяльності в мережі. Успішна взаємодія всіх суб'єктів у мережевому середовищі підвищення кваліфікації забезпечується адміністратором або групою адміністраторів, в ролі яких виступають методисти ІППО. Група адміністраторів є ключовим фактором у забезпеченні ефективності професійного спілкування, пусковим механізмом і центральним ядром всіх процесів життєдіяльності мережі. Вчителі, які беруть участь в мережевій взаємодії, є користувачами ресурсів мережевої педагогічної спільноти. У процесі мережевої взаємодія педагогів можуть виникати професійні творчі групи - команди. Формування подібних колективів може стати основою розвитку предметних педагогічних об'єднань і запорукою розвитку середовища мережевої взаємодії в регіональній системі підвищення кваліфікації.

Мережева взаємодія педагогів у системі підвищення кваліфікації може здійснюватися за такими напрямками:

- Інформаційно-консультативна робота (отримання консультацій та

методичної допомоги з використання освітніх можливостей ІКТ, обмін педагогічним досвідом, доступ до бази методичних розробок із застосування ІКТ у педагогічній практиці та участь у її поповненні);

- Експертно-аналітична робота (отримання експертної оцінки навчально-методичних розробок, освітніх послуг, участь у конкурсах і т.д.);
- Навчальна і проектна робота (розробка і створення спільних проєктів, відкритих уроків і майстер-класів, обговорення на тематичних форумах, участь у дистанційних курсах і навчальних семінарах, майстер-класах і т.п.);
- Науково-методична робота (науково-методичні дискусії, участь у створенні дидактичних і методичних матеріалів щодо використання ІКТ у педагогічній практиці вчителя).

Для спільної колективної та індивідуальної діяльності в мережі має існувати рівнодоступний для всіх учасників загальний простір – просторово-предметний компонент. Даний компонент включає матеріальні умови, що забезпечують ефективну мережеву взаємодію в системі підвищення кваліфікації (сайт, точки віддаленого доступу, обладнання, технічні засоби, що використовуються для проведення освітніх подій, навчально-методичні матеріали, засоби наочності, посібники (друковані та електронні) по роботі в режимі мережевої взаємодії.

До методів здійснення діяльності в мережі ми віднесли: електронну пошту, форум, чат, тести, опитування, web-квести, блоги, дистанційні курси, теле- і відеоконференції.

Результатом спільної діяльності учасників спільноти є різні продукти: методичні розробки, рекомендації, презентації відкритих уроків, плани і т.д. Вони складають основу інформаційної ресурсної бази співтовариства, тому при створенні сайту мережевого співтовариства повинні бути враховані і реалізовані можливості роботи вчителів з даною базою. Це можуть бути бібліотека (каталоги файлів), архіви статей, каталоги корисних посилань в Інтернеті.

Для здійснення моніторингу розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності учасників спільноти можуть використовуватися тести та опитування.

Розглянуті методи організації діяльності вчителів у режимі мережевої взаємодії вимагають від учасників певних знань і вмінь.

У наукових статтях, присвячених мережевим педагогічним спільнотам, в якості основної проблеми, що перешкоджає активній взаємодії вчителів у мережі, виділяється відсутність постійного доступу до мережі Інтернет [12]. Основною проблемою активної участі педагогів у мережі за результатами проведеного дослідження є відсутність підготовки вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін Сумської області до мережевої взаємодії, досить низький

рівень інформаційно-комунікаційної компетентності та, як наслідок, відсутність досвіду роботи в мережевих педагогічних спільнотах.

Висновок. Для формування та підтримання на певному рівні інформаційної компетентності вчителів необхідна організація їх безперервної інформаційної підготовки, яка є обов'язковою складовою освітнього процесу, спрямованого на підготовку фахівців, здатних ефективно використовувати засоби інформаційних і комунікаційних технологій для вирішення практичних завдань професійної діяльності. Особливої актуальності набуває завдання формування та підвищення ІКТ-компетентності вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін у між курсовий період. Вирішенням цього завдання може бути використання можливостей мережевої взаємодії педагогів. Однак наявність низки невирішених питань з утримання навчання вчителів в області мережевої взаємодії педагогів, недостатня кількість розробок форм і методів організації такої підготовки в системі підвищення кваліфікації вимагає подальших досліджень даної проблеми.

Список використаних джерел:

1. Буланов С.В. Некоторые причины низкой мотивации педагогических кадров к освоению информационных и коммуникационных технологий / С.В. Буланов // Информационные и коммуникационные технологии как инструмент повышения качества профессионального образования: материалы Первой международной Интернет-конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 14-17.
2. Герасимов Г.И. Педагогическое взаимодействие в контексте развивающего образования / Г.И. Герасимов // Информатика и образование. – 2007. – №6. – С. 20-22.
3. Драхлер А.Б. Сеть творческих учителей: Методическое пособие / А.Б. Драхлер. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008 – 171 с. – С.19.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
5. Нестеров В. К вопросу о динамике сетевых сообществ [электронный ресурс] / В. Нестеров. – Режим доступа: <http://studlib.ru/article/a-l-13-7.html>
6. Никуличева Н.В. Организация работы сетевого педагогического сообщества (на примере «Интернет-государства учителей») / Н.В. Никуличева // Информатика и образование. – 2008. – №2. – С. 85-86.
7. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение / Е.Д. Патаракин. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2006. – 112 с.
8. Педагогіка вищої школи / Під ред. В.Г.Кременя, В.П. Андрущенко,

- В.І.Лугового. – К.: Пед. Думка, 2009. – 256 с.
9. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
 10. Плахтий М.В. Социально-психологические особенности организации обучения в интернет-сообществах / М.В. Плахтий // Информатика и образование. – 2007. – №8. – С. 39-42.
 11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
 12. Полякова В.А. Диалоговое взаимодействие педагогов в сетевых профессиональных сообществах [электронный ресурс] / В.А. Полякова. – Режим доступа: <http://www.openclass.io/l/dialogovoe%20vzaimod>
 13. Психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Издательство «Астрель», 2006. – 417 с.
 14. Роберт И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2004. – №6. – С. 63-70 С. 60.
 15. Утробина Е.В. О формировании сетевых профессиональных педагогических сообществ. / Е.В. Утробина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – №3. – С. 64-66.

СИТНИКОВА Ю.В.,

кандидат педагогічних наук,
Харківський національний
університет міського господарства
ім. О.М. Бекетова,
м. Харків

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто питання впровадження методу проектів на практичних заняттях з вищої математики під час вивчення теми «Аналітична геометрія на площині». Зокрема, висвітлено практичний досвід організації такої роботи у вищій школі, зазначено труднощі та проблеми з якими зустрічаються як викладач так і студенти. Окреслено позитивний вплив методу проектів на мотивацію студентів щодо вивчення природничо-математичних дисциплін та підготовку їх до науково-дослідної роботи.

Ключові слова: метод проектів, практичні заняття з вищої математики, застосування математичних знань, задачі професійного спрямування.

В статье раскрывается вопрос применения метода проектов на практических занятиях по высшей математике во время изучения темы «Аналитическая геометрия на плоскости». В частности, рассмотрен практический опыт организации этой работы в высшей школе, указаны трудности и проблемы, с которыми встречаются и преподаватель, и студенты. Описано позитивное влияние данного метода на мотивацию студентов относительно изучения естественно-математических дисциплин и на подготовку их к научно-исследовательской работе.

Ключевые слова: метод проектов, практические занятия по высшей математике, применение математических знаний, задачи профессионального содержания.

The article deals with the question of applying the method of projects on practical lessons of higher mathematics while exploring the theme “Analytic Geometry on the Plane” In particular, the practical

experience of organization of this work in high school is reviewed, the difficulties and problems which are faced by teacher and students are described. The positive influence of this method on students' motivation regarding the study of natural and mathematical disciplines and their preparation for the research work are specified.

Key words: *method of projects, practical lessons of higher mathematics, application of mathematical knowledge, tasks of professional the content.*

Постановка проблеми. Серед стратегічних напрямів розвитку освіти України на період до 2021 року визначено модернізацію освіти на засадах компетентнісного підходу зорієнтованої на цілі сталого розвитку сучасного суспільства та серед завдань – системне підвищення якості освіти на інноваційній основі, пошук талановитої молоді та подальше супроводження її у кар'єрному рості. Для реалізації зазначеного необхідно, щоб зміст вищої освіти, як інкубатора висококваліфікованих працівників, та методологія були «випереджальними», узгодженими з потребами ринку праці та майбутньою професійною діяльністю.

Зміна паритетів розвитку сучасної освіти від транслявання та запам'ятовування знань у напрямку його набуття в процесі активної партнерської співпраці регламентує відповідний підбір методів та технологій навчання. Тому в навчально-виховний процес вищої школи поступово впроваджуються сучасні інформаційно-комунікаційні педагогічні технології, пов'язаних з діалогізацією навчання. Метою таких технологій є створення інтелектуального осередку, в якому створені комфортні умови для професійної самореалізації та розвитку самостійності і незалежності мислення, навичок прийняття рішень і відповідальності за процес реалізації та результат. Саме такі можливості активної співпраці та зміцнення професійного знання відкриває проектна діяльність.

Аналіз останніх досліджень. Метод проектів не є новим для української педагогічної школи, та лише в останні десятиліття, завдяки результатам діяльності дослідників, привернув найбільшу увагу вчених та перебуває в активній стадії впровадження в навчально-виховні процеси різноманітних навчальних закладів.

Певний інтерес дослідників В. О. Андрєєвої, В. І. Бондаря, І. В. Зайцевої, Н. В. Захарченко, М. В. Кларіна, Т. С. Назарової, Є. С. Полат, О. І. Скафи, С. О. Сисоевої та ін. становлять педагогічні технології, організаційні форми, інноваційні методи та засоби модернізації професійної підготовки. Інноваційні методики викладання природничо-математичних дисциплін розкрито у дослідженнях Н. М. Буринської, М. І. Бурди, Л. А. Липової, Ю. І. Мальованого, А. В. Степанюк, О. Г. Ярошенко та інших. Науково-методичні роботи Г. П. Бєвза, Б.

В. Гнеденко, Г. Я. Дудки, Л. В. Канторовича, І. М. Козловської, А. М. Колмогорова, Т. В. Крилової, Т. С. Максимової, М. І. Махмутова та ін, присвячені проблемі реалізації прикладної та професійної спрямованості курсу математики, інтеграційним аспектам навчання. Питання професійної спрямованості навчання природничо-математичних дисциплін досліджували Л. П. Гусак, Т. В. Крилова, В. А. Копетчук, Л. В. Моторна, Н. М. Самарук та ін.

Але, незважаючи на численні різноаспектні дослідження питання інтерактивного навчання та методів й засобів активного їх впровадження, практичного досвіду щодо їх реалізації, зокрема методу проектів, у навчально-виховному процесі сучасної вищої школи на сьогодні ще досить мало.

Ми поставили за **мету** висвітлити питання практичного досвіду впровадження методу проектів на практичних заняттях з вищої математики. Для вирішення вказаної мети поставили такі **завдання**: розглянути методологічний аспект організації такої роботи у вищій школі з метою підсилення практичного споріднення вивченого матеріалу з майбутньою професією, на прикладі теми «Аналітична геометрія на площині»; проаналізувати результати впровадження методу проектів та зазначити труднощі та проблеми, які зустрічає як викладач так і студент під час роботи над проектом.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів базується на ідеї практичного застосування, тобто прагматизації результату, який можна отримати під час вирішення тієї чи іншої проблеми, яка має або практичне або теоретичне значення. При цьому отриманий результат можна побачити, усвідомити та застосувати в практичній діяльності в реальному режимі часу. Зрозуміло, що для досягнення такого результату, необхідно навчити студентів (учнів) самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, за допомогою залучення знань з різних галузей пізнання, вміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Отже, характерною ознакою методу є його практична спорідненість навчальних питань, пов'язаних з освітніми стандартами, навичок мислення (логічного, образного, критичного) з реальним змістом навколишнього всесвіту, зокрема з професійним середовищем та колом професійних задач.

З науково-педагогічних джерел відомо, що основною метою методу проектів є створення викладачем таких умов, завдяки яким результатом діяльності студентів стане індивідуальний або перший професійний досвід. Роль викладача у цьому процесі складна й важлива, а правильно обрана позиція відстороненого керівника (неактивного втручання!) запорука самостійної активності студентів. Завдяки цілеспрямованій та керованій проектній діяльності відбувається досягнення викладачем як навчальних, розвивальних, так і виховних цілей. Викладач – це лише консультант, а керувати діяльністю

мають самі студенти, помилки робити, виправляти також самостійно. Тому завдання викладача полягають у тому, щоб забезпечити студента інструментарієм для вирішення поставленої проблеми. А саме: навчити студентів визначати цілі та планувати пошукову роботу, самостійно здобувати знання, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних (професійних) задач; сприяти розвитку комунікативних навичок, здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі; формувати вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, вміти прогнозувати та робити висновки. Виконуючи поставлені завдання викладач таким чином створює позитивні умови для виникнення у студента потреби в цих знаннях, зростання пізнавального інтересу, підвищення професійної та навчальної мотивації. Завдання викладача природничо-математичних дисциплін ширше, оскільки він ближче стоїть до розуміння питань побудови всесвіту, його математичної моделі, володіє засобами й інструментами прогнозування, аналізу та рішення професійних ситуацій та задач.

Професійну спрямованість предметів природничо-математичного циклу вважають як таке педагогічно адаптоване засвоювання студентами базового змісту предметів природничо-математичного циклу, що відбувається на рівні вимог певної професії й сконцентоване навколо суб'єктів пізнання, його цілей, мотивів і потреб. Отже, введення в зміст курсів природничо-математичних предметів професійно значущого матеріалу, забезпечує не тільки формування професійних знань, навичок, умінь, творчий розвиток студентів, але й допомагає усвідомленню сутності майбутньої діяльності, тим самим, гармонійно поєднуючи теоретичну і практичну складові змісту освіти [1].

Ураховуючи все вищезазначене, ми визначили, що під час практичних заняттях з вищої математики пріоритетним напрямом впровадження методу проектів вважатимемо наступне: наближення теоретичного знання до практичної реалізації у вигляді конкретного проекту щодо розв'язання математичних задач професійно спрямованого змісту. Отже, організація проектної діяльності студентів має підпорядковуватися таким принципам: професійне споріднення теоретичних понять; посилення практичного значення набутих знань та умінь.

Самостійна робота – це дидактична форма навчання, яка є системою організацією педагогічних умов і засобів, спрямованих на забезпечення навчальної діяльності студента. Вона відбувається в присутності викладача або без його безпосереднього втручання. Метою цієї роботи є формування самостійності студента, як активного суб'єкта цього процесу. При цьому студентові необхідно не тільки вказати напрямок вивчення того чи іншого питання, пошуку рішення конкретної задачі, але й сприяти загальній активізації

саморозвитку особистості, заохочувати працювати з науковою літературою, робити логічні висновки та припущення [2]. Отже, в рамках організації самостійної роботи студентів над темою «Аналітична геометрія» нами було обрано для опрацювання такі питання теми, які мали прикладний характер та зв'язок з майбутньою професією. Так, наприклад, для студентів спеціальностей сфери обслуговування пропонувалися питання «Лінійні моделі та їх застосування для аналізу економічної діяльності закладів сфери обслуговування»; економічних спеціальностей – «Математичні моделі економічної залежності між змінними», які дозволяють знайти пошук рішення таких професійно спрямованих задач, як: «Лінійна залежність між витратами й обсягом виробництва продукції», «Залежність доходу «у» і повних витрат «у» від обсягу виробництва «у», «Вибір «виробляти або купувати», «Рівновага доходу та збитків», «Закон Парето та криві другого порядку». Для студентів технічних спеціальностей: «Векторний та координатний спосіб математичного описування руху точки», «Еліптичні траєкторії закону Кеплера», «Поверхні другого порядку у спорудах та будівлях», «Поверхні другого порядку та джерела світла». Також «випереджальні» завдання для різних спеціальностей – «Графічний метод розв'язку задач лінійного програмування», «Еліпс розсіювання випадкових величин», «Опуклі оболонки системи точок» тощо.

Впровадження методу проектів на практичних заняттях з вищої математики за темою «Аналітична геометрія на площині» для економічних спеціальностей було підпорядковано досягненню такої цілі, як: систематизація теоретичних знань, формування вмінь аналітичного мислення, математичного формулювання прикладних задач з орієнтацією на проблеми фахової діяльності та навичок математичного моделювання ситуацій під час дослідження явищ природи і суспільства. Завдання: відпрацювати теоретичний матеріал теми, зокрема, засвоєння рівнянь прямих та кривих на площині; продемонструвати практичну та професійну складові вивченого матеріалу; актуалізувати суміжні та спеціально-професійні знання; оволодіти методами дослідження, аналізу та пошуку рішення поставленої проблеми. Етапи роботи над проектом визначені так: організаційно-підготовчий; пошуковий; підсумковий; рефлексивний. Організаційно-підготовчий етап найбільш короткий, але є значним у мотивації та плануванні. Оскільки мотивація – це динамічний внутрішній стан, що спонукає до активності чи руху та скеровує поведінку в напрямку досягнення цілей. Саме формування сталого мотиваційного ставлення до діяльності, зокрема навчальної, забезпечує усвідомлення ним позитивних сторін обраної професії; визначення індивідуального плану та програми самооцінки знань, умінь, навичок, професійної культури, необхідних для подальшої успішної діяльності. А планування проектної діяльності вимагає від учасників чітко сформульованої проблеми, окреслення термінів та правил

оформлення, зумовлюючи успішність виконання роботи. Пошуковий етап найбільш насичений інформацією, методами та консультаціями. На цьому етапі студенти стикаються з проблемою вичленити важливу конкретну інформації з усього потоку, відшукати оптимальний розв'язок поставленої задачі. І виникає головна проблема недостатньої математичної підготовки до обробки цієї інформації. Викладач вимушений не тільки керувати, а й допомагати, надавати консультації навчального характеру, озброювати додатковими математичними інструментами, тобто долучатися до активної співпраці. Підсумком виконаної роботи є підготовлена презентація розв'язку економічних задач, обговорення та диспути, оцінка проекту іншими. На етапі рефлексії відбувається оцінка учасників проекту, а кожен з них приходить до усвідомлення основ та результатів пошуку, знаходить для себе відповідь на питання «Що дала мені робота над проектом?». Саме рефлексія дає студенту можливість подивитися на свою працю з позиції іншої людини, сформувати відповідне ставлення до своєї професії, зумовлює оцінно-аналітичне ставлення майбутнього фахівця до себе як до суб'єкта діяльності.

Керуючись вищезазначеними, дотримуючись цілі та завданням, було розроблено тематику проектів. В рамках інформаційно-дослідницького (короткотермінового) колективного проекту за тематикою «Математичні моделі економічної залежності між змінними», ми виділили окремі задачі «Лінійна залежність між витратами й обсягом виробництва продукції», «Залежність доходу у і повних витрат у від обсягу виробництва x », «Рівновага доходу та збитків». Для вирішення цих задач були створені 3 робочі групи по 4 студента та окрему групу «Експерти» з 3 студентів. Кожен студент робочої групи мав виконувати одну з ролей: модератора, теоретика, практика та систематизатора. Студенти цих груп були з різним рівнем успішності, для того щоб створити умови для прояву відчуття взаємоповаги та взаємодопомоги, навчитися толерантному ставлення один до одного, відчуті можливості кооперативного виконання проекту та відповідальність за його результат. Завданням групи експертів було опанування матеріалу щодо розв'язку кожної з запропонованих задач та підготувати додаткові завдання й питання для трьох груп студентів.

Розгляд проектів було організовано у вигляді круглого столу по обміну інформацією спеціалістів економічного профілю й замінив модульну контрольну роботу з цієї теми. Позитивним моментом такої роботи стало те, що проведення у такому вигляді контрольного заняття відбувалось під час конструктивного невимушеного обговорення практичних економічних задач, які містили математичну термінологію, економічний зміст та реальну економіко-математичну модель. Негативне – деякі студенти поставились невідповідально до процесу підготовки проекту; під час обговорення студентам не

вистачало математичної культури формулювання питань до опонентів; у процесі оцінювання виникли труднощі з об'єктивністю та правилами оформлення проектів. Труднощі виникали також й в процесі підготовки проекту, зокрема, терміни проміжного контролю в більшості своїй не виконувалися студентами. Причини цього полягає в значному навчальному перенавантаженні студентів та малій кількості годин на вивчення самої теми. Як з'ясувалося в процесі підготовчої роботи, найбільш складним завданням для групи експертів було сформулювати питання та задачі, тож робота викладача вийшла за рамки консультанта і відбувалася на засадах активного помічника. Причиною цього вважаємо слабкі навички аналізу та синтезу отриманої інформації, слабе асоціативне мислення й відсутність кореляційних зв'язків з професійними дисциплінами.

Незважаючи на численні позитивні результати, детальний розгляд яких ми в цій роботі опускаємо, слід зазначити та звернути увагу на проблеми впровадження методу проектів у вищій школі, які можна розділити на дві групи дидактичні та методологічні. Дидактичні труднощі полягають у невідповідності студентів; займає багато часу процес пошуку; вимагає високого рівня підготовки та відповідної кваліфікації викладача (додаткові знання із спеціальних дисциплін); обмеженість академічних годин на представлення проекту (практичне заняття); відсутність проблемності у викладанні спеціальних та загальних дисциплін. Підкреслимо, також, що систематичне проведення цієї роботи не можлива через її громіздкість й трудомісткість. Найбільше методологічних труднощів виникає під час мотивації та оцінювання, багато питань пов'язано з організацією взаємонавчання, взаємодопомоги; спостерігається ситуація уникнення від виконання своїх завдань.

Труднощі виникали й у студентів під час роботи над проектом, зокрема: слабка математична підготовка студентів; відсутність відчуття відповідальності; неготовність самостійно досліджувати наукову літературу; слабе абстрактне мислення; боязкість невдачі; невміння слухати інших, опонувати, аргументувати, слабкі комунікативні навички. На всі ці труднощі слід звернути особливу увагу та спробувати якщо не уникнути, то хоча б знівелювати їх, розробити стратегію подолання та вирішення їх, запланувати час на додаткові консультації.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене слід підкреслити, що основним позитивним результатом впровадження методу проектів під час вивчення теми «Аналітичної геометрії на площині» став дослідницький інтерес та практичний досвід студентів самостійного пошуку рішення поставлених перед ними задач. Пошук такого рішення, яке привело їх до появи нових знань й умінь, яке допомогло їм розширити особистий математичний кругозір та змінити своє формалізоване сприйняття математичних знань, як набору формул та

символів, на практично-тактильне. Тим самим, вони більш глибоко усвідомили та наочно з'ясували практичне значення отриманого знання й досвіду. Усвідомлення життєвості отриманого математичного знання та його гнучкість й практичність стали певним відкриттям для кожного із студентів. Отже, метод проектів це шлях прагматизації знань, який має позитивний вплив на мотивацію отримання знань студентами, зокрема, щодо вивчення природничо-математичних дисциплін та підготовку їх до подальшої науково-дослідної роботи.

Серед пріоритетних та перспективних напрямів подальшого дослідження вважаємо: моніторинг результатів проектної діяльності викладачів, зокрема, зміни мотивацій навчання та успішності студентів, які приймають участь у такій діяльності; розробку методичних рекомендацій на прикладах спеціально відібраних проектів; організацію студентських конкурсів та круглих столів з метою виявлення творчої молоді.

Список використаних джерел:

1. Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Копетчук ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2009. – 22 с.
2. Ситникова Ю. В. Питання організації та контролю самостійної роботи студентів як шлях залучення майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи / Ю. В. Ситникова // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутніх фахівців (НПК-2013) : матер. всеукр. наук.-практ. конфер. 5-6 грудня 2013 р., м. Суми. – Суми : ВВП «Мрія», 2013. – С. 80-82.

СІКОРСЬКА М.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нервових хвороб ЗДМУ

ВІЗІР І.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нервових хвороб ЗДМУ,
м. Запоріжжя

ВИКЛАДАННЯ НЕРВОВИХ ХВОРОБ СТУДЕНТАМ З АНГЛОМОВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

У статті обговорюються проблеми, що виникли при викладанні нервових хвороб в групах студентів, де навчання ведеться англійською мовою. У роботі представлені різні форми роботи, які дозволяють підвищити рівень засвоєння неврології і активізувати творчу діяльність студентів-іноземців.

Ключові слова: англомовні студенти, тестовий контроль, самостійна робота.

В статье обсуждаются проблемы, возникшие при преподавании нервных болезней в группах студентов, где обучение ведется на английском языке. В работе представлены различные формы работы, которые позволяют повысить уровень усвоения неврологии и активизировать творческую деятельность студентов-иностранцев.

Ключевые слова: англоговорящие студенты, тестовый контроль, самостоятельная работа.

Problems, arising up at teaching of neurology diseases in the groups of students, come into question in the article, where teaching is conducted in English language. Different forms are in-process presented works which allow promoting the level of mastering of neurology and activating creative activity of students-foreigners.

Key words: English-speaking students, test control, independent work.

Розширення міжнародних зв'язків медичного університету, збільшення кількості іноземних студентів, які навчаються англійською мовою, зумовлює необхідність оптимізації викладання клінічних дисциплін. П'ятирічний досвід

роботи з англомовними студентами різних країн дозволив нам з'ясувати суттєві причини труднощів у вивчення ряду клінічних дисциплін і створив умови для пошуку шляхів їх усунення. Як для викладачів ВУЗу, так і для більшості студентів, англійська мова не є рідною і підходить до їх вивчення, вимови та звучання відрізняються в різних країнах світу. Рівень підготовки з іноземної мови серед студентів досить різний, тому перед викладачем виникає проблема спілкування та порозуміння з ними в аудиторії [2].

Ще однією проблемою, з якою ми зустрілися, є відсутність в Україні затверджених англомовних підручників, практикумів, методичних посібників. Більше того, наявні іноземні підручники за обсягом матеріалу та структурою його подання не відповідають навчальній програмі з більшості питань клінічних дисциплін, зокрема, неврології для вищих медичних закладів III-IV рівня акредитації. В зв'язку з цим виникла необхідність розроблення спеціальної робочої програми, орієнтованої на наявні англомовні посібники, а також створення нових посібників з клінічної неврології, які відповідають програмі вивчення дисципліни [3, 6].

Складністю у викладанні багатьох клінічних дисциплін, зокрема неврології, є розбіжності в класифікаціях хвороб, які прийняті в Україні, з класифікаціями, розповсюдженими в інших країнах. Наприклад, багато неврологічних симптомів та синдромів мають назву по прізвищам вітчизняних вчених та не є прийнятими в країнах, з яких походять іноземні студенти, що значно ускладнює складання іспитів після повернення їх з навчання.

Достатньо суттєві розбіжності і в підходах до лікування окремих нозологічних форм в зв'язку з різним рівнем хірургічної допомоги Азії, Африки, Ізраїлю, США та інших. Крім того, вітчизняні лікарі не зустрічаються в практичній діяльності з багатьма паразитарними та рідкими для нашої місцевості інфекційними ураженнями нервової системи та шкіри, наприклад, нейромалярією, які є досить розповсюдженими в країнах Азії та Африки і є актуальними для іноземних студентів, що потребує корекції робочої програми [1, 7].

Крім цих складностей при викладанні клінічних дисциплін треба відмітити і такі аспекти, як мовний бар'єр у спілкуванні з хворими, які здебільшого говорять російською мовою, відсутність у клініці тематичних хворих у повному обсязі; досить велика навчальна програма при обмеженій кількості навчальних годин.

Але всі негативні чинники не повинні відбиватися на якості підготовки майбутніх лікарів. Тому на кафедрах нервових хвороб, дерматології з курсом косметології, госпітальної педіатрії з дитячими інфекційними хворобами, загальної хірургії з доглядом за хворим та інших з метою активації становлення клінічного мислення студентів впроваджуються допоміжні заходи, які сприяють покращенню засвоєння практичних навичок, адаптації іноземних

студентів до роботи з хворим [5].

При підготовці до семінарських занять розроблялись декілька підходів до якісного засвоєння та контролю знань і найбільше переваг отримав метод тестування, який передбачає вибір однієї правильної відповіді із 5-х запропонованих (за Європейськими стандартами). Такий вибір обумовлений неспроможністю іноземних студентів сприймати на слух об'ємну інформацію та повністю повноцінно відтворювати її в усній формі. За стандартами української освіти – тести з однією правильною відповіддю вважаються одним з низьких рівнів знань, однак, при отриманні сертифікати спеціаліста у своїй країні, іспити складаються за Європейськими стандартами.

На кожному практичному занятті проводиться тестовий контроль базового рівня знань студентів, який дозволяє з'ясувати ступінь підготовки до заняття з теоретичного курсу. Наприкінці кожного практичного заняття проводиться тестовий контроль з застосуванням нетипових тестів та ситуаційних задач з послідуочим їх аналізом в академічній групі. Співробітниками створені банки тестових завдань та ситуаційні задач з еталонами відповідей (по 10 на кожен тему, яка вивчається). Другим етапом є підсумковий тестовий контроль, що проводиться по закінченню вивчення кожного модулю і включає 40 тестових завдань. Наш досвід проведення тестового контролю при вивченні курсу нервових хвороб показав, що цей метод дозволяє об'єктивно виявити рівень знань студентів, оскільки перелік питань і час для відповідей однаковий для всіх. Виключається необ'єктивна оцінка знань студентів викладачем, окрім того, це дає можливість задокументувати відповіді кожного із студентів. Така система тестування сприяє кращому засвоєнню студентами теоретичного матеріалу, дозволяє розвинути у них клінічне мислення, чому сприяє вирішення ситуаційних задач та їх обговорення [4].

Враховуючи існуючий мовний бар'єр між англomовними студентами та хворими особливу роль набуває клінічний розбір хворих. Напередодні аудиторної роботи викладач готує хворого, складає план розбору, перекладає на англійську мову дані додаткових методів дослідження. Під час практичного заняття біля ліжка хворого викладач розповідає про скарги, історію життя і хвороби. Далі дає змогу студентам задати питання, які перекладає пацієнту, а потім розповідає про його відповіді. Студенти складають план обстеження пацієнта, який доповнює, у разі потреби, викладач. Потім аналізуються дані додаткових методів обстеження студентами, а якщо треба, викладачем. Після чого студенти висуюють пропозиції щодо постановки топічного ті клінічного діагнозів, складають план його лікування, які також коректує викладач.

Як вже зазначалось, особливі труднощі виявляються при безпосередньому спілкуванні студентів з хворими та їх рідними, що є важливою складовою в процесі отримання практичних навичок.

З метою активізації становлення клінічного мислення майбутніх лікарів впроваджуються допоміжні заходи, які сприяють адаптації іноземних студентів до роботи з хворими.

Вивчення анамнезу життя та хвороби у 50-60% студентам дозволяє правильно зорієнтуватися щодо клінічного діагнозу і опитування хворого є важливою складовою частиною в з'ясуванні попереднього клінічного діагнозу. У зв'язку з цим на кафедрах застосовується методика навчального тренінгу у вигляді ділової гри. Відпрацьовуються клінічні ситуації щодо найбільш розповсюджених нозологічних форм, а також станів, що потребують невідкладної допомоги. При цьому викладач бере на себе роль хворого чи його рідних, чи лікаря невідкладної допомоги і спілкується зі студентами мовою навчання. Далі в палаті студенти під наглядом викладача оглядають хворих, після чого надаються результати додаткових методів дослідження і вже потім обговорюється клінічний, топічний діагнози, визначається план лікування хворого з урахуванням стандартів лікування нозологічних форм. Така методика оптимізує процес засвоєння практичних навичок, дозволяє більш доцільно та щільно використовувати навчальний час при роботі з англomовними студентами.

Основу діагностичного процесу складає алгоритм. Основними етапами побудови систем розпізнавання є докладне і неформалізоване вивчення об'єктів розпізнавання і з'ясування їх подібностей і розходжень, на основі яких об'єкти можуть бути об'єднані у визначені класи і розпізнані; класифікація розпізнаних об'єктів, процесів, явищ, складання переліку ознак, які використовують для опису хвороб; розробка алгоритмів розпізнавання. Основа діагностичного алгоритму складають синдром ний принцип клінічного мислення і принцип оптимальної діагностичної доцільності. Можна виділити етапи, що приводять до постановки діагнозу: збір інформації (скарги, анамнез життя, хвороби; виявлення провідного синдрому; виділення найбільш імовірного патологічного процесу; вирішення за вирішальними симптомами найбільш імовірної нозологічної одиниці; визначення імовірної етіології або характеру даного патологічного процесу; визначення фази захворювання, його ускладнень і наслідків; встановлення діагнозу. Методичні розробки до кожного практичного заняття містять діагностичні алгоритми з основних нозологічних форм, що вивчаються на клінічних кафедрах. Діагностичний алгоритм, розроблений досвідченим лікарем-викладачем, дозволяє ознайомити майбутніх лікарів із системою клінічного мислення і дає можливість показати етапи міркування досвідченого лікаря при встановленні діагнозу, вибору методів лікування

Формування сучасного спеціаліста, здатного до самовдосконалення та навчання впродовж всієї практичної діяльності, неможливо вирішити лише завдяки передачі знань від відклада до студента під час лекцій та практич-

них занять без самостійної його роботи. Психологами доведено, що тільки те стає дійсно міцним надбанням людини, що пройшло через її самостійну діяльність. Студенти повинні мати навички самостійної навчальної роботи, бути готовими відповідати за її результати, контролювати власну діяльність [1, 7]. Організації й активації навчальної самостійної роботи студентів на нашій кафедрі приділяється велика увага. Планування різних її видів залежить від мети навчального заняття, його змісту, рівня підготовленості студентів, можливих засобів інтенсифікації навчального процесу, забезпеченості студентів навчальною і методичною літературою. При планування самостійної роботи викладач визначає види робіт, які студенти повинні виконати під час практичних занять – це засвоєння теоретичного матеріалу, формування навичок практичного застосування вивченого матеріалу, використання вмінь та навичок під час обстеження хворого, написання історії хвороби, інтерпретація даних додаткових методів обстеження, придбання навичок праці з лікувально-діагностичною апаратурою [2].

Самостійна робота з виконання домашніх завдань включає опрацювання лекційного матеріалу, роботу з підручником і навчальними методичними посібниками, конспектування наукової літератури, написання рефератів, рішення різного роду задач, виконання малюнків, схем.

Однією з форм оптимізації самостійної роботи є впровадження в навчальний процес комп'ютерної електронної техніки. Інтернет відкрив широкі можливості для навчання, однак пропонує занадто великий об'єм інформації, з яким не всі студенти можуть вільно оперувати, крім того, подана інформація не передбачає логічності та поступовості навчання. Частково ця проблема вирішується за рахунок відкриття кафедральної електронної web-сторінки, де розміщені календарно-тематичні плани лекцій та практичних занять, тези лекцій, теми самостійною роботи, перелік літератури для самостійного опрацювання тем практичних занять, тести і ситуаційні завдання різного рівня складності. Все це дає можливість студентам не тільки оптимізувати процес самостійного оволодіння матеріалом, але й запропонувати його індивідуалізовані шляхи, які враховують різницю у вихідному рівні знань студентів [3, 4].

Необхідність у засвоєнні нових знань та навичок передбачає контроль ефективності результатів, що дозволяє одержати якісну і кількісну оцінку обсягу набутих знань, рівня їх засвоєння та вміння використовувати на практиці.

Найбільш поширеними методами контролю вважаються: контроль, який проводить викладач під час усного опитування; письмовий контроль, при проведенні якого студенти викладають власними словами у письмовій формі набутий знання; тестовий метод контролю, який дозволяє на підставі відповідей на підготовлені ситуаційні завдання оцінити знання і розуміння розділів

курсу нервових хвороб. Крім того, специфіка підготовки студентів на кафедрі нервових хвороб вимагає використання методу контролю практичних навичок і вмінь, який дозволяє визначити, що студент вміє роботи, на відміну від того, як він розповідає про те, що він вміє. Цей метод контролю є одним із головних і постійно використовується під час проведення практичних занять.

Одним з видів самостійної роботи студентів є курація хворих з послідовним написанням історії хвороби. Студенти опитують хворого, збирають скарги, анамнез хвороби та життя, обстежують його, використовуючи практичні навички, здобуті раніше під час попередніх практичних занять, визначають топічний та клінічний діагнози, складають план обстеження, інтерпретують дані додаткових методів обстеження, що наведені в історіях хвороб, призначують лікування.

Однією з форм самостійної роботи студентів є реферативна конференція. На кафедрі нервових хвороб, психіатрії, наркології та медичної психології можливість провести таку конференцію з'являється під час вивчення теми «Спадкові захворювання нервової системи». Це зумовлено відсутністю хворих в клініці з спадковими захворюваннями або їх невеликою кількістю. Викладач розподіляє теми рефератів, обговорює зі студентами список літератури, яку треба використати під час написання рефератів. На практичному занятті студенти виступають в групі з доповіддю по обраній темі, відповідають на питання викладача та інших студентів.

Досвід проведення таких конференцій показав, що студенти не тільки користуються літературою, яку запропонував викладач, а і Інтернетом; не механічно переписують тексти, а роблять аналіз усіх джерел, вибирають найголовніше, часто демонструють фотографії хворих, що робить такі доповіді особливо наглядними. Для контролю вивченого матеріалу наприкінці заняття студентам пропонуються ситуаційні задачі по темі спадкових захворювань з подальшим обговоренням. Проведення реферативних конференцій також добре зарекомендувало себе під час навчання студентів з англійською формою навчання [6].

Досить важливим аспектом самостійної роботи студентів є вивчення тем, які не розглядаються на практичних заняттях та не представлені в лекційному матеріалі. На нашій кафедрі студенти повинні самостійно розглянути такі теми: пухлини нервової системи, травми нервової системи (закрита черепно-мозкова травма, травма спинного мозку та периферичної нервової системи), абсцеси головного мозку, перинатальна енцефалопатія та дитячий церебральний параліч, паразитарні та прионові захворювання нервової системи.

Для полегшення вивчення тем, які не входять до плану аудиторних занять, на кафедрі студентам пропонують методичні розробки для самостій-

ної роботи, які містять питання для самоконтролю, граф-логічні структури змісту заняття, тести та ситуаційні задачі з еталонами відповіді, що дозволяє оцінити рівень засвоєння матеріалу. Крім того, підготовлено методичний посібник для самостійної роботи студентів, в якому надано матеріал по всім темам, що не входять до плану аудиторної роботи, перераховані адреси сайтів в Інтернеті, на яких студенти будуть мати можливість одержати додаткову інформацію з теми, яка їх цікавить [5].

Контроль якості засвоєння тем здійснюється під час проведення кредитного заліку по завершенні вивчення всіх тем з курсу нервових хвороб. Складність такого контролю полягає в тому, що студенту можливо і не дістанеться задача по темам, які він вивчав самостійно чи він дасть невірну відповідь, а часу розглянути помилку вже не буде. Вихід з даної ситуації можливо буде полягати в тому, щоб розробити посібники з ситуаційними задачами по темам позааудиторної роботи. В плані міждисциплінарної інтеграції запропонувати їх кафедрам онкології, нейрохірургії, педіатрії, інфекційних хвороб для застосування їх в своїй роботі.

Таким чином, навчальна практика показує, що комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів, скерування їх діяльності, як під час аудиторних занять, так і при виконанні поза аудиторної роботи, зацікавлення їх чіткими, конкретними завданнями, дає можливість покращити якість навчання на сучасному етапі.

Таким чином, проведення занять англійською мовою в групах іноземних студентів допомагає активізувати її творчу діяльність, що підвищує якісну успішність, а використання вказаних методичних підходів дозволяє підвищити рівень засвоєння клінічних дисциплін студентами-іноземцям.

Список використаних джерел:

1. Джоджуа А.Г. Алгоритми і їх значення у післядипломному навчанні на кафедрі нервових хвороб / Джоджуа А.Г. Проблеми медичної та фармацевтичної освіти і шляхи підвищення якості підготовки лікарів і фармацевтів в Україні: матеріали науково-методичної конференції – Х., 2003. – С. 34-35.
2. Запорожан В.М. Десятирічний досвід навчання іноземних студентів англійською мовою: досягнення і проблеми / Запорожан В.М., Кресюн В.Н., Багора Ю.І. / Методична освіта. 2007. - №2. – С.42-45.
3. Крючко Т.О. Методологічні основи формування діагностичних умінь у студентів медичних вузів / Крючко Т.О., Пеший М.М., Забайрачний М.М. Матеріали навчально-методичної конференції «Шляхи оптимізації педагогічної взаємодії у системі викладач-студент в умовах реформування вищої школи» - Полтава, 2003, - С.101-103.

4. Мілерян В.С. Методичні основи підготовки та проведення занять в медичних вузах – К., 2003. – 53 с.
5. Підаєв А.В. Болонський процес в Європі / Підаєв А.В. Передерій В.Г. – М.: Одеса, 2004. – 190 с.
6. Роговий Ю.Є. Роль альтернативних методів навчання при викладанні теоретичних та клінічних медичних дисциплін / Роговий Ю.Є., Бочаров А.В., Кобилянська Р.М / Медична освіта. – 2003. - №1. – С.22-24.
7. Соколова Л.Т. Досвід і проблеми впровадження кредитно-модульної системи в організації навчального процесу у англомовних студентів / Соколова Л.Т., Маковецька О.А. / Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього процесу. – Київ, 2009. – Том IV – С. 464-467.

СІЛІЧОВА Т.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра вищої математики та
економіко-математичних методів,
Харківський національний
економічний університет
ім. С. Кузнеця (ХНЕУ),
м. Харків

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття є присвяченою актуальній проблемі використання сучасних інформаційних технологій у викладанні предметів економіко-математичного циклу для студентів вищих економічних закладів. На основі наведеного аналізу науково-педагогічної літератури визначені поняття та особливості дистанційного навчання, визначені подальші перспективні напрями його розвитку та удосконалення, наведені окремі приклади використання системи дистанційного навчання на прикладі предметів економіко-математичного циклу.

Ключові слова: дистанційне навчання, економіко-математичні дисципліни, навчальний курс.

Статья посвящена актуальной проблеме использования современных информационных технологий в изучении предметов экономико-математического цикла для студентов высших экономических учебных заведений. На основе приведенного анализа научно-педагогической литературы определены основные понятия и особенности дистанционного обучения, определены дальнейшие перспективные направления его развития и усовершенствования, приведены отдельные примеры использования системы дистанционного обучения на примере предметов экономико-математического цикла.

Ключевые слова: дистанционное обучение, экономико-математические дисциплины, учебный курс.

The article is devoted to the topical problem of modern information technologies when studying the subjects of economic-mathematical cycle for students at higher economic educational institutions. Based on the analysis of scientific and educational literature the basic concepts and features of distance learning have been shown, further prospective areas of the development and improvement of distance learning have been identified. Some examples regarding the application of distance learning for some economic-mathematical subjects have been given in the article.

Key words: distance learning, economical and mathematical discipline, training course.

Актуальність проблеми дослідження Останні соціологічні дослідження, проведені на протязі 2014 року показують, що сучасна вища українська освіта потребує суттєвих змін. Освітня проблема є багатосторонньою, та не може бути вирішеною досить якісно протягом короткого часу.

Так, із одного боку бракує кваліфікованих кадрів серед викладацького складу, що зумовлено низькими заробітками у освітній системі України у порівнянні із будь якою країною ЄС, що також посилюється високим рівнем навантаження як навчальною, так і адміністративною роботою[9]. Із іншого, більшість громадян України (опитування проведене серед громадян та студентів на період 2013-2014 рр.) вважають сучасну освіту неякісною, відірваною від реальності та потреб ринку, вказують на низький рівень власної мотивації до навчання[10]. Враховуючи стан та можливості української економіки, одним із напрямів реформування освітньої системи є значне покращання умов навчання, модернізація матеріально-технічного стану за рахунок скорочення чисельності вищих навчальних закладів. Цей напрям є достатньо обґрунтованим, тому що у порівнянні із провідними країнами світу в Україні чисельність вищих навчальних закладів є у середньому у 5 разів вищою[11]. Однак, слід відзначити що реформування освітньої галузі в Україні повинне відбуватися у двох напрямках: доступності вищої освіти для кожного громадянина України в незалежності його місця проживання, матеріального стану та фізичних можливостей, та у напрямі поширення української освіти у світовий простір на шляху її подальшої глобалізації та конкурентоспроможності. Одним із шляхів вирішення цього питання є поширення та впровадження системи дистанційної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічних досліджень та публікацій свідчить, що дистанційне навчання – є організацією освітнього процесу, що ґрунтується на використанні як традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій. Воно є призна-

ченим широкого кола населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я.

Різні аспекти дистанційного навчання були в полі зору різноманітних вчених (М. Ю. Бухаркіна, Дж. Данієль, Т. П. Зайченко, Д. Киган, М. В. Моисеева, М. Мур, Е. С. Полат).

Трактування самої сутності дистанційного навчання є достатньо різним. Так, Е. Г. Скибицький, Л. П. Давидов, О. Б. Журавльова вважають, що дистанційна освіта є новою ступеню заочного навчання. А. В. Хуторський вважає, що дистанційне навчання неможливо дорівнювати до заочного, тому що основною його відмінністю є наявність постійного контакту із викладачем, можливість інтерактивного обговорення різноманітних питань[8]. В цьому ж напрямі, як процес постійної взаємодії викладача та студента вивчає дистанційну взаємодії Б. Холмберг. М. Мур визначає три компоненти дистанційного навчання: студент, викладач та засоби комунікації. За її поглядами методика дистанційного навчання, яка заснована на використанні будь якого інформаційного середовища повинна мати наступні компоненти: систему взаємодії суб'єктів процесу дистанційного навчання: студента, викладача, та куратора (керівника).

Мета статті полягає в аналізі науково-педагогічних досліджень з питань розробки та впровадження дистанційної освіти, визначення переваг, недоліків, напрямів подальшого розвитку дистанційної освіти на прикладі дистанційних курсів із предметів економіко-математичних дисциплін під час підготовки майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на активний розвиток інформаційних технологій, та їх впровадження у систему вищої освіти України, що є регламентованим Національної програмою інформатизації та Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, темпи її розвитку не можливо зіставити із зарубіжними аналогами [1,2]. Так, наприклад, однією із найважливіших проблем, за аналізом ствердження фахівців даної галузі, є практична відсутність матеріально-технічної бази, що перешкоджає розвитку та впровадженню дистанційних форм навчання у малих містечках та селах.

Проаналізуємо переваги та недоліки дистанційної освіти, враховуючи накопичений науковий досвід у цьому напрямі. Основні переваги e-learning у порівнянні із традиційним очним навчанням є в тому, що основою навчального процесу у цьому випадку є цілеспрямована та контрольована самостійна інтенсивна робота людини, що навчається, яка самостійно може визначати послідовність вивчення предметів, навчатися у зручному для себе місці із власною, зручною для себе швидкістю та у комфортний для цього час. Позитивним фактором є також вартість навчання, яка за статистичними даними є нижчою на 32-45% у порівнянні із традиційною очною формою. У випадку, якщо навчальний курс є стандартним і програма навчання є практично незмінною декілька

років собівартість навчання значно знижується. Так, наприклад, вартість курсів підвищення кваліфікації, що відбуваються у режимі навчання онлайн у середньому в 5-6 разів нижче чим у випадку, якщо навчання відбувається очно. Іншим позитивним фактором (опитування, проведене компанією Cedar Group) є суттєве скорочення часу навчання на 35-45%, зростання швидкості запам'ятовування матеріалу на 15-25%. Однак, виконання цього є можливим за умовою достатньо ретельного врахування таких факторів як методика курсу та методика надання матеріалу, що вивчається. З іншого боку цей фактор і є достатньо суттєвою складністю, що виникає при розробці різноманітних методик дистанційного навчання. Саме грамотна розробка та впровадження відповідного комплексу учбово-методичних матеріалів із боку викладача, є основою успішності дистанційного курсу. Іншим позитивним фактором є впровадження методики дистанційного навчання є «примусове оволодіння» кожним, хто навчається новими, сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Що дозволяє отримати не тільки фахівця грамотного за обраним фахом, а й вододіючого певною мірою навичками роботи із комп'ютером.

При розробці дистанційного курсу необхідно враховувати, що студент буде більший час працювати самостійно, тобто він повинен мати можливість самостійно вивчати обрані навчальні курси, контролювати власні знання, корегувати і оцінювати рівень власної підготовки, моделювати навчальні ситуації. Крім того, локальна успішність дистанційного курсу навчання не є запорукою успішності університету на ринку світових освітніх послуг. Численні передові університети усього світу, виходячи на світовий рівень стикаються із наступними труднощами (аналіз досліджень кампаній General Motors, J.C.Penney, Ford, Walmart и Federal Express, та інші). У випадку локальної успішності (межах країни або власної території), та подальшому виході на світовий ринок, виникають проблеми у :

- різниці у часі, якщо мова відбувається про великі території;
- проблемі комунікації та відповідних стандартів;
- проблемі мови;
- проблемі сприйняття пріоритетів, тому що національні інтереси, та культурні традиції можуть бути кардинально різними;
- проблемі стратегічного планування (кому, де, коли, та в якій черзі надавати відповідні курси);
- якості курсів та програмного забезпечення, якості освітніх стандартів та суттєвої різниці до їх вимог;
- проблемі еквівалентності курсів та проблемі відповідного призначення отриманих дипломів університетами.

Що стосується вищої освіти та звичайного студентства, слід зазначити що не кожен студент у силу власних особливих рис характеру здатен навчатися лише дистанційно, тому дистанційне навчання доцільно визначити як

додаткове навчання для звичайної очної освіти, або для тієї групи, для котрої дистанційне навчання є єдино можливим випадку декотрих умов (віддаленість територіально, фізичні обмеження, брак часу, та інш.). Дистанційна освіта не може повністю замінювати звичайний час навчання студента у вищому навчальному закладі, тому що перш за все будь яка найякісніша форма навчання не може замінити «живе» спілкування викладача та студента.

За аналізом сучасних статистичних досліджень найкращі результати дає навчання у якому дистанційна доля є порядку 40-60% навчального матеріалу. Таким чином найкращим виходом на період сучасності є створення електронного курсу у межах стандартної вищої освіти, що підтримує вузівську дидактику. Зміст таких курсів повинен бути диференційований залежно від напрямку і профілю (інформатичного, гуманітарного, природничо-математичного, економічного, та інш.), крім того при створенні до уваги необхідно брати рівень попередньої підготовки студентів.

На сьогодні набутий досить багатий досвід використання комп'ютерів та комп'ютерних навчальних програм у навчально-виховному процесі. Окремі питання застосування комп'ютерних технологій у вивченні предметів математико-економічного циклу окреслено в трудах наступних вчених, як Краснова Г. А., Снегурова В. І., Подаєва Н. Г., Рашевська Н.В., та інші [3,4,5,6,7].

Існуючий науково-педагогічний досвід та власні розробки були врахованими при створенні дистанційного курсу за дисципліною «Вища математика», що викладається у Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця на основі програмної платформи MOODLE. Загальний вигляд сторінки даного курсу є наведеним на рис. 1

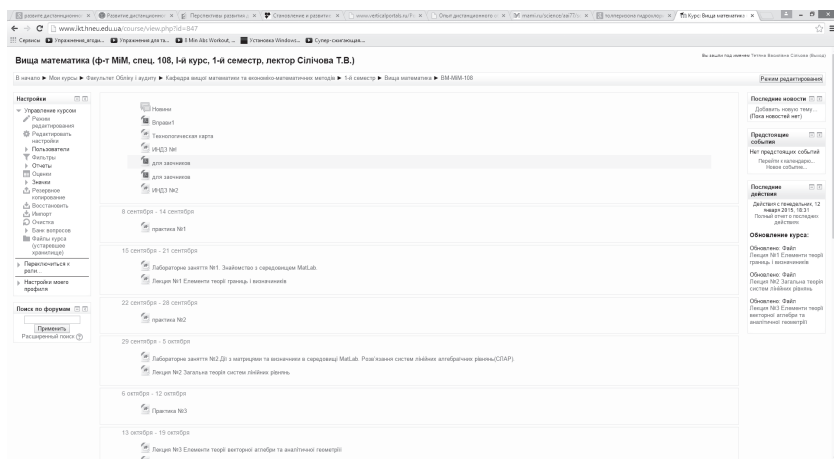


Рис. 1. Загальний вигляд курсу «Вища математика»

Слід зазначити, що в підготовці майбутніх економістів будь якого напрямку дисципліна «Вища математика», є нормативною дисципліною природно-наукового циклу та являється складовою структурно-логічної схеми, що передбачена освітньо-професійною програмою. Вона складається із 4 модулів (15 тем), та вивчається студентами всіх напрямів підготовки протягом 2 семестрів. Незважаючи на значний обсяг аудиторного навантаження (лекції, практичні та лабораторні заняття), багато часу відводиться на самостійну роботу студентів, що ще раз підкреслює доцільність використання елементів дистанційного навчання у вивченні курсу «Вища математика».

Слід відзначити, що дистанційна платформа MOODLE сама по собі має величезні можливості, однак використання цих можливостей є обмеженим не тільки часом викладача та студента, а й вимогами самої дисципліни. Враховуючи, що дисципліни економіко-математичного циклу є достатньо важкими для сприйняття, та потребують значного часу та уваги із боку кожного студента, основний акцент при розробці курсу був зроблений саме на методико-дидактичному наповненні із використанням найпростіших можливостей MOODLE.

Так, враховуючи все вище зазначене, на сайті персональних навчальних систем XHEU, відповідно до кожної теми курсу, є представлені лекції, практичні завдання та лабораторні роботи (рис.1). Кожен вид завдання (наданого теоретичного матеріалу у випадку лекції) був розробленим так, щоб при вивченні кожної теми кожен студент мав можливість сформувати відповідний рівень компетентності (знань), виходячи із власних природних можливостей та існуючого попереднього досвіду. Так, за нашою думкою, умовно було виділено три основних рівня сформованості математичних знань:

Перший рівень (рівень відтворення) - пряме відтворення знайомих алгоритмів та технічних навичок у відомих умовах, роботі із стандартними знайомими виразами та формулами, безпосереднє виконання обчислень.

Другий рівень (рівень становлення зв'язків) базується на репродуктивній діяльності по рішенню задач, які хоча і не являються типовими, однак на базовому рівні їх вирішення є знайомим кожному.

Третій рівень (рівень міркувань та доказів) є подовженням другого рівня. Для вирішення завдань цього рівня є необхідним як інтуїція, так і перший рівень міркувань і роздумів, творчість у виборі математичного інструментарію та самостійна розробка алгоритму дій.

Наведемо приклад завдання за темою «Елементи теорії матриць та визначників»

Завдання №1(перший рівень-форма контролю у вигляді тесту)

1 Оберіть вірну відповідь:

1.Матриця є квадратною, якщо:

- 1) число стовпчиків та рядків дорівнює друг другу;
- 2) число стовпчиків та рядків є однаковим та дорівнює двом;
- 3) будь яка прямокутна матриця є квадратною;
- 4) квадратною є та матриця, визначник якої дорівнює нулю.

2. Закресліть на Ваш погляд невірне ствердження:

- 1) якщо у визначнику поміняти два стовпця місцями він змінить знак;
- 2) якщо визначник має одну нульову строку, то його значення дорівнює нулю;
- 3) якщо визначник має дві кратні строки, то він також дорівнює нулю;
- 4) якщо всі строки та стовпці визначника помножити на одне і теж саме число, то це дорівнює випадку, якщо сам визначник помножити на одне і теж саме число.

3. Ранг матриці може бути визначеним:

- 1) через розмір самої матриці;
- 2) через розмір найбільшого визначника, що не є рівним нулю;
- 3) ранг матриці є значенням визначника самої матриці;
- 4) ранг матриці є розміром найменшого нерівного нулю визначника.

4. Матриця A вважається виродженою, якщо:

- 1) вона є прямокутною;
- 2) вона є транспонованою;
- 3) її визначник дорівнює нулю;
- 4) кількість рядків матриці дорівнює кількості її стовпчиків
5. Визначить, які із матриць можна помножити:
1) $A(2 \times 3)$ та $B(3 \times 4)$; 2) $A(4 \times 5)$ та $B(4 \times 3)$; 3) $A(3 \times 3)$ та $B(2 \times 3)$; 4) $A(2 \times 2)$ та $B(3 \times 3)$; 5) $A(5 \times 3)$ та $B(4 \times 5)$

2. Оберіть відповідь у вигляді «так» чи «ні»:

1. Чи можливо визначник четвертого порядку обчислити за правилом трикутника;

2. Запис a_j означає елемент матриці A, де i- номер рядка, j- номер стовпчика;

3. M_{ij} - алгебраїчне доповнення елементу a_{ij} ;

4. Ранг матриці A дорівнює трьом, тому що значення її визначника дорівнює трьом;

5. Помножити матрицю на число визначає кожен елемент матриці помножити на число.

6. Якщо A- деяка матриця, то A' - союзна транспонована матриця

7. Одиничною матрицею називається та матриця, кожен із елементів котрої дорівнює одиниці;

8. Якщо ранг матриці більше двох матриця є не виродженою

9. A^{-1} - обернена матриця;

10. Тотожність $AB=BA$ виконується завжди.

Завдання №2 (другий рівень. Визначить в наслідок яких дій над даними матрицями A та B був отриманий наступний результат)

$$A = \begin{vmatrix} 1 & 3 & -1 \\ 2 & 0 & 1 \\ 4 & -2 & 3 \end{vmatrix} \quad B = \begin{vmatrix} -1 & 2 & -1 \\ 3 & 1 & 2 \\ 0 & 2 & 3 \end{vmatrix}$$

Відповідь надайте у вигляді відповідності, та занесіть у таблицю, що є представленою нижче:

Завдання №3 (третій рівень)

Вид дії	A+B	BA	A'	ΔA	ΔB	B
Результат	0	-23	$\begin{vmatrix} 0 & 5 & -2 \\ 5 & 1 & 3 \\ 4 & 0 & 6 \end{vmatrix}$	$\begin{vmatrix} 1 & 2 & 4 \\ 3 & 0 & 2 \\ -1 & 1 & 3 \end{vmatrix}$	$\begin{vmatrix} 8 & 3 & 2 \\ -2 & 6 & 1 \\ -10 & 12 & 1 \end{vmatrix}$	$\begin{vmatrix} -1 & -1 & 0 \\ 13 & 5 & 4 \\ 16 & -6 & 11 \end{vmatrix}$

1. Обчисліть M_{32}

$$\begin{vmatrix} 0 & -1 & 2 & 4 \\ 1 & 2 & 1 & 5 \\ 2 & 3 & 7 & 1 \\ 3 & 0 & 9 & 3 \end{vmatrix} \quad \text{відповідь: } 48$$

2. Обчисліть визначник матриці, застосовуючи для обчислення властивості визначника:

$$\begin{pmatrix} 1 & 2 & 4 & 7 \\ 0 & 3 & 0 & 2 \\ 2 & 4 & 3 & 2 \\ 6 & 3 & 1 & 1 \end{pmatrix} \quad \text{відповідь: } -207$$

$$3. \text{ Обчисліть ранг матриці: } \begin{pmatrix} 2 & 3 & 1 & 5 & 4 & 2 \\ 2 & 2 & 2 & 2 & 2 & 2 \\ 5 & 5 & 5 & 5 & 5 & 5 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \quad \text{відповідь: } 2$$

Висновки. Таким чином, застосування дистанційного навчання є позитивним фактором і необхідністю сьогодення не тільки у глобальному вимірі розвитку української освіти, а й у використанні у якості електронних курсів, що доповнюють процес навчання, створюють додаткові умови для максимальної комфортності навчального процесу. Так, саме використання дистанційної освіти наряду із традиційною є тим фактором, що допомагає досягти якісно нового рівня навчання, полегшує роботу як викладачу так і студенту.

Список використаних джерел:

1. Закон України “Про національну програму інформатизації” від 4 лютого 1998 року №74/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27–28. – ст.181.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. – К.: НТУ “КПІ”, 2000.–12 с.
3. Краснова Г.А и др. Технологии создания электронных обучающих средств. – М.: МГИУ, 2003. – 223 с.
4. Снегурова В.И. Об основаниях классификации моделей дистанционного обучения математике/ Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Выпуск №4/ 2009.
5. Подаева Н.Г. Психолого-дидактические задачи обучения математике: уровни понимания, усвоения и применения материала// Психология образования в поликультурном пространстве. Том 2(№2), Елец, 2009, с.39-45.
6. Фирсова Е.В. Методика преподавания дискретной математики с использованием системы дистанционного обучения «Прометей»/Е.В. Фирсова// Молодой ученый.- 2012.-№6.- с.447-451.
7. Рашевська Н.В. Хмарні технології дистанційного навчання у процесі навчання вищої математики/ Н.В. Рашевська //Інформаційні технології в освіті.-2013 -№ 16.-с. 127-133.
8. Хуторский А.В. Статья «Ключевые компетентности как компонент личностно- ориентированного образования»//Народное образование.-2003.-№2.-С58-64
9. <http://korrespondent.net/business/career/>
10. <http://zn.ua/UKRAINE/ukraincy->
11. <http://www.uchis.com.ua/2013/09/v-ukraine-145-tys-na-vuz.html>

ТЕЛЬНА О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра корекційної освіти,
КЗ „Харківська гуманітарно-
педагогічна академія” Харківської
обласної ради,
м. Харків

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ У СІМ'Ї»

У статті розглянуто особливості фахової підготовки студентів-дефектологів на прикладі викладання навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів в сім'ї». Автор розкриває мету, завдання, зміст курсу, характеризує його місце у системі навчальних дисциплін професійного спрямування.

Ключові слова: професійна підготовка, корекційна освіта, навчальна дисципліна.

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки студентов-дефектологов на примере изучения дисциплины «Воспитание детей-логопатов в семье». Автор раскрывает цели, задачи, содержание курса, дает характеристику его значения в системе других дисциплин профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, коррекционное образование, учебная дисциплина.

The article explores some acute issues of the professional training for special education students. The author shows, how the learning course “Up-bringing of Children with Speech Impairment” is designed, gives description of its main goals, principles, tasks, methods and its place in the system of other professional disciplines.

Key words: professional training, special education, learning discipline.

У зв'язку з реформуванням системи освіти, нині на державному рівні розглядається проблема підвищення стандартів дошкільної освіти. У цьому контексті є очевидною потреба в перегляді існуючих парадигм професійної підготовки педагогічних кадрів, які мусять відповідати найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і бути готовими до сучасних викликів професійного функціонування в глобалізованому суспільстві. Центральним фактором модернізації освіти, що визначає рівень підготовки фахівців у вищій школі, є орієнтація на врахування головних інтересів соціального розвитку.

Останнім часом кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку збільшується. Найчисельнішою групою є діти з порушеннями мовлення (62,33% від загальної кількості неповносправних дітей). У педагогіці існує твердження про необхідність раннього виявлення та корекції мовленнєвих порушень. Тому орієнтація майбутнього педагога на своєчасне виявлення та корекцію відхилень у розвитку дитини має важливе значення для формування особистості, для її підготовки до шкільного навчання. У цьому контексті особлива відповідальність покладається на педагогів дошкільних навчальних закладів, котрі мусять бути фахівцями високої кваліфікації, щоб забезпечити належний рівень надання освітньо-виховних послуг усім категоріям дітей.

Дослідженням актуальних питань розвитку вищої педагогічної освіти займалися відомі вчені (О. Бондар, І. Єременко, М. Засенко, І. Колесник, М. Кот, В. Лапшин, С. Миронова, Н. Назарова, Б. Пузанов, В. Селіверстов, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова, Л. Фомічова, С. Шаховська, А. Шевцов, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.), однак у більшості випадків їхні роботи стосувались проблем фахової підготовки сурдопедагогів і олігофренопедагогів. Відповідних публікацій у галузі логопедії небагато, серед найважливіших можна назвати дослідження О. Гопіченко, М. Савченко, Л. Смирнової, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Федорович, М. Шеремет, Р. Юрової та ін. Тож, проблеми якісної фахової підготовки майбутніх логопедів і вихователів логопедичних дошкільних навчальних закладів залишаються актуальними.

Метою статті є розгляд науково-методичного забезпечення та інформаційного наповнення навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» для студентів напряму підготовки 6.010105 Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія) як важливої складової професійного навчання корекційних педагогів.

Готуючи вихователя-дефектолога як спеціаліста в галузі корекційної роботи, вищий навчальний заклад має навчити його володіти усіма компонентами майбутньої професійної діяльності, найважливішими з яких є уміння переносити теоретичні знання у практичну роботу і коригувати недоліки пси-

хофізичного розвитку дітей раннього віку. З цією метою в КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» навчальним планом підготовки бакалаврів за напрямом 6.010105 Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія) передбачено вивчення студентами низки професійно орієнтованих дисциплін, зокрема курс «Виховання дітей-логопатів в сім'ї».

Широкий і логічно визначений спектр психологічних знань у спеціаліста в галузі дефектології полягає у всебічному і глибокому вивченні дитини з відхиленнями в розвитку та відповідному, науково обґрунтованому виборі необхідних технологій і прийомів корекційно-педагогічної роботи. Важливе місце в цьому процесі посідає уміння педагога правильно організувати співпрацю з батьками дитини-логопата, що безпосередньо впливає на перебіг психофізичного розвитку дитини з порушеннями мовлення та її подальшу соціалізацію.

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напряму 6.010105 Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія) і посідає важливе місце в системі інших навчальних дисциплін професійного спрямування.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є закономірності психічного розвитку й особливості психічної діяльності дітей із недоліками мовлення в контексті оптимізації процесу їхнього виховання в сім'ї.

Міждисциплінарні зв'язки курсу «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» забезпечуються тим, що він побудований на основі синтезу та інтеграції навчального матеріалу декількох дисциплін професійного спрямування, які вивчаються у вищих навчальних закладах («Загальна педагогіка», «Загальна психологія», «Дефектологія», «Патопсихологія», «Логопедія», «Логопсихологія» та ін.).

Програма навчальної дисципліни складається з трьох змістових модулів:

Змістовий модуль 1 – «Закономірності мовленнєвого розвитку дитини» – покликаний ознайомити студентів із базовими поняттями та принципами мовленнєвого розвитку дитини в нормі та патології, сформувати теоретичні знання щодо класифікації мовленнєвих порушень, причин їх виникнення та способів ранньої діагностики.

Змістовий модуль 2 – «Психофізичний розвиток дитини-логопата» – Має на меті озброїти студентів сучасними методиками корекції вторинних і третинних відхилень у мовленнєвому розвитку дітей раннього та дошкільного віку, особливостями особистісної сфери, закономірностями розвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення дітей із різними типами мовленнєвих порушень.

Змістовий модуль 3 – «Методи родинного виховання дітей-логопатів» – зорієнтований на практичну підготовку студентів до проведення ефективної

взаємодії з батьками дітей-логопатів, спрямованої на профілактику та корекцію мовленнєвих порушень, віднайдення шляхів реабілітації та соціальної адаптації цих родин.

Метою навчальної дисципліни є формування у студентів комплексу теоретичних знань про психологічні особливості мовленнєвих порушень і практичних умінь організації психокорекційної роботи з родиною дитини-логопата щодо оптимізації мовленнєвого розвитку дитини.

Завдання курсу передбачають:

1. створення у студентів основ теоретичної підготовки в галузі виховання дітей-логопатів в сім'ї;
2. вивчення та практичне застосування сучасних методів діагностики мовленнєвого розвитку та загальної психічної діяльності дітей;
3. ознайомлення з принципами компенсації та корекції розладів мовлення;
4. оволодіння інноваційними методиками подолання мовленнєвих порушень у дітей раннього віку в умовах родинного виховання.
5. формування навичок організації ефективної співпраці дефектолога, логопеда з батьками дитини-логопата.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми навчання бакалаврів, по завершенні вивчення навчального курсу «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» студенти повинні

знати:

- теоретико-методологічні основи родинного виховання дітей з порушеннями мовлення;
- корекційно-педагогічні та суспільно-правові особливості виховання дитини з порушеннями мовлення;
- сучасні підходи до організації педагогічної допомоги родинам із дітьми-логопатами;
- базові методики корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень;

уміти:

- орієнтуватись у структурі порушення мовленнєвого розвитку;
- проводити первинну діагностику мовленнєвого розвитку дітей раннього віку;
- надавати методичну допомогу батькам дітей-логопатів з питань компенсації та корекції порушеного мовленнєвого розвитку;
- організовувати та проводити корекційно-педагогічний супровід сімей з дітьми-логопатами.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни складається з лекцій, практичних і семінарських занять і складає 54 академічні години / 1.5 кредитів ECTS.

Змістовий модуль 1. – «Закономірності мовленнєвого розвитку дитини» - передбачає вивчення таких тем:

1. Стадії мовленнєвого розвитку дитини в нормі та аномалії

У результаті вивчення теми студенти мають оволодіти знаннями про закономірності нормального мовленнєвого розвитку і його патології; засвоїти поняття про функціональну норму; сутність феномену порушеного мовленнєвого розвитку; структуру ушкодженого розвитку; первинні та вторинні порушення розвитку дітей-логопатів.

1.2. Систематика порушень мовленнєвого розвитку

У результаті вивчення теми студенти мусять знати основні форми та види мовленнєвих порушень; сучасні класифікації порушень мовлення; клініко-педагогічну класифікацію порушень мовлення; порушення структурно-семантичного (внутрішнього) оформлення висловлювання; порушення писемного мовлення; психолого-педагогічну класифікацію порушень мовлення.

1.3. Рання діагностика мовленнєвих порушень

У результаті вивчення теми студенти мусять усвідомити значення ранньої діагностики мовленнєвих порушень; засвоїти методики оцінки мовленнєвого розвитку дитини; основні принципи міжгалузевої діагностики мовленнєвого розвитку; принцип єдності діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дошкільному віці.

Змістовий модуль 2. – «Психофізичний розвиток дитини-логопата» - передбачає вивчення таких тем:

2.1. Особливості вищих психічних функцій дітей із порушеннями мовлення

У результаті вивчення теми студенти мусять знати особливості процесу сприйняття при мовленнєвих порушеннях; особливості уваги та пам'яті дітей-логопатів; особливості операційного мислення дітей, які мають порушення мовлення.

2.2. Особливості різних видів діяльності дітей-логопатів

У результаті вивчення теми студенти мусять знати недоліки вольової дії дітей з розладами мовлення; особливості навчальної, ігрової та практичної діяльності дітей з мовленнєвими порушеннями;

Основні напрямки психокорекційної роботи з розвитку вищих психічних функцій дітей-логопатів.

Змістовий модуль 3. – «Методи родинного виховання дітей-логопатів» - передбачає вивчення таких тем:

3.1. Сучасні методики психокорекційної роботи з дітьми-логопатами

У результаті вивчення теми студенти мусять оволодіти комплексом знань, умінь і навичок щодо розвитку рухливості артикуляційного апарату; використання методу масажу в корекції мовленнєвих порушень; способів проведення фонетичної гімнастики; арт-терапії, ігрової терапії, казкотерапії, бібліотерапії,

музико терапії, гештальт-терапії, терапії піском, «лялькової» та «бобат- терапії, терапії маминою любов'ю.

3.2. Правове та психолого-педагогічне навчання батьків, чії діти мають мовленнєві вади

У результаті вивчення теми студенти мусять отримати уявлення про систему правового та соціального захисту родин із неповносправними дітьми в Україні; досягнення сучасної медицини в галузі корекції функціональних ушкоджень мовленнєвого апарату; мережу дошкільних навчально-реабілітаційних закладів для дітей із порушеннями мовлення; види логопедичної допомоги сім'ям із дітьми, котрі мають порушення мовлення.

Навчальний курс «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» передбачає проведення практичних занять за темами:

1. Структура мовленнєвих порушень і їх соціально-комунікативні наслідки.
2. Взаємодія медиків, психологів, логопедів із батьками дітей-логопатів.
3. Методики діагностики мовленнєвого розвитку дитини її батьками.
4. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми-логопатами.
5. Корекція мовленнєвого дихання. Розвиток звуковимови. Вправи на розвиток артикуляційного апарату.

Також інформаційний обсяг навчальної дисципліни передбачає проведення семінарських занять за темами:

1. Профілактика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.
2. Корекція вторинних порушень психофізичного розвитку дітей-логопатів.
3. Профілактика третинних порушень психофізичного розвитку дітей-логопатів.
4. Форми взаємодії логопеда з батьками дитини-логопата.
5. Психолого-педагогічний супровід родини з дитиною-логопатом.
6. Соціально-правові аспекти родинного виховання дітей-логопатів.

Самостійна робота студентів з навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» передбачає виконання таких завдань:

- зробити пам'ятку для батьків: „Мовленнєвий розвиток дитини”;
- скласти порівняльну таблицю первинних і вторинних порушень мовленнєвого розвитку;
- скласти порівняльну таблицю особливостей психічного розвитку дітей із різними патологіями мовлення;
- провести обстеження групи дітей і скласти діагностичний протокол;
- дібрати комплекс ігор і вправ на розвиток когнітивної сфери дитини-логопата;
- розробити систему ігор і практичних завдань на розвиток звуковимови та мислення дітей із порушеннями мовлення;

- розробити для батьків систему ігор і вправ на розвиток спеціальної моторики дітей-логопатів;
- скласти пам'ятку для батьків: «Соціально-правовий супровід дітей із психофізичними особливостями»;
- розробити перспективний план роботи з батьками дітей, які мають мовленнєві порушення;
- розробити стратегію батьківського виховання дитини з системними порушеннями мовлення.

За вимогами кредитно-модульної системи обов'язковим видом самостійної роботи є виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання (ІНДЗ), яке спрямоване на самостійне поглиблене вивчення частини програмного матеріалу, систематизацію, узагальнення, закріплення, практичне застосування знань студента, формування професійно-педагогічних умінь майбутніх спеціалістів.

ІНДЗ навчального курсу виконується за орієнтовним планом:

- вступ, у якому зазначається тема, мета, завдання роботи та основні її положення;
- теоретичне обґрунтування, виклад базових теоретичних положень, законів, принципів, алгоритмів, на основі яких виконується завдання;
- методи роботи (теоретичні, емпіричні, статистичні);
- результати роботи, які подаються, представляються у вигляді схеми, моделі, опису, аналізу тощо;
- висновки;
- список використаної літератури.

ІНДЗ може виконуватися у формі навчального проекту, контрольної роботи (для студентів заочної форми навчання), ділової гри, круглого столу, майстер-класу тощо.

До навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» пропонуються такі ІНДЗ (студент виконує одне із запропонованих завдань).

- 1) Дослідити генезис понять: «нормальний розвиток», «аномальний розвиток», «функціональна норма».
- 2) Скласти тезаурус дисципліни.
- 3) Скласти порівняльну характеристику методів діагностики відхилень у психофізичному розвитку дітей-логопатів раннього віку.
- 4) Вивчити педагогічний досвід корекції мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, застосовуючи прийоми міжгалузевої взаємодії фахівців, проаналізувати й адаптувати педагогічний досвід.
- 5) Розробити систему корекційно-розвивальних занять із дітьми-логопатами раннього віку.
- 6) Розробити проект корекційно-виховної роботи з дітьми котрі мають

множинні чи комбіновані розлади, та їхніми батьками.

- 7) Створити «Педагогічну скарбничку» майбутнього педагога / дефектолога.
- 8) Скласти проект координації взаємозв'язку дошкільного закладу з родиною щодо комплексної корекції психофізичного розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями.
- 9) Створити банк педагогічних ідей з організації систематичної корекційно-розвивальної роботи з родинами дітей-логопатів у межах ДНЗ (не менше 10-15 ідей).
- 10) Розробити перспективний план консультативної роботи з батьками дітей, котрі мають мовленнєві розлади.

У викладанні навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» використовується комплекс методів. За джерелом придбання знань: словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної діяльності: пояснювальний, репродуктивний, проблемний виклад, евристичний, пошуковий, дослідницький; у залежності від діяльності викладача і студента: бінарні; у залежності від логіки пізнання: аналітичний, синтетичний, індуктивний, дедуктивний методи. Словесні, наочні, практичні методи, а також методи стимулювання й мотивації та інші

Діагностика навченості студентів – обов'язковий компонент освітнього процесу, за допомогою якого визначаються досягнення поставлених цілей. До складу діагностики входять різні форми контролю, який означає виявлення вимірювання та оцінку знань і навичок студентів.

У процесі вивчення курсу застосовуються такі види контролю: попередній, поточний, повторний, періодичний, підсумковий (залік). Форми перевірки навчальних досягнень студентів різноманітні: тестування, надання усних та письмових завдань, опитування під час практичних і доповіді під час семінарських занять, освітні ситуації, презентація результатів самостійної роботи тощо.

Отже, можна зробити висновок, що навчальна дисципліна «Виховання дітей-логопатів в сім'ї» є важливою складовою професійного навчання студентів за напрямом підготовки 6.010105 Корекційна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія), адже вона є логічно пов'язаною з комплексом інших предметів загально педагогічного та вузько професійного спрямування. Чітко визначені предмет, мета, завдання, вихідні компетенції, інформаційне наповнення дисципліни допомагають оптимізувати процес викладання курсу. Система самостійної роботи, індивідуальних завдань та комплекс сучасних методів навчання, виховання та контролю знань забезпечує всебічний особистісний і фаховий розвиток студентів, що веде до формування обов'язкових професійних і загально людських якостей корекційного педагога.

ТИМОШЕНКО О.В.,
викладач,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут»,
м. Київ

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглянуто метод проектів, наведено загальну класифікацію проектів за різноманітними критеріями та етапи роботи над ними, розглянуто впровадження методу проектів у процес навчання і його вплив на рівень володіння розмовною англійською мовою; визначено роль викладача в проектному методі.

Ключові слова: метод проектів, нетрадиційні методи, види проектів, етапи проектної діяльності, рольові ігри.

В статье рассмотрена проектная методика, приведена общая классификация проектов и этапы работы над ним, рассмотрено внедрения метода проектов в процесс обучения и его влияние на уровень владения разговорным языком; определена роль преподавателя в проектной работе.

Ключевые слова: метод проектов, нетрадиционные методы, виды проектов, этапы проектной деятельности, ролевые игры, рейтинговая система обучения.

The article is concerned with the project work, describes the classification of projects and stages of work, analyses the implementation of this method in the educational process and its influence on the level of English; it determines the role of a teacher in project work.

Key words: project method, non traditional methods of teaching, types of projects, stages of project work, role play.

Постановка проблеми. В межах традиційної системи процес вивчення англійської мови носив суб'єктно-об'єктний характер. Запроваджена кредитно-модульна система навчання ставить за мету нове особистісно-орієнтоване навчання засноване на суб'єктно-суб'єктних відносинах між студентом та

викладачем. Постійне зростання вимог до рівня підготовки випускника вищого навчального закладу з одного боку та недостатньої кількості аудиторних занять з іншого може стати поштовхом до зниженням навчальної мотивації. Відсутність уваги та ініціативи на занятті, шаблонні дії, невміння працювати самостійно, знижена самооцінка – ось далеко не повний перелік проявів низького рівня сформованості навчальної мотивації. У сучасному освітньому процесі першочергове значення надається не просто навчанню студентів, передача їм предметних знань, умінь і навичок, обсяг яких постійно і неухильно зростає, а його особистість як активного учасника процесу, що має відповідну структуру мотиваційної сфери.

Кожен викладач, що прагне підвищити мотивацію студентів до вивчення англійської мови, повинен не тільки обмежуватись використанням перевірених традиційних методів, під час якого сам процес вивчення зводиться тільки до перекладного методу. Крім того, сучасний підхід до навчання вимагає переходу від інформаційної орієнтації до особистісної, оскільки саме особистісно-орієнтоване навчання забезпечує перетворення студента з пасивного спостерігача, який засвоює знання, на активного діяча навчального процесу. Прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в індивідуальній роботі студента та впровадженні нетрадиційних методів навчання.

Рейтингові та заохочувальні бали мотивують студентів до активної роботи на практичному занятті, семінарі, написанні модульних та контрольних робіт, що сприяє якісному засвоєнню знань студентами програми предмету. Індивідуальні завдання та самостійна робота, як складові кредитно-модульної системи, дають можливість проявити себе творчим студентам. Дистанційна освіта, використання чатової технології, метод проектів та інші сучасні Інтернет - технології підвищують індивідуальний рівень студента іноземною мовою. В нашій статті ми детально розглянемо та проаналізуємо саме проектну методику та її впровадження в процес навчання англійської професійної мови.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю випускників вищого навчального закладу володіти навичками та вміннями спілкування англійською мовою на професійному рівні, що досягається впровадженням альтернативних методів вивчення мови, одним з яких є метод проектів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури на тему нашого дослідження, яким займаються такі відомі науковці, як Дідух Л.І, Полат Е.С, Арванітопуло Е.Г, Борисова Р.Г., Гавриш Н.В., Ніколаєва С.Ю., та інш., показав, що немає одностайної думки щодо визначення поняття «метод проектів».

Метою статті є вивчення методу проектів як одного із інноваційних методів викладання англійської професійної мови та її успішне впровадження в

навчальний процес.

Для досягнення поставленої мети ми повинні виконати наступні **завдання**: ознайомитися з останніми публікаціями та дослідженнями з теми нашої статті, дати визначення поняттю метод проектів; визначати етапи організації та проведення методу проектів; дати класифікацію проектів за різноманітними критеріями; визначити роль викладача в проектному методі.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів являє собою наближену до реального професійного життя ситуацію. Цей метод відрізняється від інших методів індивідуальної роботи наявністю проблеми дослідження, що є актуальною на сьогоднішній день, чіткої структури проведення, притаманній цьому методу, обов'язкових складових методу дослідження (проблема, мета, результати, аналіз даних, висновки).

Найважливішими перевагами методу проектів є [15, с.141-142]:

- одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності;
- можливість самореалізації, робота в команді;
- реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності;
- оцінювання результатів, їх суспільна значущість;
- можливість бачити результати своєї діяльності;
- можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій учителями та учнями;
- використання всесвітньої мережі Інтернет;
- використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, що дає змогу практично реалізовувати педагогіку співробітництва;
- глобалізація освітнього процесу, націлення на конкретний результат;
- можливість реальної міжпредметної інтеграції;
- нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень учнів.

Проте, під час підготовки та проведення проектів у студентів та викладачів може виникнути ряд наступних труднощів, а саме:

- Підбір та визначення актуальної та цікавої для студентів теми проекту, яка спонукатиме інших студентів до активного обговорення;
- Бажання викладача постійно керувати процесом підготовки та проведення, нав'язування своїх поглядів, що перешкоджає студентам навчитися самостійній роботі з літературою. Завдання викладача – створити умови для успішної організації та проведення проекту, сприяти, скеровувати та налаштовувати на самосійний пошук інформації та усвідомлення та аналіз власних помилок;
- Розробка критеріїв оцінювання студентських виступів;
- Ефективне планування етапів проекту;

- Відповідність теми віковим особливостям та професійній спрямованості.

Як було зазначено, будь-який проект має чітку структуру і складається з декількох етапів.

Підготовчий. Підготовчий етап полягає у визначенні теми, мети та завдання майбутнього проекту. Одним із найважливіших елементів цього етапу є розподілення завдань між студентами, які займаються пошуком необхідної інформації, аналізом та формуванням особистої думки. Як показує досвід, студенти швидко залучаються до такого інтерактивного заходу, що сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови. Етап підготовки є важливим і необхідним елементом в успішному проведенні проектної роботи.

Підготовчий етап включає наступні етапи:

- Визначення теми проекту, проблему та мету;
- Складання плану та обговорення структури проекту;
- Пошук інформації на тему проекту;
- Аналіз та систематизація зібраної інформації;
- Підготовка презентації та наочності.

Варто пам'ятати, що завдання повинні відповідати індивідуальному рівню студента, а робота організована таким чином, щоб студенти, що мають кращий рівень володіння мовою, допомагали іншим. Така командна робота дозволяє не тільки ефективно організувати роботи, а й сприяє подоланню мовного та психологічного бар'єру при її вивченні.

Організаційний. Організаційний етап являє собою власне захист кожною групою власних проектів. Завдання викладача на цьому етапі полягає у спонуканні студентів до активного обговорення теми доповіді. Постановка завдань проблемного характеру є одним із найважливіших питань проектного методу. Презентації студентів повинні спонукати слухачів до активного обговорення теми. Важливою частиною цього методу є можливість використовувати мову для самовираження, де студенти повинні вміти висловлювати свої думки та виражати почуття іноземною мовою.

Заключний. Заключний етап характеризується підведенням підсумків та визначення переможців (якщо це передбачено ходом заняття). На цьому етапі необхідно подякувати студентів за активну роботу, обговорити успішні виступи та виправити допущені помилки.

Н. В. Морзе визначає наступні вимоги до використання методу проектів [11]:

1. Наявність важливої в дослідницькому творчому плані проблеми/задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання.

2. Проект розробляється за ініціативою студентів. Тема проекту для всіх

студентів може бути однаковою, а шляхи її реалізації в кожній робочій групі різними.

3. Практичне, теоретичне, пізнавальне значення передбачуваних результатів.

4. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

5. Структурування змістової частини проекту (із вказуванням поетапних результатів).

6. Визначення знань з інших предметних галузей, необхідних для роботи над проектом.

7. Використання дослідницьких методів, за якими передбачається виконання певних дій:

- визначення проблеми і задач дослідження, що впливають з неї, (використання в ході спільного дослідження методу „мозкового штурму”, „круглого столу”, статистичних методів опрацювання результатів експерименту тощо);
- висування гіпотез щодо розв’язування задач;
- обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень і ін.);
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів і ін.);
- збирання, систематизація й аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висування нових проблем дослідження.

Варто зазначити, що існує декілька класифікацій проектів, залежно від мети, завдань та цілей, що викладач ставить перед собою в ході проекту.

За домінуючим методом проекти поділяють на:

- творчі проекти
- практично-орієнтовані проекти
- інформаційні проекти
- рольові ігри
- науково-дослідні

За кількістю суб’єктів:

- індивідуальні проекти
- групові

За характером координації:

- проекти з чіткою координацією
- проекти з невизначеною координацією

За характером контактів:

- внутрішні проекти
- міжнародні

За тривалістю:

- короткостроковими
- середньостроковими(декілька місяців)
- довгострокові

Особливого значення в проектній методі відводиться позиції викладача.

Оскільки підготовка методу проектів належить до самостійної та індивідуальної роботи, викладачу відводиться роль організатора, що полягає у заохоченні студентів до пошукової роботи, аналізу інформації, формуванню власної думки та керуванням процесу підготовки та проведення проекту.

Одним із інтерактивних проектів в технічному вузі є проект-рольова гра «Engineering Fair». Студенти 3-5 курсів активно долучаються до підготовки та проведення такого інтерактивного заходу, ретельно добирають необхідний матеріал з використанням професійної лексики що вивчається на 3-5 курсах, ознайомляться з новими граматичними конструкціями, та особливостями англійського технічного тексту, опрацьовують газетні матеріали та статті, а також доступні матеріали онлайн.

На етапі планування студентів – учасників заходу поділяють на 2 групи. Перша група складається із представників конкуруючих компаній, які повинні представити свій проект у вигляді презентації. Другу групу складають потенційні інвестори. Перша група в свою чергу ділиться на декілька підгруп, кожна з яких відповідає за розробку власного проекту. Студенти-учасники проекту збирають інформацію про найновітніші технології в сфері хімічного машинобудування, аналізують інформацію, проводять анкетування на визначення попиту, розроблюють проект та оформлюють його у вигляді презентації та плакат-схеми. Студенти другої групи, інвестори, готують можливі запитання до майбутніх проектів.

В ході проведення проекту, студенти першої групи презентують свої проекти потенційним інвесторам, які в свою чергу вибирають ті проекти, що зацікавили найбільше.

Висновки. Завдання сучасного викладача – впроваджувати у власну викладацьку практику проектні методики навчання англійської мови для оптимізації навчального процесу. Метод проектів вирішує проблему комунікативного характеру, допомагає навчити студентів самодисципліні та успішному співробітництву один з одним, працювати в команді. Основними перевагами таких методів є подолання комунікативних бар'єрів, що часто виникає у студентів під час навчання іноземної мови.

Метод проектів посідає одне із пріоритетних місць у вивченні будь-якої іноземної мови професійного спрямування. Стрімке зростання попиту на вивчення однієї або й навіть декількох іноземних мов зумовило переосмислення підходів до навчання, а насамперед професійної англійської мови.

ШАПОВАЛОВА Н.В.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра вищої математики,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ПАНЧЕНКО Л.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра вищої математики,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

ДІЯЛЬНІСНИЙ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуті шляхи формування професійних компетентностей майбутніх учителів математики та проаналізовані різні підходи і методичні системи до навчання геометрії студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Запропоновані різні методичні прийоми для оптимального поєднання класичних і новітніх методів навчання геометрії в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.
Ключові слова: геометрія, навчання, навчальний процес, компетентність, педагогічна освіта.

В статье рассмотрены пути формирования профессиональных компетентностей будущих учителей математики и проанализированы различные подходы и методические системы обучения геометрии студентов высших педагогических учебных заведений. Предложены различные методические приёмы для оптимального сочетания классических и новейших методов обучения геометрии в учебном процессе высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: геометрия, обучение, учебный процесс, компетентность, педагогическое образование.

The article examines the ways of forging professional competences of future mathematics teachers and analyzes various approaches

and methodical systems of studying geometry by students of pedagogical universities. The authors suggest different methodical ways of optimal combination of classic and modern methods of teaching geometry in the studying process in pedagogical universities.

Key words: *geometry, studying, studying process, competence, pedagogical education.*

Розвиток системи освіти має відбуватися відповідно до потреб і запитів суспільства. В умовах ускладнення та диференціації соціальних, економічних та культурних процесів перед освітою постає завдання цілеспрямованого формування особистості, здатної не тільки відтворювати отримані фахові знання, але й виступати повноправним суб'єктом суспільного життя, зберігаючи при цьому власну соціокультурну індивідуальність у гармонії всіх її культурних якостей. Освіта має перетворитися у цілісну полікомпонентну систему і передавати культурні надбання світової цивілізації у їх структурній повноті, формувати всі основні види діяльності, розвивати у повному обсязі творчі сили кожної людини. Професійна компетентність спеціаліста передбачає не тільки фахові навички та вміння, а і багато інших якостей, зокрема, загальну культуру особистості, професійну майстерність, світогляд тощо.

У розділі I «Загальні положення» Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 у статті 1 поняття якості вищої освіти визначається так: «якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти», а «якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [4].

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, проблема якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців є однією з найважливіших у галузі теорії і методики професійної освіти, про свідчать дослідження С. І. Архангельського, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, М. В. Левківського, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоевої, В. О. Сластьоніна та інших. Однак, досі залишається мало вивченою проблема формування професійної готовності майбутніх учителів математики до педагогічної діяльності.

Дослідженню проблеми особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку присвячені праці українських науковців, а саме: Г. П. Бевз, Н. М. Бібік, М. І. Бурда, Л. С. Ващенко, М. І. Жалдак, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, С. А. Ракова, О. Я. Савченко, та інших, та російських науковців, а саме: В. А. Адольфа, І. А. Зимньої, І. Ф. Ісаєва, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової та інших.

С. А. Раков у своїй статті під поняттям «*математична компетентність*» розуміє спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [6]. У своїй монографії С. А. Раков проводить класифікацію предметно-галузевих математичних компетентностей майбутніх учителів математики і виділяє процедурну, логічну, технологічну, дослідницьку, методологічну компетентності [5].

Мета цієї статті – дослідити особливості використання різних підходів і методичних систем до навчання геометрії в вищих педагогічних навчальних закладах та запропонувати методичні прийоми для оптимального поєднання класичних і новітніх методів навчання геометрії із застосуванням інформаційних технологій в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

У своїй статті Л. М. Семенець розробила структуру професійної готовності майбутніх учителів математики, що забезпечує реалізацію розвивальної функції навчання [7]. Відповідно до визначеної структури професійної готовності майбутніх учителів математики у своїй статті [8] Л. М. Семенець виділила таку *систему компетентностей*:

концептуальна - особистісна характеристика, яка включає систему знань про теоретико-методологічні основи навчання та розвитку особистості, управління навчальною діяльністю школярів з метою формування та розвитку цілісної особистості;

аксіологічно-особистісна - інтегративно-особистісне утворення, що включає систему цінностей, пов'язаних із саморозвитком та самовдосконаленням у педагогічній діяльності, а також особистісною направленістю на встановлення суб'єкт-суб'єктних та міжособистісних стосунків в організованому навчально-виховному процесі;

дидактична - система знань та вмінь майбутнього вчителя математики, що забезпечує проектування та цілісну реалізацію цільового, змістового та процесуального компонентів методичної системи навчання та розвитку школярів;

психологічна - інтегрована здібність особистості організовувати процес учіння школярів математики відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку навчальної діяльності. Здібність до проектування навчальної математичної діяльності школярів у формі постановки та розв'язування навчальних задач;

управлінська - особистісна характеристика, що виражається в самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності з метою формування та розвитку навчальної-математичної діяльності школярів за колективних та

колективно-розподільчих форм навчання. Управлінська компетентність є рефлексивною, оскільки передбачає аналіз та вибір тієї компетентності, що є провідною в конкретній навчально-виховній ситуації;

спеціальна математична - особистісна характеристика майбутнього вчителя математики, що пов'язана із сформованістю та здатністю до реалізації структурних компонентів навчальної математичної діяльності: потребо-во-мотиваційна напруженість на знаходження способів розв'язування математичних задач; теоретичні і прикладні математичні задачі; метод математичного моделювання; система математичних дій та операцій. Розгортання такої діяльності передбачає, окрім математичного моделювання, інтерпретацію одержаних результатів. Таким чином, системоутворюючими теоретичними поняттями, що формують математичну компетентність є поняття «математична модель» і «математична структура».

Розв'язанню проблеми приведення освітнього та інтелектуального рівня майбутніх спеціалістів у відповідність до європейських норм вищої освіти, для стимулювання швидкого розвитку науки і техніки, суспільно-політичних і соціально-економічних процесів, та процесу стандартизації освіти сприяє використання діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання геометрії та розвиток інформаційної підготовки студентів.

Вивчення курсу геометрії, як одного з фундаментальних курсів математичної підготовки майбутніх фахівців, відкриває широкі можливості для їх інтелектуального розвитку, а саме для формування та розвитку логічного мислення, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної культури, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати математичні моделі досліджуваних процесів і явищ, обґрунтовувати отримані висновки та інше. Створення програмних засобів для розв'язування задач вузівського курсу геометрії, який включає в себе аналітичну, конструктивну, проєктивну геометрії, методи зображень, диференціальну геометрію, топологію, основи геометрії є важливим завданням у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору.

Головними компонентами педагогічної освіти є загальноосвітня, загальнопедагогічна та спеціальна педагогічна підготовка. Кожний педагог, крім опанування механізмів здійснення спеціальної педагогічної діяльності, повинен володіти всіма іншими її видами і для гармонізації розвитку особистості самого педагога призначена його загальна освіта. Основними складовими професійної компетентності вчителя, яка має бути сформована у випускника ВНЗ, доцільно вважати: стійкий інтерес до вчительської професії, професійну цілеспрямованість; ґрунтовні наукові знання та сформоване на їх основі професійне мислення; широку методичну обізнаність з питань організації навчально-виховного процесу в школі; вміння творчо, адекватно до педаго-

гічної ситуації використовувати професійні знання; психологічну готовність до роботи з дітьми.

Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя неможливе без удосконалення традиційних форм організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, без створення нової особистісно-орієнтованої педагогіки гуманізму та людяності. Актуальним стає пошук таких навчальних та виховних технологій, які б формували соціально активну, творчу особистість. Саме інноваційні технології розвиваючого навчання мають дати майбутньому вчителю не тільки професійні знання, а й засоби для інноваційної педагогічної діяльності, на основі якої педагог оволодіє всіма її структурними елементами – від формування мети до одержання результату, його оцінки та наступної корекції.

Ефективними шляхами формування професійної компетентності майбутнього вчителя можуть стати: удосконалення змісту навчальних планів підготовки спеціаліста з урахуванням педагогічної спрямованості всіх дисциплін; розробка і впровадження в навчальний процес інтегрованих навчальних курсів педагогіки – психологія-методика викладання фахових дисциплін, побудованих за принципом вирішення проблемних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності; впровадження в навчальний процес технологій навчання для активізації пізнавальної та професійної активності студентів (проблемне навчання, ділові та рольові педагогічні ігри, тренінги логіко-евристичного характеру тощо); удосконалення змісту практичної підготовки студентів за допомогою інтерактивних методів та введення неперервної педагогічної практики; активне запровадження індивідуальних програм формування педагогічної та фахової культури майбутнього вчителя; більш широке залучення студентів до наукової роботи з фахових дисциплін та за комплексними психолого-педагогічними темами; формування у студентів інтересу до педагогічної діяльності засобами навчально-виховного процесу.

Стратегія реформування сучасної освіти має будуватися на формуванні здібності самостійно генерувати нові знання, здатності у нестандартних ситуаціях знаходити нові, творчі рішення. Для цього необхідні нові освітні технології для забезпечення кожній людині індивідуальної траєкторії розвитку творчих здібностей і становлення її як особистості та спеціаліста. Формування особистості спеціаліста передбачає активізацію і вдосконалення психічних пізнавальних інтересів (відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, мова) у відповідності з вимогами спеціальності та професійної діяльності в цілому. У зв'язку з цим актуальними стають питання розвитку активності студентів та формування позитивних мотивів, що спонукають їх до пізнавальної діяльності.

Оскільки визначальними складовими у професійній компетентності майбутнього вчителя є пізнавальна та професійна активність в їх взаємо-

зв'язку з фундаментальною та методичною підготовкою, то використання композиції діяльнісного і компетентнісного підходів є визначальною ланкою навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Відомо, що основна мета підготовки спеціаліста досягається в процесі навчальної діяльності, яка найбільш інтенсивно впливає на розвиток і формування психічних процесів та професійних властивостей особистості, на набуття необхідних для цього знань, умінь і навичок. Навчальна діяльність характеризується цілями, мотивами, пізнавальними процесами, починаючи із сприйняття інформації і закінчуючи функціонуванням складних творчих процесів. Навчальна діяльність студентів – це перш за все напружена розумова діяльність, інтенсивність якої залежить від багатьох факторів: змісту і складності поставлених задач, рівня знань, інтелектуальних вмінь і навичок, мотивів та загальних психологічних установок особистості. Формування позитивних мотивів до навчання визначається такими умовами, як усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєння знань; нарощування змісту та новизни навчального матеріалу; професійна спрямованість навчальної діяльності; добір адекватних задач, які створюють інформаційне протиріччя в самій структурі навчальної діяльності і стимулюють пізнавальну активність та творче мислення тощо.

Геометрія має великі можливості для розвитку пізнавальної діяльності майбутнього вчителя математики через розвиток таких прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, аналогія, інтуїція тощо. З урахуванням спеціалізації та індивідуального розвитку студентів відповідно до їх здібностей та можливостей зміст курсів з геометрії, крім теоретичного матеріалу з обов'язковою та додатковою частинами, задачного матеріалу, що забезпечить міцне засвоєння базових знань, повинен містити і мотиваційний матеріал (система проблемних та евристичних задач і запитань, творчі та дослідницькі запитання, задачі міжпредметного змісту, історичні матеріали до вивчення відповідних тем курсу тощо). Потрібно звернути увагу студентів на широке коло прикладних і практичних задач, які розв'язуються методами і засобами геометрії.

Існують два підходи до вивчення геометрії – аналітичний і конструктивний. При аналітичному підході виводяться рівняння всіх геометричних образів в деякій наперед заданій системі координат. Геометричні властивості цих образів доводяться шляхом дослідження їх рівнянь. Великою перевагою такого підходу є те, що студенти можуть використовувати для цього координатний метод. Лише в поєднанні побудов геометричних образів та вивченні властивостей їх конфігурацій за допомогою апарату алгебри можна досягти бажаного результату. Однак, аналітичний підхід не вирішує проблему формування у студентів мислення образами геометрії, що є головним завданням

вивчення будь-якої з геометрій.

Для вирішення цієї проблеми більш доцільним є конструктивний підхід. При конструктивному підході перевага надається побудові геометричних образів, алгоритму чи правила-орієнтиру такої побудови. Він забезпечує наочність, формування просторової уяви та образного мислення студентів. Але в даному випадку виникають труднощі, зумовлені великою кількістю часто досить громіздких побудов, що вимагають значної витрати навчального часу.

Досвід навчання геометрії майбутніх учителів математики, фізики, інформатики показує, що для підвищення ефективності начального процесу доцільно поєднувати обидва підходи. Таке поєднання та взаємодія цих двох тенденцій виявилась досить продуктивною і дала можливість створити загальні методи розв'язування різних за своїм змістом задач. Розвитку нестандартного мислення сприятимуть завдання, які вимагають творчого оволодіння навчальним матеріалом. Дуже корисно щоб в процесі розв'язування задач студенти запропоновували і в результаті оволоділи різними способами їх розв'язання.

Система цілеспрямовано сконструйованих задач, запитань і завдань є важливою умовою розвитку пізнавальної мотивації у навчальному процесі та ефективним засобом розвитку продуктивного евристичного мислення. Розв'язуючи геометричні задачі, студенти не тільки активно оволодівають змістом модуля, а й набувають вміння використовувати аналогію, узагальнення, самостійно і творчо мислити. Поряд із завданнями репродуктивного характеру, пов'язаними з пізнавальними труднощами, для подолання яких необхідні нові знання або докладання інтелектуальних зусиль. Такі задачі складають основу проблемного навчання, педагогічними умовами успішності якого є: створення пізнавальних труднощів, відповідних інтелектуальним здібностям студентів; забезпеченість сукупністю знань з предметного змісту проблемної ситуації; формування операційних вмінь розв'язання проблемних задач.

Урізноманітнення методичних можливостей надається завдяки використанню мультимедійних засобів навчання, а саме показу презентацій, динамічних рисунків з візуальними підказками, застосуванню покрокового сценарію роботи з багаторівневими завданнями. При цьому студент може (або навіть повинен) виконувати на рисунку деякі дії. Рисунки цього виду слугують заміною фрагментам підручника і особливо корисні при самопідготовці.

Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість значно підвищити ефективність отримання і засвоєння навчального матеріалу, його пізнавальну доступність, врахувати індивідуальні особливості студентів, ефективно поєднати індивідуальну і колективну діяль-

ність, надати навчальній діяльності творчого, дослідницького характеру.

Вивчення властивостей фігур в геометрії розширюють уявлення студентів про сучасну картину Всесвіту, підвищують компетентність майбутніх вчителів.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Діяльнісний та компетентнісний підходи : сутність і сфери застосування / І. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – К., 2014. – № 1-4. – С. 28–34.
2. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / Під ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – С. 6–15.
3. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – С. 13–39.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. – 19.09.2014. – № 37-38. – С. 2716.
5. Раков С. А. Математична освіта : компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С. А. Раков. – Харків: «Факт», 2005. – 360 с.
6. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С. А. Раков // Математика у школі. – К.: Педагогічна преса, 2007. – № 5. – С. 2–7.
7. Семенець Л. М. Професійна готовність майбутніх учителів математики як психолого-педагогічна проблема // Матеріали Міжвузівського регіонального наукового семінару. Формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2009. – С. 64–69.
8. Семенець Л. М. Професійні компетентності майбутніх учителів математики (системний аналіз). / Л. М. Семенець // Етнокультурний компонент освітньо-виховних систем Полісся: Збірник наукових праць молодих дослідників. – 2009. – Житомир. – С. 33–37.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Academia, 2001. – 304 с.

ШАПРАН О.І.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД РОБОТИ

У статті визначено сутність поняття «інноваційна педагогічна технологія», охарактеризовано використання в системі вищої педагогічної освіти таких інноваційних технологій як Європейська кредитно-трансферна система; функціонування університетських регіональних комплексів; контекстне, інтерактивне і білінгвальне навчання. Узагальнено досвід упровадження інноваційних технологій у практику роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Ключові слова: інноваційна педагогічна технологія, Європейська кредитно-трансферна система, функціонування університетських регіональних комплексів, контекстне навчання, інтерактивне навчання, білінгвальне навчання.

В статье определена сущность понятия «инновационная педагогическая технология», охарактеризовано использование в системе высшего педагогического образования таких инновационных технологий как Европейская кредитно-трансферная система; функционирования университетских региональных комплексов; контекстное, интерактивное и билингвальное обучение. Обобщен опыт внедрения инновационных технологий в практику работы ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды».

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, Европейская кредитно-трансферная система, функционирование университетских региональных комплексов, контекстное обучение, интерактивное обучение, билингвальное обучение.

The article describes the use of innovative technologies in higher teacher education, as the European credit transfer system; technology of the effective functioning of the regional university complexes; contextual, interactive and bilingual education. The experience of introduction of innovative technologies in the practice of SHEI «Pereyaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University» is summarized.

Key words: *innovative educational technology, the European credit transfer system; functioning regional university complex, contextual learning, online learning, bilingual education.*

Постановка проблеми. Система вищої освіти сьогодні стоїть на порозі глобальних реформ, що пов'язані з прийняттям нового Закону «Про вищу освіту» (2014). Але українські реалії у сфері вищої освіти не завжди викликають оптимізм у викладачів, студентів і небайдужих громадян, що продиктовано складною економічною ситуацією в країні, війною на Сході та іншими об'єктивними чинниками: нестачею коштів, неузгодженістю дій управлінських структур, консерватизмом у сфері освіти, недостатньою кількістю кваліфікованих працівників тощо.

Реформування вищої освіти України передбачає пошук нових інноваційних ідей і технологій, що позитивно впливатимуть на формування компетентних студентів – майбутніх учителів. Не зважаючи на економічні негаразди, підтримуємо думку, що «вітчизняна вища школа має величезний резерв для проведення повномасштабної та результативної інноваційної діяльності. Пов'язано це і з достатньо рівномірним розподілом вищих навчальних закладів по усіх регіонах країни, і з їх високим науково-технічним потенціалом, універсальністю та міжгалузевим характером, і з їх тісною взаємодією (через випускників) зі всіма регіональними і галузевими структурами. Надзвичайно важливим у цьому контексті є й те, що наука у вищих навчальних закладах є менш витратною, оскільки наукові дослідження, які виконують університетські вчені, мають дуальний характер – з одного боку, це власне результати наукових досліджень, з іншого – можливість їх використання в навчальному процесі для підготовки інноваційно орієнтованих фахівців [2, с. 7]». Отже, актуальність дослідження доводить необхідність розкриття основних аспектів проблеми з позицій аналізу досвіду використання інноваційних технологій в практиці роботи вищої школи.

Метою статті є визначення інноваційних технологій, які покращують результативність професійної підготовки компетентних фахівців у системі вищої педагогічної освіти, та окреслення досвіду їх упровадження в практику роботи.

Аналіз останніх досліджень. Сутність поняття «інноваційні педагогічні технології» розглядається в дослідженнях І. Богданової, І. Гавриш, І. Дичківської, В. Паламарчук тощо.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні педагогічні технології віддзеркалюють необхідність практичної орієнтації всіх систем підготовки фахівців, які повинні мати не лише знання, але й уміння, навички та досвід, що є основою формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Перспективність використання інноваційних педагогічних технологій у вищій школі також пов'язана з підвищенням ролі студента в навчальному процесі, переміщення центру (фокусу) навчального процесу від викладача до студента.

На підґрунті ґрунтовного аналізу психолого-педагогічної літератури (О. Кіяшко, Л. Даниленко, Л. Машкина, О. Попова, Г. Селевко та ін.) зроблено висновок, що ***інноваційна педагогічна технологія поєднує в собі науково-обґрунтовану сукупність дій, операцій та процедур, які забезпечують створення й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його.***

Отже, інноваційні педагогічні технології мають на меті поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають зміни в традиційному педагогічному процесі; подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення навчальних закладів на більш високий, конкурентноспроможний рівень. Вони ґрунтуються на нових досягненнях науки і сприяють розвитку більш високого рівня навченості та вихованості.

Вища школа України накопичила значний позитивний досвід щодо інноваційних педагогічних технологій. Особливої популярності для об'єктивності оцінки знань студентів набули ідеї *Європейської кредитно-трансферної системи* (European Credit Transfer System). Інтеграційні процеси в освітянській сфері європейських країн, активним учасником яких є Україна, спонукають вітчизняну систему вищої освіти до модернізації, спрямованої на підготовку фахівців відповідно до міжнародних вимог. Запровадження системи кредитів ЄКТС забезпечує прозорість програм навчання, полегшує визнання дипломів і кваліфікацій. При використанні ЄКТС вітчизняна вища освіта стає більш відкритою, зрозумілішою та привабливішою для студентів інших країн світу. Ефективне застосування ЄКТС в організації навчального процесу в університетах сприяє забезпеченню якості вищої освіти, дозволяє прозоро, відкрито і справедливо визнавати дипломи і кваліфікації вищої освіти випускників університетів у європейському просторі вищої освіти й інших регіонах світу, формувати накопичувальну систему кредитів шляхом реалізації навчання впродовж життя. ЄКТС та її ключові документи запроваджені в Україні наказом Міністерства освіти і науки України від 16 жовтня 2009 року № 943. У 2010 році розроблені методичні рекомендації щодо втілення основних ідей

Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (№ 1/9 – 119 від 26.02.2010 р.).

Зупинимося на практичному досвіді застосування ЄКТС та інших інноваційних технологій у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Згідно 100-бальної системи оцінювання знань ЄКТС студенти можуть набрати під час лабораторних, практичних і семінарських занять не більше 50 балів із кожного навчального предмета. За виконання завдань у модульному середовищі, проведення самостійної і наукової роботи майбутні вчителі мають змогу отримати до шести балів за кожен вид діяльності та в сумі не більше 20 балів. Підсумковий тестовий контроль дозволяє отримати студентам до 30 балів (мінімально позитивним вважається результат, коли студент відповів на 16 тестових запитань).

Особливостями навчання за ЄКТС та проведення сесійного контролю знань студентів у нашому університеті є: паралельно ведуться два журнали обліку успішності (*груповий і електронний*); іспити складаються лише за допомогою комп'ютерного тестування; для студентів заочної форми навчання використовується дистанційна форма складання сесії.

Перехід на електронну тестову форму моніторингу якості навчального процесу дало можливість системно і безперервно спостерігати за навчальною траєкторією студента та позбутися суб'єктивізму в оцінюванні його знань. Для координації роботи в цьому напрямі в університеті було створено навчально-науковий центр тестових технологій і моніторингу якості надання освітніх послуг. Іспити проходять без присутності викладачів. Під час їх проведення студентам пропонується у комп'ютерних класах розв'язати 30 тестових завдань, які довільно визначаються комп'ютерною програмою і обираються із електронної бази навчального предмета. Із метою удосконалення комп'ютерного тестування в університеті створено пакети тестових завдань із усіх дисциплін (не менше 400, що унеможлиблює їх попереднє запам'ятовування і механічне відтворення або сліпе вгадування). Модульні робочі програми з кожної дисципліни та тестові бази моніторингу якості знань розміщуються в електронній інформаційній базі модульного навчального середовища університету. Для студентів заочної форми навчання введена дистанційна форма тестування, яка надає можливість не тільки складання сесії в домашніх умовах (за умови виходу на центральний комп'ютерний сервер університету), але й використання до п'яти спроб розв'язання тестових завдань із кожного навчального предмета.

Облік успішності студента фіксується в електронній базі модульного середовища відповідно до оцінок, виставлених у журналах академічних груп, а кількість набраних студентом балів автоматично підраховує комп'ютер. Отже, прозорість в отриманні та фіксації навчальних досягнень студентів

робить процес професійної підготовки більш мотивованим і ґрунтовним. Кожний студент може самостійно контролювати кількість набраних ним балів та передбачити можливість удосконалення засвоєння навчальних дисциплін шляхом організації належним чином самостійної роботи.

У нашому університеті розроблена *інноваційна технологія ефективного функціонування університетських регіональних комплексів*, яка дозволяє в скорочений термін підготувати компетентного фахівця. Регіональний університетський комплекс – це інтеграція навчальних закладів з метою підвищення рівня підготовки дітей та молоді в процесі неперервної ступеневої освіти в регіоні. Теоретичною основою регіональних університетських комплексів є концепція неперервної освіти, що сприяє визначенню змісту, форм, методів, технологій навчально-виховного процесу кожного закладу, який входить у комплекс, єдності, а також взаємодії всіх ланок його роботи. Університетський комплекс дозволяє забезпечити розв'язання трьох взаємопов'язаних завдань: удосконалення освіти, пошук оптимального співвідношення загальноосвітньої та професійної підготовки; підвищення ефективності роботи освітніх установ; проведення інституціональних перетворень. Розроблена технологія передбачає комплекс дій щодо професійної орієнтації студентів, масштабного розгортання освітньої діяльності університету широкого спектру напрямів, що є пріоритетними у регіоні; залучення висококваліфікованих спеціалістів із складових комплексу до роботи в університеті; проведення науково-дослідної роботи у складових комплексу; побудову індивідуальних планів кар'єрного зростання студентів (організації додаткового навчання, стажування, аспірантура тощо). За рахунок ефективного застосування цієї технології університет не лише виконує державне замовлення, але й має достатню кількість студентів контрактної форми навчання.

Наступною інноваційною педагогічною технологією, яка може бути ефективно використана у вищій школі, є *контекстне навчання* (А. Вербицький, Н. Лаврентьева, В. Желанова, В. Теніщева та ін.). Його сутність полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом розв'язання конкретних професійних завдань. А. Вербицький наголошує, що «накладення засвоюваної навчальної інформації на канву соціальної по своїй суті професійно-предметної діяльності призводить до засвоєння студентами цієї інформації на рівні особистісних спонукань, а не тільки закріплених у науці значень. У цьому й полягає основна сутність контекстного навчання [1, с. 60]».

У моделі контекстного навчання активність студента (в аудиторній навчальній роботі) проявляється в трьох базових формах діяльності та деяких проміжних. Базовими є: діяльність академічного типу (*проблемні лекції, семінари-дискусії*), квазіпрофесійна діяльність (*ділові і рольові ігри*), навчаль-

но-професійна діяльність (*науково-дослідна робота студента, педагогічна практика, стажування*). Проміжними виступають всі інші форми – традиційні та інноваційні, які відповідають конкретним цілям та змісту навчання на відповідному етапі професійної підготовки студентів (*практичні заняття професійного спрямування, моделювання життєвих ситуацій, аналіз конкретних випадків*). Отже, на лекційно-семінарських заняттях відбувається підготовка майбутніх учителів до практики шляхом моделювання різних професійних ситуацій. Використання цієї технології в практиці нашої роботи можна навести поетапно. *На першому етапі* – реалізуються питання планування, створення викладачем інформаційно-методичного забезпечення контекстного навчання (навчальних завдань, ігрових ситуацій тощо); *на другому* – забезпечується залучення студентів до виконання завдань, аналіз їх самостійності та творчої активності, стимулювання позитивної мотивації навчання. *На третьому етапі* відбувається перенесення способів розв'язання студентами різних ситуацій із навчальних аудиторій у школу, побудова кожним майбутнім учителем способу діяльності за допомогою завдань, раніше створених викладачем. На цьому етапі викладач відіграє роль наставника та експерта професійної діяльності студента-практиканта.

При використанні контекстного навчання значна увага звертається на такі відомі інноваційні технології як *інтерактивні*. Загальною ознакою інтерактивних технологій є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання, кооперація та співробітництво (О. Комар, Г. Коберник, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сазоненко, Н. Шаманська та ін.).

А. Старева вважає, що в основі розробки інтерактивної технології навчання закладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію і збільшення міри свободи учасників навчального процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього фахівця. Технології особистісно орієнтованого типу, як зауважує автор, передбачають зміну позиції викладача і студента в сторону демократизації їх стосунків, що сприятиме актуалізації особистісних функцій студента, його професійному саморозвитку, створює умови для його самореалізації [5, с. 30-31]. Однак, упровадження інтерактивних технологій навчання у практику роботи вищої школи потребує від викладачів зміни ставлення до своєї ролі в аудиторії, що викликає у них певні психологічні бар'єри, а саме: страх втрати керівної ролі і контролю за процесом навчання студентів; небажання проводити заняття в неформальній ігровій формі, підбирати та апробувати на практиці інтерактивні методи навчання; неможливість постійно підтримувати на заняттях дисципліну тощо. Більшість викладачів нашого університету широко використовують такі відомі інтерактивні технології як «Комплімент», «Таємні таланти», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», «Ажурна пилка», «Керована лек-

ція», «Коло ідей», «Акваріум», «Дебати», «Дерево рішень» із метою створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації студентів, мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень студентів, рефлексії пізнавальної діяльності тощо.

Сучасною технологією підготовки майбутніх професіоналів будь-якої галузі є *білінгвальне навчання*, що передбачає викладання одного або декількох предметів іноземною мовою. Проблеми білінгвального навчання розглядаються у працях таких науковців як В. Гаманюк, А. Ковальчук, М. Певзнер, С. Ситняківська, С. Шубин, Е. Otten, M. Wildhage та ін.

Активне запровадження білінгвального навчання у практику роботи вищих навчальних закладів є свідченням диверсифікації іноземних мов і підготовки фахівців до співіснування в умовах багатомовної та полікультурної Європи. Білінгвальне навчання, на думку А. Ковальчук, не містить обмежень на виучувану дисципліну (фізика, економіка, біологія), проте містить обмеження на вихідний (початковий) рівень іншомовної підготовки студентів. Дослідниця розглядає процес білінгвального навчання студентів у провінційних навчальних закладах та пропонує перехід до білінгвальних курсів, у яких зміст навчання розподілявся би між спеціальністю та іноземною мовою і обидві дисципліни були б компонентами навчальної мети. Автор вважає першочерговим завданням процесу освіти у провінційних ВНЗ – посилення іншомовної підготовки студентів у безпосередньому поєднанні з розвитком фахових компетенцій [3, с. 110-111]. Повністю погоджуємося з С. Ситняківською, що оскільки білінгвальне навчання передбачає використання іноземної мови, то ефективними можна вважати всі відомі методи, які використовуються при вивченні іноземної мови загалом і передбачають системне оволодіння чотирма основними видами мовленнєвої діяльності: читання та розуміння прочитаного, слухання та розуміння почутого, говоріння, письмо [4, с. 64-65]. Практичне запровадження білінгвального навчання у досвіді нашої роботи передбачає читання лекцій для студентів, які вивчають іноземні мови на філологічного факультеті, а саме: загально-теоретичний курс англійської мови, політологія, стилістика, краєзнавство Англії, Німеччини, Франції, Росії відповідно англійською, німецькою, французькою, російською мовами. Значна увага звертається на спілкування студентів із носіями іноземної мови. Для студентів нашого університету стало загальноприйнятою практикою читання лекцій викладачами з США, Німеччини, Чехії. Отже, білінгвальне навчання посилює зв'язок змісту навчання у вищій школі з сучасними потребами у висококваліфікованих учителях, які можуть вільно спілкуватися і думати декількома мовами.

Висновки. Інноваційні педагогічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх учителів створюють умови для повноцінного розкриття їх

творчого потенціалу, покращують засвоєння навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальний процес. Тому застосування таких інноваційних педагогічних технологій як Європейська кредитно-трансферна система; функціонування університетських регіональних комплексів; контекстне, інтерактивне і білінгвальне навчання є основою якісної підготовки майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А.А. Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Вестник «Педагогика и психология». – 2010. – № 2. – С. 53-60.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
3. Ковальчук А. Із досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ / А. Ковальчук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Вип. 16. – С. 108-115.
4. Ситняківська С.М. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія підготовки фахівців із соціальної педагогіки / С.М.Ситняківська // Вісник Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2013. – № 2. – С. 59-67.
5. Старєва А.М. Інтерактивна технологія навчання студентів у вищій школі / А.М. Старєва // Наукові праці. Педагогічні науки. – 2005. – Т. 42. – № 29. – С. 29-32.

ШАПРАН Ю.П.,

доктор педагогічних наук, доцент

ФУРСА І.В.,

аспірант, кафедра педагогіки,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ

імені Григорія Сковороди»

м. Переяслав-Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розглядаються сутнісні ознаки інтегрованого підходу, обговорюються ефективні шляхи впровадження інтеграції в процес професійної підготовки майбутніх учителів біології. Доведена доцільність використання інтегрованих навчальних курсів, пошукових методів навчання: пізнавальних, описових, творчих, прогностичних, діагностичних, висвітлюється практика проведення бінарних лекцій. Уперше в науковий обіг вводиться поняття «завдання-блискавки», які поміж системних і комплексних завдань займають важливе місце у формуванні професійної компетентності студентів-біологів.

Ключові слова: інтегрований підхід, інтеграція навчання, пошукові методи навчання, професійна підготовка, професійна компетентність майбутніх вчителів біології.

В статье рассматриваются сущностные признаки интегрированного подхода, обсуждаются эффективные пути внедрения интеграции в процесс профессиональной подготовки будущих учителей биологии. Доказана целесообразность использования интегрированных учебных курсов, поисковых методов обучения: познавательных, описательных, творческих, прогностических, диагностических, освещается практика проведения бинарных лекций. Впервые в научный оборот вводится понятие «задания-молнии», которые между системных и комплексных заданий занимают важное место в формировании профессиональной компетентности студентов-биологов.

Ключевые слова: интегрированный подход, интеграция обучения, поисковые методы обучения, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность будущих учителей биологии.

This article discusses the essential features of an integrated approach, discussed effective ways to implement integration in the training of future teachers of biology. Proved the feasibility of using integrated training courses, exploratory methods of learning (informative, descriptive, creative, prognostic and diagnostic), highlights the practice of binary lectures. For the first time into scientific use was introduced the concept of «exercises-Lightning», which occupy an important place in the system and integrated exercises for the formation of professional competence of students-biologists.

Key words: integrated approach, the integration of learning, exploratory methods of learning, professional training, professional competence of future teachers of biology.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах реформування системи вищої освіти і викликів сьогодення (збереження цілісності держави, проведення бойових дій в зоні антитерористичної операції, наявність глобальних проблем, цивілізаційна криза тощо) постає проблема розв'язання концептуальних змін змісту освіти з метою якісної підготовки професіонала. Особливого значення набуває удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів біології. Саме вчителі біології формують в учнів світоглядне сприйняття дійсності, навчають правилам раціонального способу життя в умовах кризових явищ, розвивають соціально обґрунтовані поведінкові реакції, що спрямовані на збереження здоров'я й уникнення наявних біоризиків тощо. Розв'язання зазначеної проблеми можливе шляхом використання різноманітних інноваційних підходів у процесі навчання студентів-біологів. Важливою умовою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів біології є організація навчання на засадах інтегрованого підходу.

На сьогодні спостерігається неузгодженість між можливостями інтегративного підходу і його реальним упровадженням у практику роботи вищої школи.

Реалізація інтегрованого навчання в професійній освіті є актуальною проблемою, оскільки з його успішним методичним упровадженням відкриваються нові перспективи у формуванні конкурентоздатної, розвиненої, творчої, креативної особистості. Використання інтегрованого підходу призводить

до активізації розумової і пошукової діяльності студентів, сприяє системно-цілісному сприйняттю, розвитку зацікавленості в отриманні професійних знань, постає головним чинником процесу підготовки майбутніх учителів біології.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Ґрунтовне опрацювання праць сучасних науковців у контексті інтегрованого навчання засвідчив, що питання інтегрованого навчання студентів-біологів не було темою спеціальних наукових розвідок. Проблема інтегративного навчання розглядається в працях І. Алекберової, В. Безрукової, М. Іванчука, Д. Мальцевої, О. Максимової, В. Паламарчук та ін. Питання інтеграції педагогіки з іншими науками висвітлювалися в дослідженнях В. Краєвського, А. Петровського, Н. Тализіної. Наукові доробки Г. Глейзера і В. Ледньова розкривають шляхи інтеграції в змісті освіти. Проблему розробки і впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів вивчали К. Гуз, В. Ільченко, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Н. Талалуєва. Технологічні підходи інтеграції в освіті (співробітництво, інтегративні семінари, комбіновані заняття, інтегративні форми партнерства тощо) розглянуті в наукових доробках Ф. Беста, Л. Кеммена, Л. Клінберґа та ін. Концептуальні засади до впровадження інтегративного підходу в освіті з'ясовували Л. Артем'єва, В. Загвязинський, І. Зверев, І. Ібрагімов М. Махмутов, К. Мулик, В. Семенов, М. Сердюкова, Г. Серіков, І. Яковлев та ін. Фрагментарні відомості щодо упровадження інтегративного навчання в практику професійної підготовки учителів природничих спеціальностей зустрічаються в працях Л.Дубіцької, М. Пака, Ю. Шапрана та ін.

Виклад основних результатів дослідження. Енциклопедичні словники тлумачать поняття «інтеграція» як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, пов'язаність окремих частин та функцій системи в цілому, процес зближення та зв'язку наук, що відбувається одночасно з процесами їх диференціації [3, с. 240].

У біології інтеграцію розуміють як явище функціонального об'єднання взаємозалежних диференціальних структурних елементів живого, а також фізіологічних механізмів, їх взаємоупорядкування і узгодження в процесі історичного та індивідуального розвитку живих систем. Вона проявляється на всіх рівнях організації живої матерії: молекулярному, клітинному, організмовому, надорганізмовому [6, с. 711].

У галузі освіти інтеграцію трактують як провідний принцип розвитку сучасних освітніх систем. М. Іванчук розглядає інтеграцію, як «принцип здійснення освітнього процесу, який ґрунтується на взаємному доповненні різних форм пізнання дійсності, чим і створює умови для становлення багатомірної картини світу і пізнання себе в ньому. В цьому розумінні вона виступає засобом універсальної освіти людини» [4].

Ключове поняття інтеграція походить від лат. integer цілий; integratio відновлення, заповнення, об'єднання. Конкретних проявів інтеграційних процесів у природі, техніці та суспільстві зафіксовано безліч. Отже, можна говорити про інтеграцію як процес зближення і зв'язку наук, що відбувається одночасно з процесами їх диференціації.

Сучасне тлумачення дефініції «інтеграція» в освіті найчастіше зводиться до підсумовування знань із різних предметів. Прикладом слугують інтегровані уроки або елективні курси, в яких досліджуваний матеріал висвітлюється з позицій конкретних наук. За твердженням Л. Дубіцької простого підсумовування знань із предметів природничо-наукового циклу в даному випадку буде недостатньо. Необхідно, щоб учителі вміли інтегрувати поняття, усвідомлювали універсальність закону збереження енергії, розбиралися б у загальнонаукових методологічних принципах симетрії, відповідності, додатковості, причинності тощо [2, с. 13].

Педагогічна інтеграція є багатоаспектним процесом, що включає в себе ряд визначальних ознак (якісні та кількісні перетворення) і характеристик (змістовні, структурні, процедурні), загальнонаукові та загальнодидактичні принципи, виконує певні функції, відрізняється варіативністю видів, рівнів і напрямків, мети і завдань інтеграції в змісті освіти. Сьогодні розуміння педагогічної інтеграції розвивається в напрямку збільшення її сутнісних характеристик. На базі проведеного аналізу сутнісних характеристик дефініцій «педагогічна інтеграція», «інтеграція змісту освіти», «інтеграція в освіті» інтеграція змісту освіти нами сприймається як процес, що віддзеркалює взаємодію та глибоке взаємопроникнення компонентів дидактичної системи, результатом якого є розвиток особистості.

У практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів із освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів. Це відбувається на підґрунті міждисциплінарних підходів до їх організації.

Спробу розгляду інтеграції як педагогічного феномена зробила В. Безрукова. На основі аналізу наведених прикладів інтеграції в системі професійної освіти науковець підсумовує: «в цілому стан теоретичної та практичної педагогіки говорить про наростання в ній інтеграційних тенденцій, про переважання інтеграції в змістовній, а не в процесуальній стороні освіти, про прояв інтеграційних процесів, насамперед, в укрупненні педагогічних утворень, про складність і різноманітність видів, варіантів, механізмів педагогічного інтегрування» [1]. При розгляді понятійного апарату дефініції «педагогічна інтеграція» автором були виокремлені: компоненти інтеграції – структурні

одиниці, взаємодія яких забезпечує отримання відповідного інтегрального результату; предмет інтеграції процес інтеграції, її масштаби, ступені, шляхи, форми, фактори, межі; типологічні характеристики локальна, регіональна, міжрегіональна, предметна, міжпредметна, міждисциплінарна, специфічна.

Інтегроване навчання передбачає цілісне сприйняття предметів і явищ, активізацію процесу засвоєння знань, їх поглиблення, систематизацію, виховання всебічно розвиненої особистості. Воно включає в себе практичну (сприяє формуванню практичних умінь), освітню (опанування знаннями, вміннями і навичками з різних дисциплін із метою поглибленого розуміння сутності досліджуваних явищ), розвивальну – (спроможність аналізувати, порівнювати факти з різних галузей знань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки) і виховну (забезпечує багатоаспектність виховного процесу) складові. В залежності від умов зазначена дефініція може виявляти предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну і концептуальну форми.

К. Мулик пропонує примірну структуру інтегрованого навчання, що передбачає: чіткість, стислість матеріалу; продуманість і логічний взаємозв'язок досліджуваного матеріалу і розділів програми на кожному занятті; взаємообумовленість, взаємозалежність, переплетення основних складових матеріалу інтегрованих дисциплін на кожному рівні занять; велика інформаційна насиченість навчального матеріалу; систематичність і доступність викладу [5, с. 139].

Отже, інтегроване навчання є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Воно призводить до використання різноманітних форм викладання, здійснює великий вплив на ефективність сприйняття навчального матеріалу, стає школою співпраці та активної взаємодії. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів. Упровадження інтеграції в процес професійної підготовки майбутніх учителів біології забезпечує уникнення дублювання навчального матеріалу із споріднених курсів. Під час ґрунтовного аналізу навчальних планів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» встановлено, що відомості, які отримують студенти на різних курсах підготовки під час вивчення «Вірусології», «Мікробіології» і «Біотехнології» та ін. часто повторюються. Матеріал навчальних предметів «Біохімія», «Молекулярна біологія» і «Генетика з основами селекції» та ін. теж інколи перетинається у змістовому плані. З метою зменшення аудиторного навантаження на студентів-біологів, оптимізації навчального процесу було запропоновано вилучити подібний матеріал із змісту окремих дисциплін, а деякі навчальні курси інтегрувати.

У процесі проведеної експериментальної роботи відбулось оновлення змісту та програмно-методичного забезпечення професійної підготовки май-

бутніх учителів біології. Матеріал із різних, але споріднених дисциплін об'єднано в інтегровані курси. Навчальні плани поповнилися такими інтегрованими дисциплінами: „Зоологія. Систематика та філогенія безхребетних” (1 курс), „Грунтознавство з основами геології. Народне природознавство” (1 курс), „Фізика з основами біофізики” (1 курс), „Ботаніка. Анатомія, морфологія, фітоценологія рослин” (1 курс), „Хімія органічна. Хімія аналітична” (2 курс), „Анатомія людини. Основи медичних знань” (2 курс), „Зоологія. Систематика хребетних та народна зоологія” (2 курс), „Фізіологія рослин. Лікарські рослини” (3 курс), „Валеологія, безпека життєдіяльності та методика формування репродуктивного здоров'я учнівської молоді” (4 курс), „Генетика з основами селекції. Молекулярна біологія” (4 курс), „Фізіологія вищої нервової діяльності. Вікова фізіологія та шкільна гігієна” (4 курс), „Цитологія. Спеціальна гістологія” (5 курс), „Історія науки і техніки. Історія біології” (5 курс), „Біотехнологія, генна інженерія” (6 курс) [7, с. 247-248].

Уведення інтегрованих курсів передбачало розробку нових робочих навчальних програм дисциплін та їх навчально-методичного та технологічного забезпечення. З цією метою були створені нові та оновлені старі робочі програми, підготовлені пакети тестових методик та критерії для оцінювання рівнів знань студентів із психолого-педагогічних і природничих дисциплін (не менше 400 тестів з кожної навчальної дисципліни), розроблені творчі завдання (для роботи у модульному середовищі) і проблемні ситуації, створені нові навчальні посібники і підручники (в тому числі електронні), які сприяли становленню не просто вчителя біології, а вчителя-професіонала.

У зміст навчальних предметів був уведений матеріал, який сприяв розкриттю сучасних загальнонаукових проблем, міжпредметних проблем, розв'язанню різноманітних пізнавальних завдань. У практику роботи викладачів університету впроваджувалися лекційні, практичні і лабораторні заняття з ознаками міжпредметності. Окрім того, під час організації самостійної роботи, виконання творчих завдань, розв'язання міжпредметних проблем активно використовувалися пошукові методи навчання, які спонукали студентів віднаходити необхідну інформацію з залученням різних баз даних (бібліотеки, Інтернет-ресурси, періодичні і наукові видання, матеріали конференцій, з'їздів, симпозіумів, рішень громадських організацій тощо). Особливо ефективною виявилася практика використання бінарних лекцій у НПУ імені М.П. Драгоманова, які проводили викладачі, що забезпечували читання різних навчальних курсів у різних вищих навчальних закладах (наприклад: «Еволюційне вчення» основний лектор: професор В.М. Бровдій (НПУ імені М.П. Драгоманова) і «Молекулярна біологія» лектор-опонент: доцент Ю.П. Шапран (Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди)). Проведення інтегрованих лекцій такого типу викликало у студентів-біологів

велику зацікавленість щодо заявленої проблеми, призводило до мобілізації наявних знань із різних навчальних предметів шляхом активної участі у дискусії, що виникала в аудиторії.

Використання інтегративного підходу у системі професійної підготовки майбутніх учителів біології призвело до розробки різного виду завдань і вправ для студентів, які розв'язувалися ними під час проведення лабораторних і практичних занять із предметів природничо-наукового циклу, семінарських із педагогічних предметів і відповідних методик навчання: пізнавальних, описових, творчих, прогностичних і діагностичних.

Пізнавальні завдання спонукали студентів-біологів до пошуку навчальної інформації, що містила нові відомості, дані, досягнення сучасної науки у зазначених галузях шляхом самостійної роботи у бібліотеках і залучення можливостей інтернет-ресурсів. Студенти повинні були досконало оперувати віднайденою інформацією, здійснювати узагальнення і висновки. Описові завдання передбачали формування відповідей на запитання типу: «Опишіть, яких змін зазнають живі організми при забрудненні довкілля»; «Наведіть приклади впливу мутагенних факторів на здоров'я організму». Творчі завдання вимагали від студентів мобілізацію власних знань для пошуку рішень у змодельованих ситуаціях, визначення нових проблем і шляхів їх розв'язку у ситуаціях, контекст яких загальновідомий (місцевий матеріал, повідомлення засобів масової інформації, громадські слухання тощо). Такого типу завдання не мали прямої відповіді. У процесі їх виконання студенти повинні були обґрунтовувати, з'ясовувати, пропонувати, вивчати, доводити свої переконання. Їм необхідно було зануритися у середовище, що викликало проблему і для отримання правильної відповіді, на підґрунті наявних міжпредметних знань, ґрунтовно проаналізувати ситуацію. Розв'язання прогностичних завдань призводило до активізації пізнавальної діяльності при з'ясуванні закономірностей перебігу біологічних процесів на різних рівнях живої матерії, історичного та індивідуального розвитку організмів, різних форм взаємодії біологічних об'єктів тощо. Діагностичні завдання передбачали отримання конкретних (в тому числі передбачуваних) результатів, даних, відомостей заради об'єктивної оцінки середовища існування живих об'єктів, перебігу життєвих процесів, особливостей функціонування співтовариств тощо. Виконання експериментальних завдань було розтягнуте в часі, зазвичай відбувалося наприкінці вивчення навчальних предметів, що мали ознаки інтегративності. Студенти вимушені були проводити лабораторні дослідження заради отримання правильної відповіді, яку вони мали обґрунтувати. Наприклад: «Дослідіть вміст каротиніодних пігментів у гемолімфі прісноводних м'якунів. Обґрунтуйте, явище гігантизму у досліджуваних організмів із трематодними інвазіями». Для виконання вказаного творчого завдання студенти повинні були апелюва-

ти до знань, які вони отримали під час вивчення зоології безхребетних, паразитології, біохімії, фізіології тварин, а також володіти навичками титрування (аналітична і загальна хімія).

За формою організації і проведення пропонувані завдання диференціювалися на завдання-блискавки, системні і комплексні. Завдання-блискавки використовувалися з метою організації оперативного контролю міцності, динамічності, глибини міжпредметних знань і вмінь студентів. Вони вимагали отримання миттєвої відповіді без будь-яких роздумів опитуваних. Найоптимальніше використовувати завдання-блискавки окремими серіями. Практика показала найбільшу ефективність серій із трьох завдань. До завдань-блискавок доцільно звертатися при з'ясуванні рівнів засвоєння студентами змістових понять, наукової термінології, розуміння біологічних законів, міжпредметних зв'язків тощо. Системні завдання передбачали з'ясування цілісності, ґрунтовності і дієвості наявних знань, вмінь і досвіду інтегративної діяльності, оперування логічними діями і операціями. Комплексні завдання вимагали прояву інтегрованих знань різних наук, передбачали використання сучасних наукових теорій, гіпотез, понять, фактів, методів дослідження, вміння апелювати науковими фактами і здійснювати критичний аналіз інформативних матеріалів тощо.

У процесі виконання студентами завдань відбувалось формування цілісного сприйняття дійсності, систематизація міжпредметних знань, удосконалення практичних навичок пошукової і дослідницької роботи, розкриття творчого потенціалу, розвиток комунікативних вмінь, співробітництво, побудова гармонійних міжособистісних стосунків, рефлексія, що складає основу професійної компетентності майбутніх учителів біології.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розгляду.

Отже, оновлений зміст професійної підготовки майбутніх учителів біології на підґрунті інтегративного підходу сприяв діяльнісному і творчому характеру процесу засвоєння навчального матеріалу. Отримані знання, навички й особистісні якості, які формувалися при вивченні нових та інтегрованих дисциплін, мали низку характерних ознак: стали багатофункціональними і багатовимірними, оскільки могли реалізовуватися у повсякденному житті студентів при розв'язанні різноманітних проблем, професійних завдань і виконанні соціальних ролей із позицій розвитку різних умінь (включаючи інтелектуальні); набули ознак надпредметності і міждисциплінарності; забезпечили подальший особистісний розвиток студентів, їх мислення, самооцінку, саморефлексію тощо.

Подальші дослідження полягатимуть у розробці технологічного інструментарію професійної підготовки майбутніх учителів біології з використанням інтегративного методу.

Список використаних джерел:

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизм реализации / В.С. Безрукова // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск, 1990. – С. 5-26.
2. Дубицкая Л.В. Подготовка учителя естествознания для профильной средней школы в условиях современного вуза / Л.В. Дубицкая // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2014. № 6 (59). С. 12-15.
3. Енциклопедія інновацій / [за ред. Р. Дяківа]. К. : Міжнародна економічна фундація, 2012. 599 с.
4. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання : сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М.Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 99 с.
5. Мулик К.О. Сутність процесу інтегрованого навчання соціальної педагогіки засобами англійської мови / К.О. Мулик // Вісник Житомирського державного університету. 2013. – Випуск 6 (72). С.137-140. (Серія : Педагогічні науки).
6. Український радянський енциклопедичний словник: [у 3 т.] / редкол. ... А.В.Кудрицький (відповід. ред.) та ін. 2-ге вид. К. : Голов. ред. УРЕ. 1987. Т. 2. 1987. 736 с.
7. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології : [монографія] / Юрій Петрович Шапран. – Переяслав-Хмельницький : „Вид-во К С В”, 2013. – 334 с.

ШАФРАНСЬКИЙ В.В.,

кандидат педагогічних наук,
асистент, кафедра фізичної
реабілітації, здоров'я людини та
фізичного виховання, Тернопільський
державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського,
м. Тернопіль

ОБҐРУНТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті розкриваються основні засади стосовно застосування особистісно-орієнтованого підходу на заняттях з фізичного виховання студентської молоді. Доведено, що заняття фізичною культурою і спортом формує у студентів відповідну мотивацію та активність в оволодінні навичками здорового способу життя. **Ключові слова:** здоровий спосіб життя, фізична підготовленість, фізична культура, спорт, особистісно-орієнтований підхід, технології навчання.*

В статье раскрываются основные принципы по применению личностно-ориентированного подхода на занятиях по физическому воспитанию студенческой молодежи. Доказано, что занятия физической культурой и спортом формирует у студентов соответствующую мотивацию и активность в овладении навыками здорового образа жизни. Ключевые слова: здоровый образ жизни, физическая подготовленность, физическая культура, спорт, личностно-ориентированный подход, технологии обучения.

The article covers the basic principles regarding the use of personal and focused approach in the classroom for physical education students. It is proved that physical education and sport in shaping students' motivation and appropriate activity in mastering the skills of a healthy lifestyle.

Key words: healthy lifestyle, physical fitness, physical education, sports, personal and focused approach, technology training.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я [55]. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування системи підготовки фахівців, спрямованої на розвиток особистісних та професійних якостей студентів. У зв'язку з цим педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу в створенні та реалізації особистісно-орієнтованого підходу до студентів як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією і педагогікою. На нашу думку, такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості студента в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень. З огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісно-орієнтованого підходу потребують подальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне одного у цілісному контексті.

Саме тому, основою для розробки методологічного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі на заняттях з фізичного виховання, стали наукові положення особистісно-орієнтованого підходу та особистісно-орієнтовані технології, а також концептуальні положення про форми і методи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Сучасні вимоги до реалізації особистісно-орієнтованого підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих учених, як О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, С. І. Подмазін, І. С. Якиманська та інших.

Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв розглядають особистість як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності й спілкування. Особливо важливими є ідеї гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої вважають А. Маслоу й К. Роджерса.

Аналіз теоретичних та методологічних основ особистісно-орієнтованого навчання на сучасному етапі ми зустрічаємо в ґрунтовних дослідженнях вітчизняних учених – І. Д. Бега, В. Й. Бочелюка, В. В. Рибалка, С. І. Подмазіна, В. В. Серікова та інших.

І. С. Якиманська [13] на основі концепції особистісно-орієнтованої освіти наполягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій освітнього процесу.

В. В. Серіков бачить головну функцію особистісно-орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за дитиною права на самовизначення та самореалі-

зацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [10].

Формулювання мети статті. Мета статті – теоретичне обґрунтування особистісно-орієнтованих технологій на заняттях з фізичного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Проблема особистісного підходу розглядалася в працях таких учених-дослідників як К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, І. А. Зязюн, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, С. О. Сисоєва та багато інших.

Б. Г. Ананьєв відмічає правильність і перспективність вивчення людини як цілісності, тобто індивідуальність людини можна зрозуміти лише при умові повного набору її характеристик [1, с. 334]. С. О. Сисоєва акцентує увагу на тому, що особистісний підхід все наполегливіше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу [11, с. 58-59]. На думку Н. Ф. Шевченко, саме особистісний підхід має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему. Своєрідною квінтесенцією цього підходу є саме ідея самореалізації. Самореалізація і є втіленням глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною та особистісно-орієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається [12, с. 187].

Л. І. Божович вказує на те, що особистісний підхід дає змогу долати однобічність уявлень деяких психологів про те, що психіка людини розвивається тільки у міру засвоєння надбань людства [5].

З точки зору Н. С. Лейтеса, при побудові особистісного підходу необхідне діалектичне вирішення проблеми співвідношення загального, особливого та одиничного в характеристиці особистості. Оцінюючи розумові здібності неприпустимо спрощувати підходи, а, навпаки, потрібно формувати адекватні складній психічній дійсності цілісні концептуальні підходи, які необхідні для її всебічного вивчення [7].

На сучасному етапі становлення психолого-педагогічної науки досить ґрунтовно представлені наукові дані з розробки проблеми особистісних підходів до навчально-виховної діяльності. Наукові дослідження Б. Г. Ананьєва, І. Д. Бека, В. В. Давидова, О. Г. Ковальова, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, К. К. Платонова, В. В. Рибалки та інших учених роблять помітний внесок у вирішення цієї проблеми, спонукають до пошуків нових перспективних варіантів особистісного підходу.

На думку О. Є. Блінова [4], проблеми підготовки педагога особливо актуальні з огляду на переорієнтацію педагогіки на парадигму особистісно-орієнтованого навчання, тому як саме особистісно-орієнтована освіта може фор-

мувати особистість, її внутрішню готовність і здатність до саморозкриття. Зокрема на такому її аспекті як особистісно-орієнтований підхід до студентів у ході навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

У зв'язку з переосмисленням сутності освіти важливої ваги набувають питання підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Ідеальна модель особистісно-орієнтованого навчання спирається на самостійний вибір програми навчання, самоактуалізацію, самореалізацію, самоконтроль і саморозвиток, творче добування знань і формування власної особистості, вільне партнерство з викладачем. Викладач повинен враховувати можливості студента та створювати для нього оптимальні ситуації для підтримання творчого процесу продуктивної діяльності студентів.

Важливість особистісно-орієнтованого підходу на заняттях з фізичного виховання зі студентами у вищій школі полягає в тому, що вони спрямовані як на фізичну підготовку фахівця, так і його становлення як особистості, сприяє підвищенню інтересу до фізичної культури та спорту, забезпечує студентам можливість виявляти власну ініціативу і самостійність у реалізації своїх устремлінь, формує відповідну мотивацію та активність в оволодінні навичками здорового способу життя.

Н. В. Афанасьєва [2] визначає такі завдання особистісно-орієнтованого навчання:

- формування ціннісної визначеності і ціннісної толерантності (від системи цінностей особистості залежить потенціал її реалізації і розвитку і саме особистісно-орієнтоване навчання створює передумови для формування гармонійної системи цінностей.);
- формування конвергентного і дивергентного мислення, пошукової активності (особистість виявляється в здатності до створення нового);
- формування самосвідомості, позитивної Я-концепції (розвиток особистості – становлення самосвідомості студента, позитивної Я-концепції);
- формування самостійності (чим більше варіантів самостійності можна побачити на занятті, тим сприятливіші умови для самовираження студента);
- формування здатності до кооперації, співвідношення своїх інтересів з інтересами інших людей, визнання цінності особистісної унікальності кожної людини.

І. С. Якиманська [13] виділила наступні характерні риси особистісно-орієнтованого навчання: забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня, виходячи із вияву його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; освітній процес особистісно-орієнтованого нав-

чання надає кожному учневі, базуючись на його здібностях, нахилах, інтересах, цінностях і суб'єктному досвіді, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці; значущими стають ті складові, котрі розвивають індивідуальність учня, створюють всі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження; особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнання різноманітності змісту і форм учбового процесу, вибір яких повинен здійснюватися з урахуванням мети розвитку кожного учня [13, с. 5-6]. В основі особистісно-орієнтованого підходу, який пропонує І. А. Якиманська лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [13].

І. А. Зязюн, обґрунтовуючи особистісно-орієнтовану модель професійної підготовки вчителя, діяльність якого спрямована на творчий розвиток учнів, особливу увагу зосереджує на запропонованому автором психологічному портреті особистісно-орієнтованого вчителя. На його думку, такий учитель повинен бути відкритим і доступним для кожного з учнів, не викликати у них страху, давати їм можливість висловлювати свої думки, почуття, демонструвати дітям цілковиту до них довіру, не принижувати їхньої гідності та бути справедливим, виявляти емпатійне розуміння, відчувати внутрішній світ дитини, надавати учням реальну допомогу [6, с. 204].

Грунтовну розробку принципів побудови системи особистісно-орієнтованого виховання здійснив у вітчизняній педагогіці І. Д. Бех [3]. Модель особистісно-орієнтованого виховання, запропонована ученим, спрямована на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, тобто особистісно-орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші пріоритети [3].

На думку І. Д. Беґа, у процесі особистісно-орієнтованого виховання утверджуються і використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні і міжособистісні взаємини [3].

Таким чином, за наявності у людини цінності служіння про неї можна говорити як про вільну особистість, яка свідомо вибирає свій життєвий шлях. За таких умов життя виявляється творчістю, оскільки лише через ідеальне представлення в інших людях та інших людей у собі й можливий розвиток власної особистості, що дозволяє не розчинитися в них.

І. Д. Бех [3] відмічає, що особистісно-орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, на основі якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Добро стає сутнісним визначенням людини; істина ж – лише засобом для розвитку її духовності [3].

Розглядаючи вплив особистісно-орієнтованого виховання на дитину, І.

Д. Бех відзначає, що воно надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистості [3].

Ефективність особистісно-орієнтованих технологій розглядається автором в залежності від методологічної основи, яка визначає характер їх практичного розгортання та конкретизується в сукупності взаємоузгоджених принципів:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій.
2. Принцип особистісно-розвиваючого спілкування.
3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості.
4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків [3].

У цілому, на думку І. Д. Бека, особистісно-орієнтоване виховання передбачає мету формування і розвитку у дитини особистісних цінностей, які здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення.

Відомий фахівець у сфері гуманістичної педагогіки О. Я. Савченко стверджує, що особистісно-орієнтоване навчання повинно базуватися на засадах глибокої поваги до особистості учня з урахуванням особливостей індивідуального розвитку, ставленні до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії, передбачати формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [8].

В оцінці концепції особистісно-орієнтованої освіти ми погоджуємося з думкою В. В. Серікова [9], що педагогічна парадигма особистісно-орієнтованої освіти на сьогодні не має однозначного розуміння. Учений пропонує такі визначення поняття “особистісно-орієнтований підхід”:

1) особистісний підхід в освіті на рівні буденного, найбільш масової педагогічної свідомості розуміється як етико-гуманістичний принцип спілкування педагога та вихованців;

2) особистісний підхід розглядається як принцип синтезу напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості. Все, що відбувається в педагогічному процесі, педагогічно лише в тій мірі, в якій працює на цю мету;

3) особистісний підхід трактується як пояснюючий принцип, який розкриває механізм особистісних новоутворень в педагогічному процесі. Зміст цього принципу в тому, що ніякі зміни в життєдіяльності людини не можуть бути пояснені без розуміння їх місця і ролі в самореалізації особистості;

4) даний підхід трактується як принцип свободи особистості в освітньому процесі при виборі нею пріоритетів, освітніх “маршрутів”, формуванні

власного, особистісного сприйняття змісту, що вивчається (особистісний досвід). Довгий час існувало розуміння особистості в освіті як деякого еталону, моделі “нової людини”. Мова йшла про виховання особистості “з заданими властивостями”;

5) особистісний підхід трактується як пріоритет індивідуальності в освіті, як альтернативи колективно-нівелюючому вихованню;

6) ще одне значення поняття “особистісний підхід” пов’язують з уявленням про цілісність педагогічного процесу. Орієнтація на особистість дозволяє подолати функціоналізм в побудові освітньої системи;

7) особистісний підхід розглядається як побудова особливого роду педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), котрий орієнтований на розвиток та саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [9].

При цьому, що особливо важливо для педагогічної теорії освіти особистості, повинна бути з’ясована специфіка особистісного досвіду порівняно з досвідом когнітивним, процесуальним та іншими. Тільки з’ясувавши, в чому полягає специфічний досвід бути особистістю, ми можемо вести мову про педагогічні умови становлення цього досвіду у ході занять із фізичного виховання.

Висновки.

Серед великої кількості форм і видів навчальної діяльності заняття з фізичного виховання виділяються своєю доступністю, демократичністю, ініціативністю, можливістю відчувати себе активним учасником, самостійністю вибору фізичних навантажень тощо.

Особистісно-орієнтований підхід на заняттях з фізичного виховання здійснюється через сукупність таких принципів: принцип цілісного концептуального уявлення про заняття фізичною культурою та спортом як сукупність спеціальних професійно орієнтованих форм, методів і засобів навчання на заняттях з фізичного виховання, спрямованих на розвиток фізичних, моральних та особистісних якостей студентів; принцип комплексності в організації особистісно-орієнтованої теоретичної, практичної і спеціальної підготовки у ході занять фізичною культурою та спортом; принцип інтеграції складових здорового способу життя у системі професійного становлення студентів ВНЗ.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід є методологічною основою для подальшого обґрунтування комплексу педагогічних умов, форм і методів підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти, що сприятиме їхньому загальному і професійному саморозвитку та здатності до занять фізичною культурою і спортом.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Афанасьева Н. В. Личностный подход в обучении / Н. В. Афанасьева // Школьный психолог. – 2000. – № 26. – С. 3–15.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 1998. – 204 с.
4. Блинова О. Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Є. Блинова. – К., 2000. – 216 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : [психол. исслед.] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. А. Зязюн // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 5-12.
7. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.
8. Савченко Д. Н. Методология исследования системы «креативная личность – интеллектуальный потенциал общества» [основания креатологии] / Д. Н. Савченко // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности : сб. науч. трудов НИИ ВШ. – М., 1990. – С. 56-61.
9. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
10. Серіков В. В. Особистісний підхід в освіті: концепція і технології / В. В. Серіков. – Волгоград, 1994. – С. 42-43.
11. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість вчителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161-172.
12. Шевченко Н. Ф. Використання інтегративного підходу при підготовці психологів у вищих навчальних закладах / Н. Ф. Шевченко // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : [міжвузів. зб. наук. пр.]. — К.–Запоріжжя–Одеса, 2002. – Вип. 15. – С. 127-133.
13. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Проосвещение, 1998. — 164 с.

**Послідовність
загальної середньої
та вищої освіти
як європейський стандарт**

ВАШАК О.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра початкової
і дошкільної освіти,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті приділяється увага проблемі наукового дослідження етнопедагогіки в історії українського народу. Акцентується увага на значенні народної педагогіки у національному становленні особистості. Наголошується на важливості вивчення української етнопедагогіки у фаховій підготовці майбутніх вихователів.

Ключові слова: підготовка майбутніх вихователів; народна педагогіка; українська етнопедагогіка.

В статье уделяется внимание проблеме научного исследования этнопедагогике в истории украинского народа. Акцентируется внимание на значении народной педагогики в национальном становлении личности. Отмечается важность изучения украинской педагогики в профессиональной подготовке будущих воспитателей.

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей; народная педагогика; украинская этнопедагогика.

The article is focused on the problem of scientific research of ethno pedagogy in Ukrainian folk history. The attention is aimed on to the importance of folk pedagogy while the personality's national formation. The importance of Ukrainian ethno pedagogy studying while professional future kindergartener's training is emphasized.

Key words: future kindergartener's training, folk pedagogy, Ukrainian ethno pedagogy.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української освіти майбутній педагог повинен навчитися помічати індивідуальні особливості, духовний стан кожної дитини, вчити їх моральним цінностям. Він має належати до нової генерації національно свідомих вихователів, відроджувати, утверджувати, розвивати власне українське дошкілля, зберігати його прогресивні традиції.

Ухвала Державної національної програми «Освіта» надає процесам етнопедагогічного відродження цілеспрямованості. У наукових вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях доведено важливість дошкільного періоду для становлення особистості. Ця теза є ключовою і в змісті державних нормативних документів. Саме тому одне із цільних місць у сучасній педагогічній системі відводиться національному вихованню. Згідно з положенням Національної доктрини розвитку освіти, його слід здійснювати на всіх етапах навчання дітей і молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність та цілісність особистості, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури [6, 2-4].

Аналіз актуальних досліджень. Різнобічні аспекти виховання особистості засобами української етопедагогіки розглядаються у багатьох сучасних дисертаційних дослідженнях. Так, О. Єрмоленко зосереджує увагу на питаннях системного підходу до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедагогіці; Ю. Підборська і Т. Люріна досліджують педагогічні умови використання фольклору, народних традицій у моральному вихованні учнів. У науковій роботі Н. Сивачук обґрунтовано структурну модель підготовки майбутніх учителів до народознавчої роботи в школі.

Виклад основного матеріалу. Варто зауважити, що інтерес до народної педагогіки останнім часом постійно зростає, проте сучасна система підготовки майбутнього вихователя до реалізації світоглядних функцій освіти поки що перебуває у стані активних пошуків шляхів оптимізації готовності педагога до вирішення глобальних суспільних проблем, у тому числі проблеми національного виховання. Аналіз сучасних науково-теоретичних та методичних підходів до народознавчої підготовки педагога свідчить про те, що у даному аспекті поки що відсутня єдина думка щодо системи професійної освіти.

Окрім того, багаторічні спостереження за випускниками шкіл і педагогічних училищ, вищих навчальних закладів та спеціальні дослідження доводять, що молодь виявляє особливо слабкі знання або повне незнання основних аспектів народознавства, народної педагогіки, української етнопедагогіки. Водночас не менш потужним є процес утвердження етнопедагогіки у нових соціально-історичних реаліях, зумовлених прагненням народів зберегти, розвинути свою самобутність. Адже принципи етнопедагогіки відображені в мові,

народних звичаях, традиціях, святах, обрядах, ритуалах, символах, образотворчому, музичному, хореографічному мистецтвах, досвіді родинного виховання, сімейно-побутовій культурі, народних дитячих іграх, іграшках тощо. А головними засобами виховання молодого покоління є рідна мова, історія, фольклор, мистецтво і свята народного календарного циклу, народні символи та прикмети, родинно-побутова культура, звичаї, традиції, обряди [8, 12]. Тому вкрай важливим є набуття народознавчих знань майбутніми вихователями у системі фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

Для дітей-дошкільників у наш час є вкрай важливим набуття мінімальної народознавчої компетентності, а також створення передумов для безболісної адаптації до нового соціального середовища на основі сучасних критеріїв, форм і методів підготовки їх до школи. Проте слід наголосити на тому, що за підтвердженням численних психолого-педагогічних досліджень, переважна більшість батьків не підготовлені до розкриття здібностей власних дітей. Отож потрібні нові підходи не тільки у вихованні дітей, у роботі з батьками, а й у здобутті етнопедагогічних знань майбутніми педагогами. Національне виховання повинно мати своє продовження. А для цього потрібно щонайменше навчити майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначати шляхи, зміст і форми виховання дітей у конкретних умовах.

Сучасна практика підкреслює, що у національному становленні особистості головну роль повинні відігравати історія свого народу, народне мистецтво, народні ігри, народні звичаї та обряди, і все повинно проходити з урахуванням менталітету нації, особливостей національного виховання. Тисячолітня історія української етнопедагогіки, вікові традиції, звичаї та обряди, збережені народом у складних умовах державотворення, слід неухильно спрямовувати на національну самоідентифікацію. Відтак українська етнопедагогіка в контексті її історичного розвитку слугує безальтернативним джерелом виховання дітей і молоді різного віку. Історичний огляд розвитку етнопедагогічних знань українського народу значно розширює і коло потенційних дослідників її проблем у різних контекстах передусім, тих, що ґрунтуються на етнопедагогічних традиціях.

Традиції давньоруської народної педагогіки, які стали джерелом української етнопедагогіки, склались у давні часи. Уже в часи Київської Русі народною педагогікою чітко усвідомлювалась мета, зміст навчання і виховання, висувалися основні засоби досягнення педагогічного ідеалу.

Ціла когорта вітчизняних педагогів-класиків неодноразово підкреслювала виховну та педагогічну велич народної педагогіки. Так, саме на традиціях народної педагогіки, яка своїм корінням сягає в сиву давнину, коли лише формувалася українська людність, зросли педагогічні погляди Г. Сковороди. Як своєрідний результат практичного впливу національної етнопедагогіки на

конкретну особу можна розглядати етнопедагогічні погляди видатного філософа та педагога, які, збагатившись мудрістю його, повернулися в народ як природна скарбниця [7, 146-157]. З великою повагою ставився до українського народу інший відомий діяч — М. Добролюбов. Він розкрив мистецько-педагогічну велич і силу такої чудової пам'ятки української етнопедагогіки, як народна пісня. Популяризації української етнопедагогіки значною мірою сприяли художні твори О. Духновича. Деякі його вірші стали народними піснями. Видатний український просвітитель особливо підносили роль рідної мови у навчанні та вихованні дітей. Видатною подією у висвітленні української етнопедагогіки стала геніальна спадщина Тараса Шевченка, в якій він щиро висвітлював шанобливе ставлення до дітей. Досить широко репрезентували українську етнопедагогіку на сторінках своїх творів Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Коцюбинський, П. Мирний та ін. [10, 32].

У педагогічній спадщині С. Русової чітко було окреслено сучасний погляд на проблему використання народознавства, його конкретні завдання, форми і методи організації. У концепції українського національного дитячого садка дослідниця у першу чергу ставила умови індивідуального виховання, яке найбільш пристосоване до природи дитини; національного виховання; відповідності виховання дитини соціально-культурним вимогам часу; вільного виховання, незалежно від урядових вимог.

У 30-40р.р. через зміни політичної ситуації в країні практично зупиняються дослідження етнопедагогічного напрямку. Лише в 50-60р.р., зауважує О. Христова, народна педагогіка розглядається у соціальному аспекті. Класовий підхід поглинає її етнічну специфіку. При цьому в середині 60-их років вчені під народною педагогікою розуміють зазвичай народно-педагогічну думку, ідею. А. Гашимов визначив це поняття «як народну мудрість про виховання», Ю. Намитков — як «висловлювання народу про виховання». Подібних підходів дотримувались В. Афанасьєв, В. Арутюнян, М. Гуртуєва, М. Ширбаєв та ін. Поступово в науковому середовищі розповсюджувалось розуміння народної педагогіки як сукупності педагогічних ідей та виховної практики [3, 42].

У наукових працях знаходимо іншу точку зору щодо визначення понять «етнопедагогіка» та «народна педагогіка». Так, науковець Є. Сявакко у свій час стверджувала, що поняття «етнопедагогіка» та «народна педагогіка» сумісні, оскільки народна педагогіка знаходить конкретний вияв в етнопедагогіці — в педагогічних традиціях того чи іншого народу. Якщо під народною педагогікою зазвичай прийнято розуміти емпіричні педагогічні знання, незалежно від того, до якої етнічної спільноти вони належать, то поняття «етнопедагогіка» більше вказує на етнічну приналежність народнопедагогічних традицій, конкретизує, уточнює перше поняття щодо певної, конкретної спільноти. Народна педагогі-

ка, незважаючи на її емпіризм, становить цілісну педагогічну систему. Вона має свої ідеали, свої принципи і свої традиційні засоби. Народна педагогіка для їх реалізації знаходила потрібні засоби в своїх власних традиціях, творила нові, вбирала в себе елементи з інших педагогічних систем. У зв'язку з цим правомірно говорити про етнопедагогіку, під якою слід розуміти сукупність і взаємозалежність цілей, завдань і засобів виховання і навчання, педагогічних навичок і прийомів. Етнопедагогіка відображає народний світогляд, ґрунтується на знанні народної психології, вікової психології; цим зумовлюється її надзвичайно великий вплив на молоду душу [14, 5].

У зв'язку з неоднозначністю визначення цих двох понять науковець Н. Коршунова пропонує не допускати багатозначності хоча б у межах конкретної наукової роботи, а М. Галагузова та Г. Шатінова відмічають, що багатозначним може бути термін або слово, але не поняття. Ось чому важливо під час синтезу категоріального апарату етнопедагогіки орієнтуватися на відповідну систему педагогічної науки в цілому [3, 44].

У свій час видатний український дослідник М. Стельмахович зазначав, що провідні принципи української етнопедагогіки репрезентують сукупність основних вихідних положень та ідей, що визначають основне спрямування, зміст і організацію виховних дій. Вони є переконаннями, нормою, правилом, якими керуються батьки з метою діючого впливу на своїх дітей. Наукове дослідження української етнопедагогіки дало змогу виявити її провідні принципи: гуманізм, природовідповідність, зв'язок виховання з життям, виховання працею, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи виховання [11, 47].

Не залишають поза увагою проблему народної педагогіки, української етнопедагогіки у національному становленні особистості й сучасні науковці. Так, відомий дослідник В. Кузь зазначає, що цінність етнопедагогіки полягає в її єдності з укладом життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями, ідеї та засоби народної педагогіки, глибше і повніше втілюють у собі національну духовність, тобто національну психологію, філософію, світогляд, ідеологію та ін. Саме тому етнопедагогіка становить основу національної системи виховання [4, 74].

Педагогами-дослідниками (В. Бардінова, О. Сердюк І. Юрас та ін.) народна педагогіка розглядається як фундамент, без якого неможлива побудова наукової педагогічної системи. Науковець О. Сердюк зазначає, що народною педагогікою називають сферу емпіричних знань, вироблених народом, у яких відображені цілі та завдання навчання і виховання. Народна педагогіка має єдину основу, спирається на загальнолюдські цінності, правила виховання і

навчання людей. Пам'ятки народної педагогіки народ зберігає у прислів'ях, приказках, казках та ін. Їхня основна мета – формувати, цілеспрямовано виховувати і навчати молодь на кращих зразках та ідеалах народу. Найдієвішою рисою народної педагогіки є її зв'язок із життям, практикою навчання та виховання молоді. Педагогічний досвід народу зберігся не тільки в усній народній творчості, а й у звичаях, обрядах, дитячих іграх та іграшках [9, 107].

Продовження цієї думки знаходимо у наукових працях Н. Лисенко, яка наголошує на тому, що засоби усної народної творчості віддзеркалюють розвиток народнопедагогічної думки нашого народу. Скажімо, легенда є архаїчною формою усного історичного оповідання з виховним сюжетом. Вона тісно пов'язана з усною народною творчістю, поезією. Українська легенда споріднена з казкою, в її основі – історична подія поєднана з фантастичними мотивами. Легенда, казка, народна пісенна творчість використовується для поетизації минулого з метою викликати до нього інтерес, захопити читача небуденною ситуацією. Українці мають досить багатожанрові способи фіксації у духовних цінностях педагогічного досвіду, глибоку історичну пам'ять, яку не спотворив жодний тоталітарний режим [5, 28].

Істотного значення для нашої роботи набуває думка дослідника Т. Стрипко. Науковець стверджує, що прогресивний розвиток суспільства став можливим завдяки спільним фізичним і духовним зусиллям усього народу, які нагромаджувалися сотнями поколінь. Саме етнопедагогіка максимально співвідносна дії закону: відповідність етносу географічному середовищу у побудові оптимальних національних педагогічних систем і моделей школи вона може бути рушійною силою [13, 6].

Отже, у педагогічних дослідженнях етнопедагогіку визначають як науку про досвід народу у вихованні молодого покоління, відображений у морально-етичних ідеалах, поглядах на мету і засоби формування людини, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання дітей. Предметом етнопедагогіки є педагогічна культура роду, етносоціуму, нації або народності. Тому, попри споріднені особливості, у кожного народу вона має свою специфіку [8, 13]. Відтак етнопедагогіка – це галузь наукових знань, що ґрунтується на здобутках педагогіки того народу, чий досвід вона узагальнює [2, 66].

Дотичними нашій досліджуваній проблемі є праці науковців Л. Артемової, А. Богуш, Т. Дяченко, Н. Лисенко, В. Маршицької, В. Скутіної, М. Стельмаховича та ін., де висвітлюється проблема виховання молодого покоління на засадах народної педагогіки. Так, вивчає народні традиції у вихованні здорового способу життя учнів початкових шкіл Західної України науковець Л. Сливка. Формуванням екологічної культури підлітків засобами української етнопедагогіки займається Л. Демчик. Проблемою виховання у старших дошкільників ціннісного ставлення до природи засобами етнопедагогіки займається Л.

Богомолова; моральним вихованням дошкільників засобами народної педагогіки – О. Бутенко.

Чимало питань української етнопедагогіки, на думку дослідника Є. Сявавко, вимагають більш глибокого та ґрунтовного наукового аналізу. Це стосується і визначення місця народної педагогіки в педагогічній науці, і використання етнопедагогічних традицій у сучасному вихованні. Ця проблема є науково актуальною і становить значний інтерес як з етнографічної, так і з педагогічної точки зору. [15, 12].

У численних наукових дослідженнях М. Стельмаховича було акцентовано увагу на тому, що педагоги покликані сприяти розвитку своїх дитячих садків на засадах української народної педагогіки, етнопедагогіки й родинознавства, традицій українського дошкілля з урахуванням здобутків педагогічної науки й передового досвіду дошкільного виховання, самобутності педагогічної культури й національної вдачі української дитини, досягнень сучасного наукового прогресу. Альтернативи українському національному дошкіл्लю нема й бути не може. Всяке сліпе копіювання чи бездумне перенесення чужих навчально-виховних систем в українське дошкілля недопустиме, протиприродне, шкідливе. Від такого хибного кроку в Українській педагогіці застерігали Г. Сковорода Т. Шевченко, П. Куліш, Б. Грінченко Г. Ващенко та інші світочі української педагогічної думки [12, 357-363].

Відома українська дослідниця А. Богуш зауважує, що останнім часом з'явився цілий ряд наукових статей, в яких неоднозначно називаються найвагоміші прорахунки сучасної педагогіки. Один із них – свідоме нехтування загальнолюдськими цінностями, які викристалізувалися в народній педагогіці протягом віків, на основі яких формувались моральні принципи цілих поколінь українського народу [1, 40].

Вагомий внесок у вивчення проблеми родознавства та національного виховання дітей здійснює український науковець Н. Лисенко. Так, автор наголошує на тому, що до найбільш актуальних проблем у царині української етнопедагогіки на сьогодні можна віднести такі: предметне поле; національне й загальнолюдське в народнопедагогічній думці; український фольклор як джерело вивчення етнопедагогічних цінностей українського народу тощо [5, 19].

Аналіз сучасної вітчизняної педагогічної літератури (А. Кузьминський, В. Омеляненко, М. Стельмахович, С. Стефаник та ін.) наочно демонструє недостатню теоретико-методологічну базу етнопедагогічних досліджень, недостатню розробленість понятійно-категоріального апарату етнопедагогіки та суперечності в трактуванні навіть ключових її понять, зазначає у своїх наукових дослідженнях науковець К. Юр'єва [16,68]. Матеріали педагогічної преси, а також фрагментарні відомості, що їх містить курс педагогіки вищих педаго-

гічних закладів, не спроможні сформувати в студентів чіткі уявлення про сутність народної педагогіки та етнопедагогіки, розуміння історичної зумовленості народних виховних традицій, критичне їх осмислення. На жаль, наявна монографічна й довідникова література теж не вирішує проблему. На думку автора, мета впровадження курсу етнопедагогіки (чи народної педагогіки) не може бути виключно інформативною, як це часто буває на практиці. Ознайомлення з народними виховними традиціями має носити професійно-орієнтований характер: передбачати застосування майбутніми педагогами в навчально-виховній роботі набутих практико орієнтованих знань, а також сприяти формуванню в студентів професійних якостей особистості, в першу чергу, – толерантності до проявів культурного розмаїття [16, 68]. Отже, практична підготовка майбутнього педагога відчуває брак методологічно обґрунтованих концептуальних положень щодо їх підготовки.

Етнопедагогіка перебуває у тісному зв'язку з педагогікою, ґрунтується на здобутках народної педагогіки, продовжує осмислювати й розвивати її творчий досвід. Саме тому, вона посідає важливе місце в забезпеченні професійного та громадського зростання молодого педагога. Залучення студентів до скарбниці народного досвіду поглиблює ознайомлення з традиціями родинного життя, трудового виховання, звичаями, обрядами, народними духовними цінностями, сприяє розвитку творчого педагогічного мислення, новаторським пошукам у галузі виховання. Це озброює молодого педагога історичною перспективою, новим баченням шляхів розвитку національної педагогічної думки в майбутньому [2, 69].

Таким чином, народознавча педагогічна компетенція має формуватися ще в ході професійної підготовки майбутніх вихователів, а українська етнопедагогіка має займати чільне місце у навчально-виховному процесі вищої освітньої ланки.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-ге вид., переробл., допов. – К.: Вища школа, 2002. – С. 40.
2. Бойко А. М. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки / За редакцією А. М. Бойко: навч.-метод. посіб. для закладів педагогічної освіти. – Київ-Полтава, 2002. – С. 66.
3. Болбас В. С. О поняттях и терминах этнопедагогике / В. С. Болбас // Педагогика. 2001. – № 1. – С. 42.
4. Кузь В. Г. Основи національного виховання / Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчик З. О. – К. ІСДО, 1993. – 152 с.

5. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 19-28
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Педагогічна газета. – 2001. – 37. – С.2-4
7. Науменко Ф. І. Традиції народної педагогіки в творчості Григорія Сковороди / Ф. І. Науменко, Є. І. Приступа // Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. – К. 1972. – С. 146–157.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Поніманська Т. І. – К.: Академвидав, 2004. – С. 13.
9. Сердюк О. Народна педагогіка як джерело соціального виховання особистості / О. Сердюк // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – К. :, Видав-во «Педагогічна преса». – 2000. – № 4. – 107 с.
10. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / Стельмахович М. Г. – К.: Рад. шк., 1985. – С. 32.
11. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – С.47
12. Стельмахович М.Г. Вибрані педагогічні твори // У двох томах. – Т.2 : Українська етнопедагогіка / Упоряд. : Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак / За заг. ред. Л. Калуської. – Івано-Франківськ – Коломия : Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 2012. – С.357, 36
13. Стрипко Т. Екоосвіта українців з найдавніших часів / Т. Стрипко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – № 38 (475), жовтень 2006. – С. 6.
14. Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка у її історичному розвитку / Сявавко Є. І. – Наукова думка, 1974. – С. 5-44
15. Тарасенко Г. «Красиве і корисне» (етноекологія як засіб гуманістичного виховання дитини) / Г. Тарасенко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 12.
16. Юр'єва К. А. Науково-методичне забезпечення курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць (спецвипуск) за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти», 17-18 травня 2007 р. / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 68.

ГОРДІЙЧУК О.Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та методики
початкової освіти, факультет
педагогіки, психології та соціальної
роботи, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ НАД МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИМИ ФІЛЬМАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Автор публікації визначає термінологічне поле окресленої теми та презентує концептуально-методичні основи роботи над мультиплікаційними фільмами в початковій школі, а саме: провідні принципи та психолого-педагогічні умови використання мультиплікації в навчально-виховному процесі з молодшими школярами; методичну систему, комплекс специфічних методів і прийомів роботи над мультиплікаційними фільмами в початковій ланці освіти та компетенції, якими оволодіватимуть молодші школярі в їх результаті.

Ключові поняття: мистецько-синтетична змістова лінія, мультиплікаційні (анімаційні) фільми.

Автор публикации определяет терминологическое поле обозначенной темы и представляет концептуально-методические основы работы над мультипликационными фильмами в начальной школе, а именно: ведущие принципы и психолого-педагогические условия использования мультипликации в учебно-воспитательном процессе с младшими школьниками; методическую систему, комплекс специфических методов и приемов работы над мультипликационными фильмами в начальной школе и компетенции, которыми овладевают младшие школьники в их результате.

Ключевые понятия: художественно-синтетическая содержательная линия, мультипликационные (анимационные) фильмы.

By publishing field defines terminology designated topic and presents conceptual and methodological foundations working on animated films in elementary school, namely leading principles of psychological and pedagogical conditions of use of animation in the educational process with younger students; methodical system, a set of specific methods and techniques work on animated films in the initial link education and competence, which younger students in their result.

Key words: *art and synthetic content line, cartoons (animated) films.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми. Теоретико-методологічні засади дослідження професійно-мистецької підготовки майбутнього вчителя початкових класів становлять наукові положення О. Бузової, А. Козир, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Нажаль, сьогодні науково-педагогічні розробки в окресленому нами аспекті тільки починають досліджуватися, а тому системні теоретичні дослідження в цьому напрямі поки що поодинокі.

Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні концептуально-методичних основ роботи над мультиплікаційними фільмами в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Насамперед, варто зазначити, що роботу над мультиплікаційними фільмами в початковій школі пропонують здійснювати автори (*Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Н.В.Очеретяна, О.М.Дмитренко*), рекомендованої Міністерством освіти і науки України Програми навчального предмета «Мистецтво». Так, зміст окресленої Програми «Мистецтво», інваріативної складової, інтегрує музичну, образотворчу та мистецько-синтетичну змістові лінії. Аналіз Пояснювальної записки та тематичного змісту підручників «Мистецтво» для учнів початкової школи свідчить про те, що провідними ідеями програми є: *синтетичність, синкретичність, інтегрованість, цілісність, єдність*.

За Великим тлумачним словником сучасної української мови [7] ключові поняття трактуються наступним чином: *синтетичність* – органічне поєднання різних елементів у чому-небудь цілому [7, с.1318]; *синкретичність* – поєднання в собі різнорідних, нерозчленованих елементів [7, с.1317]; *інтегрованість* – об'єднаність, комплексність [7, с.500]; *цілісність* – як внутрішня єдність, сприймається як єдине ціле [7, с.1587]; *єдність* – тісний зв'язок, згуртованість, цілісність, неподільність [7, с.361] тощо.

Реалізація мистецько-синтетичної змістової лінії передбачає ознайомлення учнів початкової школи ще з 3 видами мистецтва, а саме: *хореографіч-*

ним, театральним, кіномистецтвом. За класифікацією, у кіномистецтві вирізняють такі види фільмів: *художні, документальні, мультиплікаційні (анімаційні)*.

Позаяк, предмет власного наукового інтересу та цієї публікації складають мультиплікаційні (анімаційні) фільми, спробуємо обґрунтувати авторське бачення концептуально-методичних основ роботи вчителя початкових класів саме з цим видом кіномистецтва.

Так, мультиплікаційні (анімаційні) фільми в перекладі від латинського *multiplicato* означають – розмноження, збільшення, зростання; латинського *anima* – душа і похідного французького *animation* — оживлення.

За визначенням у Короткому енциклопедичному словнику з культури «*мультиплікація, мультиплікаційне кіно*» – вид кіномистецтва, побудований на демонстрації знятих на плівку послідовних фаз руху мальованих, або об'ємних предметів. В Україні мультиплікаційне кіно започаткував М. Левандовський в 1927 році фільмом «Казка про солом'яного бичка» [3, с.156].

Ми вважаємо, що концептуальну основу окресленої в публікації методики, насамперед, визначають наступні *провідні принципи* роботи над мультиплікацією в початковій школі:

- органічний взаємозв'язок універсального (*загальнолюдського, полікультурного*), національного (*державного*) і регіонального (*етнолокального, як такого, що характерний лише для окремих етнічних спільнот*) компонентів;
- забезпечення емоційно-ціннісного ставлення, цілісності мистецьких уявлень і знань, художньо-творчих умінь засобами анімації;
- реалізацію синтезу мистецтв шляхом об'єднання знань учнів із різних видів мистецтв в рамках анімаційного фільму;
- застосування варіативних форм, методів, прийомів і засобів у системі роботи з молодшими школярами над анімацією;
- зв'язок навчальної та позаурочної естетико-виховної роботи;
- здійснення компетентнісного підходу.

Щодо останнього принципу, то в процесі перегляду та деталізованої роботи педагога над мультиплікаційним фільмом, вважаємо необхідним формування комплексу таких *компетенцій*:

- ключових: *якості особистості (ініціативність, активність, самостійність, креативність та інші загальнолюдські якості)*.
- міжпредметних естетичних: *здатність особистості виявляти естетичне ставлення до перегляду чи персонажів; естетично оцінювати предмети та явища у різних сферах життєдіяльності*.
- предметних мистецьких: *здатність особистості до пізнавальної діяльності; творче самовираження особистості у певному виді мистецтва*.

Вкрай *недопустимими принципами* в роботі над мультиплікацією вважаємо: стереотипність і шаблонність мислення; спрощення і звуження емоційних проявів; низький рівень індивідуальної активності тощо.

Аналіз багатьох наукових досліджень підтверджує, що, для того, щоб засвоєння в учнів певних понять та формування провідних компетенцій було свідомим, осмисленим, а не формальним, треба подбати про створення відповідних педагогічних та психологічних умов.

Оскільки, в наукових дослідженнях існують різні тлумачення поняття «педагогічні умови», уважаємо за необхідне конкретизувати сутність. Так, Великий тлумачний словник української мови розкриває «умову», як «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [1, с. 632]. У філософському розумінні умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності. Без наявності таких обставин виникнення бажаного явища не буде закономірним. Термін «педагогічні» вказує на те, що означені обставини пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, з тим зовнішнім середовищем, у якому відбувається пізнавальна і навчальна діяльність дітей, спрямована на формування в них певних знань, умінь і навичок тощо.

У контексті нашого дослідження ми виокремили такі основні *психолого-педагогічні умови* використання мультиплікації в навчально-виховному процесі, котрі не тільки детермінують результати морального виховання, мистецької освіти та художньо-творчого розвитку молодших школярів, але й об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення.

1. Формування в учнів естетичного ставлення до мультиплікаційних фільмів і мотивації до їх перегляду.
2. Спрямування змісту програми мультиплікаційних фільмів на формування складових естетичного розвитку молодших школярів.
3. Впровадження ефективних форм, методів і прийомів використання мультиплікаційних фільмів у навчально-виховному процесі, спрямованих на реалізацію психологічних проявів у молодших школярів.
4. Використання методів стимулювання імпровізаційної активності молодших школярів у процесі роботи над мультиплікаційними фільмами.

На основі психолого-педагогічних умов ми розробили методичну систему роботи над мультиплікаційними фільмами, котру, вважаємо, можна застосовувати в навчально-виховному процесі із сучасними молодшими школярами. Орієнтиром у розробці методичної системи послугували наукові переконання «філософа мистецької ідеї», автора підручника «Педагогіка мистецтва» О.П.Рудницької про те, що: «мистецькі твори, звернені до сенсорної сфери,

емоцій та почуттів людини, спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати» [5].

Методична система роботи над мультиплікаційними фільмами в початковій школі

1. Мотивація художнього інтересу до перегляду мультиплікаційного фільму.
2. Сприймання, аналіз-інтерпретація та оцінка переглянутого мультиплікаційного фільму.
 - 2.1. Аргументування первинного особистісного емоційно-ціннісного ставлення до переглянутого твору мистецтва.
 - 2.2. Естетико-мистецтвознавча пропедевтика.
 - 2.3. Спостереження на елементарному рівні за особливостями художньо-образної мови твору.
 - 2.4. Аналіз та оцінка моделі поведінки персонажів твору.
 - 2.5. Збагачення сенсорної та емоційно-почуттєвої сфер учня в процесі перегляду мультиплікаційного фільму.
3. Практична художньо-творча діяльність.
 - 3.1. Розвиток художнього мислення, уяви та інтуїції (*інтуїтивних здогадок, осяянь, інсайтів*).
 - 3.1. Колективна розробка форми художнього образу (*або сюжету, сценарію тощо*).
 - 3.1. Збагачення індивідуального художньо-естетичного досвіду учня.
4. Художньо-творча самореалізація.
 - 4.1. Аргументування вторинного особистісного емоційно-ціннісного ставлення до мультиплікаційного фільму з метою виховання потреби в художньо-естетичному самовдосконаленні відповідно до вікових можливостей.
 - 4.1. Презентація особистісно-значущого смислу анімації, співзвучного з життям та внутрішнім світом дитини.

Для прикладу, мотивації художнього інтересу до перегляду мультиплікаційного фільму може сприяти подібна скерована розмова вчителя з учнями:

- Скажіть діти, чи любите ви подорожувати? Шкода тільки, що така нагода випадає нечасто. Подорож за таким маршрутом, яка чекає на вас сьогодні, вам не запропонує жодне туристичне бюро. А тому, що подорож наша відбудеться у холодну країну, в якій серця її жителів злі, холодні та черстві. Тільки від вас залежить, яким залишиться ваше серце. Для цього вам потрібні уважні очі, щоб побачити гаму кольорів, відтінків та образи персонажів; уважні вуха, щоб почути музичний супровід, думки героїв, зрозуміти сюжет і прослідкувати за поведінкою головних героїв Кая та Герди. Тільки тоді ви зрозу-

мієте, чому ця країна була настільки холодною, що там черствіли не тільки серця, але й душі людей.

Після сприймання мультиплікаційного фільму, першочерговим вважаємо етап аналізу-інтерпретації, котрий є необхідною складовою в роботі з мистецькими творами загалом, а після відеоперегляду анімації, зокрема. Надалі варто пропонувати учням аргументувати власне первинне емоційно-ціннісне ставлення до переглянутого анімаційного відео. На слушну думку В.О.Сухомлинського, «дитина найкраще сприймає, осмислює й запам'ятовує знання тоді, коли вона їх переживає. Без емоційного ставлення до знань, без інтересу, подиву, задоволення, радості, захоплення, впевненості та інших позитивних переживань не можливе успішне навчання» [8, с.369].

Невиключним є той факт, що первинними емоціями будуть прояви злості та невдоволення окремими мультиплікаційними героями. В такому випадку важливо скерувати молодшого школяра не на засудження прояву агресії через персонажів, адже кожен має право бути злим і невдоволеним, а на стимулювання дітей до усвідомлення природних причин агресії, тобто тих емоцій, які їх спричинили.

Естетико-мистецтвознавча пропедевтика повинна сприяти засвоєнню початкових знань учнів, елементарних уявлень і понять про вид і жанр переглянутого твору мистецтва. Зокрема, державні вимоги до рівня загально-освітньої підготовки учнів з інтегрованого навчального предмета «Мистецтво» передбачають орієнтування молодшого школяра у наступних поняттях: синтез мистецтв, мультфільм/анімація, вид, жанр, зображення, звук, колір, просторова і часова характеристика тощо.

Спостереження молодших школярів на елементарному рівні за особливостями художньо-образної мови твору покликане навчити їх впізнавати та розрізняти ліричний, комічний, фантастичний, героїчний, драматичний, епічний сюжети анімаційного фільму.

За нашими спостереженнями та здійсненим аналізом окремих мультиплікаційних фільмів можемо переконливо стверджувати, що представлений вид кіномистецтва є благодатним ґрунтом для проведення аналізу та оцінки моделі поведінки персонажів твору. Зауважено, що через 50 секунд перегляду мультфільму «Історія дівчини, яка наступила на хліб», котрий режисер Алла Грачова презентувала за мотивами казки Ганса Христіана Андерсена, малим глядач стає цілком зрозуміло, якою зухвалою себелюбкою є головна героїня – дівчинка Інґа. Модель поведінки нестерпного та ледачого хлопчиська із мультфільму «Нехочуха» діти зможуть проаналізувати вже після 1 хвилини перегляду.

На етапі практичної художньо-творчої діяльності важливо розвивати художнє мислення, уяву та інтуїцію. Адже, в процесі художньої творчості,

особливо на етапі зародження задуму і формування образу, уява та мислення є тісно взаємопов'язаними та відіграють надзвичайну роль. Уява, інтегруючи в собі емоційне та раціональне начало, всі пізнавальні процеси, поєднує зорове сприйняття реальності з відтворенням і трансформацією її в пам'яті та вибудовує моделі минулого, існуючого, майбутнього. Головною функцією уяви, поряд зі здатністю до емпатичного бачення (занурення в об'єкт), та збереження досвіду в емоційно-образній формі (трансформація та видозмінення образів уявлень) є творча: породження нових образів і візуальних форм. Пронизуючи всі фази творчості, уява виконує роль інструменту мисленнєвого пошуку [2, с.134].

За науковими переконаннями А.Маслоу креативність художнього мислення є необхідною у створенні оригінальних художніх образів, нових або інших світів художньої реальності здатних збагачувати духовний світ особистості [4, с.320].

Розробка форми художнього образу, за В.О.Моляко, передбачає: комбінування; аналогізування; символізацію; реконструювання [5, с.87].

Надалі, пропонуємо учням створення художніх образів, сюжетів, сценаріїв у формі колективної чи групової практичної художньо-творчої діяльності. Головне, щоб звичайні предмети створили для дитини незабутню красу образу, сюжету, події, яка стала видимою завдяки розмаїттю художніх технік, інструментів і матеріалів.

Так, спектр інструментів та матеріалів для застосування учнями в процесі власної художньо-творчої діяльності складають:

- інструменти (*пензлик, олівці, фломастери, різальні інструменти та ін.*)
- матеріали (*пластилін, кольоровий папір, дріт, гудзики, кнопки, природні матеріали, крупа, чай... та ін., фарби, крейда, пастелі та ін.*).

Спостереження продемонстрували, що застосування нетрадиційних технік малювання та різноманітних засобів сприяють особистісно-розвивальному спрямуванню, і забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію учнів.

Збагаченню індивідуального художньо-естетичного досвіду та художньо-творчій самореалізації молодшого школяра в системі роботи над мультиплікаційними фільмами сприятиме застосування педагогом *комплексу специфічних методів, прийомів і технологій*: ігрові методи; інтерактивні методи; проблемно-евристичні методи; методи і прийоми стимулювання асоціативно-образного мислення (*міжвидові мистецькі паралелі, аналогії, порівняння*); емоціогенні ситуації; діалог культур тощо.

Насамкінець, вважаємо за необхідне – надання можливості висловити вторинне особистісне емоційно-ціннісне ставлення до мультфільму з метою виховання потреби в художньо-естетичному самовдосконаленні та особистісному зростанню молодшого школяра.

У свій час, Симеон Полоцький застерігав: «Найбільше треба охороняти дітей від поганих видовищ, бо як не личить гидке вимовляти, так і бачити...». Це звернення ми з упевненістю можемо адаптувати до анімаційного матеріалу. На цій підставі, для перегляду молодшими школярами, рекомендуємо добірку мультиплікаційних фільмів за Програмою інтегрованого курсу «Мистецтво» для учнів 1-4 класів (автори: Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Н. В. Очеретяна, О. М. Дмитренко). [6, с.270-295].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи, наголосимо, що реалізація виокремлених нами концептуально-методичних основ роботи над мультиплікаційними фільмами в початковій школі потребує комплексного характеру. Перспективу подальших наукових розробок вбачаємо в експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов використання мультиплікації в навчально-виховному процесі з молодшими школярами.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества / Л.Б.Ермолаева-Томина. - Академический проект. - 2003. – 304 с.
3. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М.М.Корінний, В.Ф.Шевченко. – К.: Україна, 2003. – 384 с.
4. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики /А.Г.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
5. Моляко В.О. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.О.Моляко // Вопросы психологии. – 1994. - №5. – С.86-95.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч.закл.із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Т.4. / В.О.Сухомлинський. – К., «Радянська школа», 1976. – 640 с.

ДЕРЕВ'ЯНКО Т.Є.,

здобувач, кафедра теорії і методики професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, головний спеціаліст управління освіти адміністрації Червонозаводського району Харківської міської ради, м. Харків

РОЛЬ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються засади формування дослідницьких умінь учителів як педагогічна проблема. Проаналізовано сутність дослідницької культури, визначена необхідність впровадження дослідної роботи у ЗНЗ з гуманітарних предметів. Проаналізовано основні дослідницькі вміння як ядро формування дослідницької культури учителів.

Ключові слова: дослідницька культура, дослідницькі уміння, класифікація дослідницьких умінь, дослідна робота, учитель.

В статье рассмотрены основы формирования исследовательских умений учителей как педагогическая проблема. Проанализированы основы исследовательской культуры, подчеркнута необходимость проведения исследовательской работы в школе по гуманитарным предметам. Проанализированы основные исследовательские умения как ядро формирования исследовательской культуры учителей.

Ключевые слова: исследовательская культура, исследовательские умения, классификация исследовательских умений, исследовательская работа, учитель.

In the article the underpinnings of forming teachers' research skills are considered as a pedagogical problem. The analysis of the basics of research culture is done, the necessity of providing research work at school on the humanities is grounded. The analysis of the basic research skills is conducted as the main body of forming teachers' research culture. Keywords: research culture, research skills, classification of research skills, research work, teacher.

Постановка проблеми. Численні зміни у суспільній структурі країни, соціокультурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до професії вчителя. Суспільні виклики щодо розвитку національної освіти і ролі педагогічних кадрів відображено у Законі України «Про освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Реалізація визначених у цих документах завдань зумовлює підготовку кваліфікованих кадрів з прагненням до професійного вдосконалення, дослідницької діяльності, оволодіння сучасними вчителями методами самостійного дослідницького пошуку, аналізу і синтезу процесів та явищ.

На сьогодні для вчителя є недостатнім традиційне викладання предмету. Індивідуальність вчителя, розвиток його особистості, загальної культури, стає цінністю вищої педагогічної освіти. Від вчителя сьогодні вимагається здатність оперативно вирішувати нові завдання, порівнювати, аналізувати, узагальнювати та знаходити ефективні рішення, втілювати творчу думку в кінцевий продукт професійної діяльності, спроможність орієнтуватися в потоці інформації, яка постійно змінюється, проводити дослідження в різних галузях знань, що відтворюється у формуванні дослідницької культури. Так, набуває актуальності процес формування дослідницької культури вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ).

Недостатня теоретична та практична розробленість проблеми формування дослідницької культури учителя зумовила наявність суперечностей між сучасним ставленням суспільства до вчителя як до творця, носія та суб'єкта формування дослідницької культури у наступних поколіннях та неготовністю системи освіти в достатній мірі забезпечити відповідні вимоги; між вимогами до рівня сформованості дослідницької культури у учителів та не визначеністю засад її формування.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування умінь дослідницької діяльності в педагогічних установах займалися Н.С. Амеліна [1], В.І. Андрєєв [2], О.Д. Андрєєва [3], О.І. Барчук [4], М.О. Белялова [5], М.М. Гладішева [6], Н.М. Гловін [7], І.О. Ігошев [10], О.Г. Іодко [11], В.В. Кулешова [12], О.Л. Миргородська [13], О.О. Мілаш [14], Н.Г. Недодатко [15], П.Ю. Романов [16], В.П. Ушачов [17]. Однак їх праці присвячено здебільшого формуванню дослідницьких умінь студентів і школярів. *Невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається визначення ролі дослідницьких умінь в процесі формування дослідницької культури вчителя ЗНЗ як педагогічної проблеми.*

Формування мети статті – проаналізувати вплив дослідницьких умінь на формування дослідницької культури учителів. Для вирішення вказаної мети поставили такі **завдання**: виявити визначення дослідницької культури, визначити дослідницькі уміння як ядро формування дослідницької культури, з'ясувати класифікації дослідницьких умінь.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, дослідницька культура – це цілісне утворення, що формується і розвивається у процесі діяльності в певній професійно визначеній сфері та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання її сутності, способів реалізації та вдосконалення. Традиційно визначають наступні функції дослідницької культури: креативна, сигніфікативна, імперативна, адаптивна, розвивальна. А також виявляють дві форми існування дослідницької культури – суспільну та особистісну.

Дослідницька культура є необхідною характеристикою вчителя [8]. У процесі формування дослідницької культури вчителів та організації їх дослідницької діяльності необхідно демонструвати варіативність форм і методів роботи, адекватну реакцію на постійні зміни, що відбуваються в суспільстві, ініціативу, творчі здібності, здатність продукувати і впроваджувати нові ідеї.

Формування дослідницької культури традиційно пов'язують з предметами природничо-математичного циклу. Однак, на наше глибоке переконання, в сучасному ЗНЗ формування дослідницької культури притаманне й вчителям гуманітарного профілю, цьому сприяють індивідуальні дослідницькі завдання, які виконуються вчителями і школярами з літератури, мови, історії, суспільствознавства тощо, підготовка школярами докладів, рефератів, участь школярів у МАН тощо.

Дослідна робота учителів гуманітарного профілю має свою специфіку, яка пов'язана з особливостями гуманітарної освіти. Така специфіка обумовлена пізнавальним характером гуманітарних предметів, передбачає роботу з великим обсягом інформації, роботу з друкованими джерелами (текстом, словом, словниками), аналіз різних поглядів, формування особистої позиції, уміння доносити інформацію до слухачів та читачів.

Специфіка гуманітарної освіти полягає ще й в тому, що вона орієнтована не стільки на знання, скільки на особистісний сенс знання; включає як необхідний елемент ціннісний аспект, оцінку суб'єкта, який пізнається. Специфіка гуманітарного предмета визначає також і специфіку форм, засобів, методів, джерел гуманітарного пізнання. Для гуманітарних предметів головним виступає «ідеографічний» метод, що індивідуалізує метод утворення понять, оскільки учителя-дослідника цікавить у предметі одиничне, індивідуальне, таке, що є неістотним, незвичайним.

Специфіка гуманітарних дисциплін виявляється не тільки на рівні методології, але і на рівні результатів. Оскільки кожне явище культури допускає безліч варіантів інтерпретації (герменевтичне коло), то результати гуманітарного пізнання часто не можна оцінити за принципом «правильно – неправильно». Таким чином, результати гуманітарного пізнання складно піддаються формалізації, вимірюванню.

Гуманітарна освіта має на меті формування духовних якостей особистості, розвиток її емоційної, ціннісної, етичної сфер, формування певних розумових і поведінкових стратегій, що становлять основу гуманітарного мислення і розвиток особистості як суб'єкта культури, навчання способів рефлексії і оцінки, орієнтації і самовизначення в гуманітарних проблемах сучасного світу. Таким чином, гуманітарна освіта розвиває певні пізнавальні здібності.

Характерними особливостями більшості предметів гуманітарного профілю є:

1. Гуманітарний стиль мислення (у способі висловлювання думки):
 - інтерес до філософсько-етичної проблематики, до головного;
 - індуктивне мислення (рух думки від окремого до загального, від фактів до узагальнень);
 - абстрактне мислення (уміння людини відволікатися від несуттєвих, другорядних ознак, виділяти загальні й суттєві та на цій основі формувати загальні поняття);
 - уміння бачити проблему, її формулювати, стан пошуку, охопленість проблемою;
 - здатність вільно оперувати вербальними конструкціями при передаванні власних думок, відчуттів і емоцій.
2. Гуманітарні здібності (як індивідуально-психологічні особливості особистості, що виступають умовою успішного виконання певних видів діяльності):
 - метафоричність, образність мови, її виразність;
 - любов до читання;
 - багатий словниковий запас;
 - схильність до філософствування, до теоретизування, інтерес до етичної і філософської проблематики;
 - асоціативність, розвинена творча уява.

Разом з цим можна визначити й певні недоліки: невміння алгоритмічно мислити; невміння іноді чітко і стисло висловлювати власні думки; обмежене використання емпіричних методів дослідження і перевірки наукових знань.

Беззаперечним є те, що ядро формування дослідницької культури складають дослідницькі уміння [9]. Вчені визначають основні дослідницькі уміння як основу формування дослідницької культури. Дослідницькі вміння мають інтегративний характер, оскільки становлять синтез кількох груп умінь.

Перш за все, слід визначитися з трактуванням основного поняття «дослідницьке уміння», його основними характеристиками. Визначимо перелік трактування поняття «дослідницьке уміння» різними вченими.

Н.С.Амеліна розуміє під дослідницькими вміннями «володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для пізнавальної діяльності

у всіх видах навчальної праці» [1, с. 5].

В.І.Андрєєв вважає, що «дослідницьке уміння – це уміння застосувати відповідний прийом наукового методу в умовах вирішення навчальної проблеми, виконання навчального дослідницького завдання» [2, с. 37].

О.І.Барчук в дисертаційному дослідженні визначає дослідницькі уміння як «уміння проводити науково-емпіричне дослідження з різних дисциплін» [4, с. 6].

М.М.Гладишева дослідницькі уміння визначає як «цілеспрямовані дії, які базуються на системі раніше засвоєних знань, умінь і навичок в процесі навчально-пізнавальної діяльності, які відповідають логіці науково-дослідної діяльності» [6, с.8].

Н.М.Гловін тлумачить категорію дослідницьке вміння через виявлення характерних ознак, це «практична дієвість, інтелектуальність, а на цій основі – злиття розумових і практичних дій, усвідомленість, цілеспрямованість, прогресивність, варіативність способів досягнення мети» [7, с.8].

І.О.Гошев вважає, що «дослідницькі уміння і навички можна формувати, коли учні самостійно виконують роботи з елементами дослідження, проводять самостійно пошуковий експеримент, висувають гіпотези і обґрунтовують методи перевірки справедливості цих гіпотез або припущень» [10, с. 84-85].

О.Г. Іодко визначає дослідницькі уміння як «систему інтелектуальних і практичних умінь навчальної праці, необхідних для самостійного виконання дослідження або його частини» [11, с. 5].

О.Л. Миргородська розглядає поняття дослідницькі уміння як «сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення та аналіз процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької або професійної діяльності» [13, с. 7].

Н.Г. Недодатко визначає, що дослідницьке вміння – «це складне психічне утворення, яке лежить в основі готовності до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю» [15, с.8].

П.Ю. Романов формулює наступне визначення дослідницьких умінь: «дослідницьке уміння – здатність особистості ефективно виконувати дії, адекватні змісту кожного рівня системи навчання щодо вирішення виниклої перед ним задачі відповідно до логіки наукового дослідження, на основі наявних знань і умінь» [16, с. 104].

В.П. Ушачьов визначає навчальні дослідницькі уміння як «здатність учня виконувати дії, відповідні науково-дослідній діяльності, що підкоряються логіці наукового дослідження, на основі знань і умінь, що сформувалися в процесі вивчення основ наук» [17, с. 52].

Отже, вчені по-різному трактують дослідницькі уміння, їх зміст залежить

від професійної діяльності педагога. Зазначимо, що вирішення різноманітних професійних завдань у процесі професійної діяльності вимагає розвитку в педагогів усіх груп умінь, що входять до їх складу. Проаналізуємо основні класифікації дослідницьких умінь.

О.Д.Андрєєва характеризує кілька видів дослідницьких умінь як такі: уміння визначати тему дослідження; уміння використовувати техніку формулювання питань; уміння формулювати дослідницькі гіпотези; уміння володіти різноманітними способами відображення і фіксації інформації; уміння планувати дослідження; уміння працювати з книгою; уміння оформляти науково-дослідну роботу; уміння конспектувати і здійснювати планування різного типу; уміння представляти результати дослідження; уміння складати план виступу; уміння структурувати дослідницьку роботу; уміння використовувати різноманітні інформаційні ресурси для реалізації цілей дослідження; знання основ аналізу і оцінки дослідницької роботи [3].

М.О. Беялова виділяє дві групи умінь і зауважує, що оскільки дослідницькі уміння є такими, що становлять одночасно навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльності, то їх формування здійснюється у взаємозв'язку з навчальними уміннями. При цьому даний процес може бути оптимальним, якщо навчально-пізнавальна діяльність буде орієнтована на дослідницькі уміння, а науково-дослідницька діяльність визначатиме пізнавальну активність. Як умови, необхідні для одночасного формування навчальних і дослідницьких умінь, швидше за все виступатимуть аналітичний характер пізнання в процесі навчання, проектний стиль самостійної роботи в аспекті професійної діяльності, орієнтація на системне застосування наукової інформації, самодослідження з позиції еталону фахівця [5, с.3].

В.В.Кулешова пропонує наступну класифікацію дослідницьких умінь: пошуково-мобілізаційні, конструктивні, пошуково-інформаційні, аналітико-інтелектуальні, прогностичні, дослідницько-творчі, рефлексивні оцінні [12].

Аналіз існуючих класифікацій дослідницьких умінь дозволив О.Л.Миргородській запропонувати таку класифікацію. Вона пропонує об'єднати всі дослідницькі уміння, які повинен опанувати учитель, у такі чотири групи:

- операційні дослідницькі уміння – це уміння аналізувати і синтезувати наукову інформацію, систематизувати і класифікувати її, виділяти головне і суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, генерувати ідеї, висувати гіпотези тощо;
- організаційні дослідницькі уміння – це уміння планувати науково-дослідну роботу, застосовувати прийоми самоорганізації і самоконтролю у дослідницькій діяльності;

- комунікативні дослідницькі уміння – це уміння застосовувати прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності, оперувати стилем наукового спілкування, здійснювати взаємодопомогу і контроль;
- практичні дослідницькі уміння – це уміння спостерігати й описувати факти і явища дійсності, проводити експериментальні дослідження, працювати з літературою, уміння здійснювати інформаційний пошук, аналізувати факти і явища за допомогою різноманітних методів [13].

О.О.Мілаш характеризує дослідницькі уміння як основу дослідницької культури вчителя, відмінними ознаками такої культури є поважне відношення до досвіду, накопиченого людством, зокрема у галузі досліджень гуманітарних дисциплін. Вчена поєднує структурні (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний) та функціональні (креативні, імперативні, адаптивні, розвивальні, модулюючі, формуючі) складові, які позиціонують вчителя як носія, творця та суб'єкта формування дослідницької культури у наступних поколіннях [14].

Формуванню дослідницької діяльності, як відомо, притаманний наступний алгоритм:

- корегування навчальної програми для створення індивідуально-орієнтованого методичного комплексу вчителя на основі психолого-педагогічного аналізу освітнього процесу ЗНЗ в цілому і кожного класу окремо;
- виділення скрізних ідей кожного класу;
- встановлення взаємозв'язків між різними дисциплінами через виділення загальних принципів і підходів при роботі з інформацією;
- планування і розробка сумісних навчальних дій із школярами;
- підвищення активізації дослідної роботи школярів шляхом впровадження авторських спецкурсів;
- навчання основам бібліографії за матеріалами дослідницької роботи;
- розробка організаційно-методичних вказівок з оцінкою знань школярів при роботі над дослідницькими завданнями і дослідницькими проектами;
- формулювання висновків у вигляді таблиць, діаграм, графіків, схем і графіків за підсумками спільної діяльності зі школярами;
- організація і підготовка виступів за підготовленими даними на науково-методичних і науково-практичних конференціях із залученням наукових консультантів і рецензентів;
- освітлення результатів роботи в друкарських виданнях;
- розробка і публікація авторського дидактичного матеріалу (навчальні плакати, схеми, розробки індивідуальних завдань дослідницького характеру різного рівня навчальних можливостей).

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що дослідницькі вміння відіграють важливу роль у формуванні дослідницької культури вчителя, стають її головним складником. Дослідницькі вміння мають інтегративний характер, оскільки становлять синтез кількох груп умінь. Специфіка дослідницьких умінь вчителя гуманітарних дисциплін обумовлена пізнавальним характером гуманітарних предметів, що передбачає роботу з великим обсягом інформації, роботу з друкованими джерелами (текстом, словом, словниками), аналіз різних поглядів, формування особистої позиції. Предметом наших подальших досліджень буде аналіз формування дослідницької культури вчителя саме гуманітарних дисциплін у ЗНЗ.

Список використаних джерел:

1. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла) / Н.С.Амелина: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Киев, 1982. – 22 с.
2. Андреев В.И. Дидактические условия развития исследовательских способностей старшеклассников (физика) / В.И.Андреев: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972. – 170 с.
3. Андреева Е. Д. Воспитание исследовательской культуры глазами студентов: результаты психологического исследования / Е. Д.Андреева // Режим доступа: <http://www.nekrasovspb.ru/publ.php?ev=3&id=16>
4. Барчук Е.И. Формирование исследовательских умений в лабораторном практикуме в высшей школе / Е.И.Барчук: дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1986. – 193 с.
5. Беялова М.А. Формирование исследовательских умений студента в образовательном процессе вуза / М.А.Беялова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2002. – 19 с.
6. Гладышева М.М. Формирование исследовательских умений будущих инженеров-программистов в процессе их профессиональной подготовки / М.М.Гладышева: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2008. – 22 с.
7. Гловін Н.М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки / Н.М. Гловін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль: 2007. –20 с.
8. Дерев'янка Т. Є. Формування дослідницької культури вчителів у процесі професійної підготовки / Т. Є.Дерев'янка // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип.27, Том III (36).Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис, 2012. – С.336–342.

9. Дерев'янюк Т. Є. Дослідницька культура вчителя у ЗНЗ / Т. Є.Дерев'янюк // Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції (28–29 листопада 2014р) «Сучасна наука: теорія і практика». – Запоріжжя,– 2014. – С. 101–104.
10. Игошев И.А. Формирование и развитие исследовательских навыков и умений у учащихся в процессе обучения физике / И.А. Игошев // Вопросы методики и психологии формирования физических понятий. – Челябинск, 1970. – С. 84–94.
11. Иодко А.Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии / А.Г.Иодко: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 16 с.
12. Кулешова В.В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки» / В.В.Кулешова: автореф. ... канд. пед. наук. – К.: 2007 – 21 с.
13. Миргородська О.Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі фахової підготовки / О.Л.Миргородська: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К.: 2008 – 22 с.
14. Мілаш О. О. Формування дослідницької культури майбутніх учителів історії та суспільствознавства у процесі фахової підготовки. / О.О Милаш: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Харків, 2014. – 20с.
15. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників / Н.Г. Недодатко: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2000. – 23 с.
16. Романов П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования / П. Ю. Романов: дисс. докт. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – 385 с.
17. Ушачев В. П. Формирование творческой активности личности школьника в процессе обучения физики / В.П.Ушачев: дисс. ... докт. пед. наук. – М. 1998. – 253 с.

ДОРОТЮК В.І.,

кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник,
відділ технологічної освіти та
допрофесійної орієнтації,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Професійна орієнтація учнів розглядається як комплексна науково обгрунтована система практичних методів і засобів, спрямованих на усвідомлений вибір професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей особистості і потреб ринку праці в кадрах. Професійний вибір передбачає урахування, з одного боку, індивідуально-психологічних особливостей та стану здоров'я молодої людини, а з другого – потреб народного господарства та інтересів суспільства. В кінцевому підсумку дитина усвідомивши сильні та слабкі сторони своєї особистості та зваживши власні потреби та потреби суспільства, скориставшись своєю свободою, може самостійно прийняти рішення. Щоб профорієнтаційна робота зі школярами була ефективною школа повинна дотримуватися певних методологічних принципів і правильно скеровувати діяльність фахівців (психологи, соціальні педагоги, вчителі-предметники).

Ключові слова: профорієнтація, професійне самовизначення, учні, методологія, особистість.

Профессиональная ориентация учащихся рассматривается как комплексная научно обоснованная система практических методов и средств, направленных на осознанный выбор профессии, ее освоение и осуществление профессиональной деятельности на основе учета индивидуально-психологических свойств личности и потребностей рынка труда в кадрах.

Профессиональный выбор предполагает учет, с одной стороны, индивидуально-психологических особенностей и состояния здоровья молодого человека, а с другой - потребностей народного хозяйства и интересов общества. В конечном итоге ребенок, осознав сильные и слабые стороны своей личности и взвесив собственные нужды и потребности общества, воспользовавшись своей свободой, может самостоятельно принять решение. Чтобы профориентационная работа со школьниками была эффективной школа должна придерживаться определенных методологических принципов и правильно направлять деятельность специалистов (психологи, социальные педагоги, учителя-предметники).

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, ученики, методология, личность.

Professional orientation of pupils considered as a complex system of scientifically based practices and resources directed to an informed choice of profession, its development and realization of professional activities on the basis of the account of individual psychological characteristics of the individual and the needs of the frames in the labor market. On the one hand, professional choice involves consideration of individual psychological characteristics and the health status of the young man, and on the other hand - the needs of the national economy and the public interest. Eventually the child, realizing the strengths and weaknesses parts of his personality and weighing his own needs and the needs of society, taking advantage of his freedom, can make his own decision. School must adhere to certain methodological principles and correctly guide the professionals (psychologists, social workers, subject teachers) for make prof-orientation work with pupils more effective.

Key words: prof-orientation (career - guidance), professional self-definition, pupils, methodology, personality.

Постановка проблеми. Вибір професії - складний і відповідальний крок у житті кожної людини, від якого багато в чому залежить її майбутня доля. Правильно вибрати професію - значить знайти своє місце в житті. Поспішність, і легковажність у даному випадку неприйнятні, вони можуть зруйнувати життєві устремління, дезорієнтувати кар'єрну траєкторію тим самим роблячи людину нещасною [Принцип свідомості передбачає аналіз як об'єктивних, так і суб'єктивних умов вибору професії. Вільний вибір – це самостійно прийняте особистістю рішення. Реалізація цього принципу

передбачає обізнаність молодшої людини в усьому, що стосується вибраної нею професії, усвідомлення того, що необхідно знати й уміти, щоб успішно реалізувати себе в професійній діяльності. Вона повинна знати, які психічні та психофізіологічні вимоги висуває до неї професія, наскільки її індивідуальні психологічні та психофізіологічні особливості відповідають цим вимогам. Людина, яка вибирає певну професію або спеціальність, повинна бути обізнана з умовами праці та рівнем заробітної плати, з перспективами професійного зростання та можливістю задоволення житлово-побутових потреб, а також із тим, де і протягом якого часу можна здобути цю професію. Людині, яка професійно визначається, бажано попередньо спробувати себе у вибраній професії, відчути себе в процесі діяльності, ознайомитися з відповідною літературою, щоб зорієнтуватися, чи зможе вона протягом тривалого часу займатися цим видом діяльності.

Принцип самостійності припускає право кожної молодшої людини самостійно, без втручання сторонніх, обирати майбутню професію. Згідно з цим принципом, педагогічне керівництво і контроль сім'ї, школи, професійних навчальних закладів, виробництва, громадськості здійснюється лише на рівні порад. Надаючи допомогу молодій людині у вивченні її інтересів, схильностей і здібностей, ніхто з них не втручається в процес самовизначення. Остаточне право вибору залишається за молодшою людиною: рішення вона приймає самостійно. Розумне педагогічне керівництво дорослих покликане допомогти молодій людині збалансувати свої потреби і можливості з потребами держави.

Принцип свободи вибору передбачає право кожного на власний вибір професії, рівність у можливостях, які держава має гарантувати кожній людині.

Свобода вибору не має нічого спільного зі стихійністю і самоплином. Професійний вибір передбачає урахування, з одного боку, індивідуально-психологічних особливостей та стану здоров'я молодшої людини, а з другого – потреб народного господарства та інтересів суспільства. В кінцевому підсумку дитина, за допомогою дорослого усвідомивши сильні та слабкі сторони своєї особистості та зваживши власні потреби та потреби суспільства, скориставшись своєю свободою, може самостійно прийняти рішення.

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства професійна орієнтація розглядається як комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів, спрямованих на усвідомлений вибір професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей людини і потреб ринку праці в кадрах.

За своєю сутністю професійна орієнтація є соціально-економічною, але за змістом роботи, формами та методами вивчення і розвитку особи-

стості – психолого-педагогічною й медико-фізіологічною проблемою.

В основу організації профорієнтаційної роботи покладено особистісно орієнтований підхід, реалізація якого передбачає визначення шляху індивідуального розвитку кожної людини та її професійного самовизначення.

Незважаючи на значний вплив школи, професійна орієнтація не обмежується педагогічним процесом та організаційною діяльністю навчальних закладів. На вибір учнями професії значний вплив мають сім'я та її традиції, соціальне середовище, цінності, що домінують у суспільстві, стан економіки та організація профорієнтаційної роботи з усіма суб'єктами профорієнтації.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів // Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005.–120 с. – (Б-ка «Шк. світу»). С.4-19.
2. Піддячий М.І. Профінформаційна робота зі старшокласниками / М.І. Піддячий // Наук. записки / Тернопіл. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Т., 2005. – № 3. – С. 80-85.
3. Розвиток професійної орієнтації в Україні: наук.-допом. бібліогр. покажч./ АПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського [та ін.]; [упоряд.: Пономаренко Л.О., Стельмах Н.А., Ніколюк Л.І.; наук. ред.: Рогова П.І., Чепурна Н.М.; наук. консультант Мельник О.В.: бібліогр. ред. Пономаренко Л.О.]. – К.; Черкаси: [б.в.], 2009. – 196 с.
4. Сидоренко В. Теоретичні засади системи професійної орієнтації в сучасних умовах розвитку суспільства /Віктор Сидоренко, Ніна Тверезівська // Імідж сучасного педагога – 2006. – №8. – С.6-9.
5. Система профинформационной работы со старшеклассниками / [Б.А Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман, В.В. Синявский, Е.М. Ткаченко, О.І. Ящинин]. – К.: Рад. школа, 1988. – 176 с.

ЖАРИКОВА С.Б.,

кандидат психологічних наук,
керівник психологічної служби,
Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»,
м. Харків

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто особливості психологічного здоров'я дітей у контексті загальної цілісної моделі психологічного здоров'я. Запропонований автором аналіз досліджень чинників, що впливають на психологічне здоров'я сучасних школярів, дає змогу зробити висновки про найбільш значущі елементи цього впливу.

Ключові слова: ведучий вид діяльності, новоутворення віку, психологічне здоров'я, психологічний супровід, сім'я, чинники психологічного здоров'я, школярі.

В статье рассмотрены особенности психологического здоровья детей в контексте общей целостной модели психологического здоровья. Предложенный автором анализ исследований факторов, влияющих на психологическое здоровье современных школьников, дает возможность сделать выводы о наиболее значимых элементах этого влияния.

Ключевые слова: ведущий вид деятельности, новообразования возраста, психологическое здоровье, психологическое сопровождение, семья, факторы психологического здоровья, школьники.

The characteristics of children psychological health in the context of common integrated model of psychological health are described in the article. The factor studying analysis offered by the authors which influences the psychological health of today's students, makes it possible to draw conclusions about the most important elements of this influence.

Key words: the leading type of activity, new growth of age, psychological health, psychological support, family, mental health factors, schoolchildren.

Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини в процесі її життєдіяльності та реалізації її особистості в соціумі. Але, на жаль, питання, пов'язані з різними аспектами психологічного здоров'я дітей відносяться в психології до категорії одних з найменш розроблених. Необхідність їх вивчення досить велика, адже сьогодні не викликає сумніву той факт, що більшість школярів вимагають тих чи інших форм психологічної підтримки, і до них може бути повною мірою застосовано висловлювання Б. С. Братуся: «психічно здорові, але особистісно хворі» [3].

Психологічне здоров'я дітей має свою специфіку. Як зазначає О. В. Хухлаєва, якщо розуміти розвиток людини як послідовний рух до зрілості, то зрілість і психологічне здоров'я дорослого можуть використовуватися як синонімічні поняття. Однак, якщо говорити про психологічне здоров'я дитини, то воно є лише передумовою досягнення в майбутньому особистісної зрілості, але аж ніяк не зрілістю [12].

Норма психологічного здоров'я – це певний ідеал, на шляху до якого можна знаходити все нові й нові орієнтири для саморозвитку. Ці орієнтири змінюються не тільки залежно від розмаїття життєвих ситуацій, а й у кожній із цих ситуацій – залежно від віку людини [6].

Погляди І. В. Дубровіної про співвідношення психологічного здоров'я та розвитку особистості ґрунтуються на тому положенні, що основу психологічного здоров'я складає повноцінний психічний розвиток людини на всіх етапах її онтогенезу [5].

Згідно теорії Д. Б. Ельконіна, кожен вік характеризується своєю соціальною ситуацією розвитку; провідною діяльністю, в якій переважно розвивається мотиваційно - потребнісна або інтелектуальна сфера особи; віковими новоутвореннями, що формуються у кінці періоду, серед них виділяється центральне, найбільш значуще для подальшого розвитку. Межами віків служать кризи – переломні моменти в розвитку дитини.

Д. Б. Ельконін розглядає дитину як цілісну особу, що активно пізнає навколишній світ, - світ предметів і людських відносин, включаючи його при цьому в дві системи стосунків: «дитина – предмет» і «дитина – дорослий», які освоюються дитиною в діяльностях різного типу [13].

Психологічне здоров'я дитини та дорослого відрізняється сукупністю особистісних новоутворень, які ще не з'явилися в дитини, але мають бути в дорослого, причому їхня відсутність у дитини не повинна сприйматись як порушення. Оскільки психологічне здоров'я передбачає наявність динамічної рівноваги між індивідом та середовищем, провідним критерієм стає адаптація дитини до соціуму. За цим критерієм І. В. Дубровіна виділяє декілька рівнів психологічного здоров'я дітей, що в різній мірі потребують психологічного супроводу:

1. Креативний. Діти, які не потребують психологічної допомоги. Вони стійко адаптовані до будь-якого середовища, мають резерв для подолання стресових ситуацій, різняться активним творчим ставленням до дійсності. Цей ідеальний образ дитини-творця, досить рідкісний у реальному житті, виражає досконалу міру психологічного здоров'я, його найвищий рівень – творчий.

2. Адаптивний. Більшість відносно «благополучних дітей» загалом адаптованих до соціуму, але таких, що за результатами діагностичних методик виявляють окремі ознаки дезадаптації, відзначаються підвищеною тривожністю. Такі діти не мають достатнього запасу міцності психологічного здоров'я й потребують групових занять профілактично-розвивальної спрямованості. Це діти відносної групи ризику, їх дуже багато.

3. Асимілятивно-акомодативний. Це нижчий рівень психологічного здоров'я. До нього належать діти з порушенням балансу процесів асиміляції та акомодатії, тобто або нездатні до гармонійної взаємодії з іншими, або такі, що виявляють глибинну залежність від зовнішніх чинників, не володіючи механізмами захисту, відокремлення себе від травмуючих впливів середовища. Діти з переважанням процесів асиміляції прагнуть будь-що змінити навколишній світ, при цьому вони не готові до самозміни, відповідно до зовнішніх вимог й інтересів інших. У цих дітей дезадаптація активно проявляється в епізодичній поведінці, конфліктах із однолітками, домашніх афектованих примхах і т. ін.

Для дітей із переважанням процесів акомодатії, навпаки, характерним є пристосування до вимог зовнішнього світу зі шкодою для власних потреб й інтересів. Це «зручні», тихі діти, старанні учні, якими пишаються батьки. Їх ставлять за приклад педагоги, не помічаючи, що такі діти перебувають у стані стійкого емоційного дискомфорту, який із часом поглиблюється й часто призводить до соматичних порушень. Ця група дітей потребує особливої уваги саме внаслідок свого зовнішнього благополуччя, що не викликає тривоги в дорослих [7].

Очевидно, що піклуватися про психологічне здоров'я людини слід змалечку, а для цього необхідно знати чинники, що несприятливо впливають на її розвиток. Традиційно ці чинники поділяють на дві великі групи: середовищні (все, що оточує дитину) і суб'єктивні (індивідуальні особистісні особливості) [8]. До середовищних умов можна віднести соціальну ситуацію в цілому, атмосферу сім'ї та умови, пов'язані з дитячими установами (дошкільними, школою, позашкільними).

Розглянемо чинники, що суттєво впливають на психологічне здоров'я дітей шкільного віку.

Таким чином, по мірі зростання і розвитку особистості, великої значущості при формуванні психологічного здоров'я дитини набувають суб'єктивні

Таблиця 1

Чинники, що впливають на психологічне здоров'я дітей шкільного віку

Психологічна характеристика вікового періоду	Психологічні чинники, які несприятливо впливають на здоров'я
1. Молодший шкільний вік (7-10 років). Ведуча діяльність – навчальна, хоча гра залишається так само важливою. Серед головних новоутворень – формування внутрішнього плану дій, довільність вищих психічних функцій та ін. У аспекті формування психологічного здоров'я найбільш важливі стереотипи дій і умови формування самооцінки, що придбалися дитиною.	- негативний клімат стосунків в сім'ї, травмуючий стиль виховання; - відсутність правильного режиму праці і відпочинку; - емоційна нестабільність, соціальний негативізм.
2. Підлітковий період (середня школа) - 11-15 років. Пубертатна криза, пов'язана з «гормональною бурєю», фізичним дозріванням, що викликає швидку зміну фізичного стану і настрою. Ведуча діяльність – інтимно-особове спілкування, яке пронизує усе життя підлітків (навчальні й позанавчальні заняття, стосунки з батьками і т. п.). Виражена реакція групування з однолітками, набуває велику роль референтна група. Може проявлятися акцентуація характеру. Характерне прагнення до емансипації від близьких дорослих. При формуванні психологічно здорової особи в стосунках важливі очікування батьків, турбота, послідовність або непослідовність вимог, прийняття підлітка або його неприйняття.	- негативне сприйняття підлітком змін власного тіла; - низька самооцінка, негативний образ себе в цілому; - нестійка мотивація діяльності; - загострення акцентуації характеру; - емоційна нестабільність; - соціальний негативізм; - нерозвиненість рефлексії; - конфлікти в сім'ї, з однолітками, з оточуючими дорослими; - негативний клімат стосунків в сім'ї, негативний стиль виховання; - відсутність правильного режиму праці і відпочинку; - шкідливі звички; - девіантна поведінка.
3. Старший шкільний вік (юнацтво) – 16-17 років. Характерною провідною діяльністю є навчально-професійна. Важливе новоутворення – формування світогляду, осмислення майбутнього, усвідомлення важливості власних зусиль для досягнення цілей. Стабілізація Я-концепції, налагодження саморегуляції, поглиблення і розширення соціальних зв'язків. Розвивається правосвідомість, моральні принципи, зростає відповідальність особи за власні рішення.	- нестійка мотивація діяльності; - емоційна нестабільність, - соціальний негативізм; - нерозвиненість інтересів, вузький кругозір; - відсутність цілей відносно подальшого життя; - нерозвиненість правосвідомості і інших соціальних орієнтирів; - негативна (неадекватна) Я-концепція; - конфлікти в сім'ї, з однолітками і оточуючими дорослими; - негативний клімат стосунків в сім'ї, травмуючий стиль виховання; - відсутність правильного режиму праці і відпочинку; - шкідливі звички; - девіантна поведінка.

чинники: позитивна Я-концепція, просоціальна спрямованість діяльності, стійкість інтересів, саморегуляція, моральна сфера, відповідальність [9]. Проте, умови виникнення цих чинників визначаються соціальним оточенням – кліматом стосунків в сім'ї, нормативністю референтних груп, характеристиками реальних груп членства дитини. По мірі дорослішання і усвідомлення особистісних особливостей, оформлення інтересів, дитина стає усе більш самостійною у виборі умов реалізації власних рішень.

У багатьох дослідженнях відзначається негативний вплив дисгармонійних стосунків у сім'ї та неадекватного стилю виховання на психологічне здоров'я дитини (Ю. П. Азаров, О. П. Арнаутова, М. І. Буянов, С. І. Голод, Е. Г. Ейдемільер, Т. О. Кулікова, А. С. Співаковська, В. В. Юстицькіс та ін.). На думку Г. С. Нікіфорова, велике значення для психологічного здоров'я дітей має «якість» сім'ї, її виховна здатність, яка проявляється в усвідомленому виборі стилю виховання та урахуванні індивідуальних і вікових особливостей дитини. Психологічний клімат сім'ї, який характеризується спокійною і доброзичливою обстановкою, є основною умовою нормального психосоціального розвитку дитини [6].

Так, багато авторів відмічають, що основні складнощі в спілкуванні підлітка, конфлікти виникають по причині батьківського контролю за поведінкою, навчанням, вибором друзів і так далі [4]. Контроль може бути принципово різним. Крайні, самі несприятливі для розвитку підлітка випадки – суворий, тотальний контроль при авторитарному вихованні, а також – майже повна відсутність контролю, коли підліток виявляється наданим самому собі, бездоглядним.

Окрім контролю в сімейних стосунках дуже важливі очікування батьків, турбота про підлітка, послідовність або непослідовність вимог, що йому пред'являються, і, звичайно, емоційна основа цих стосунків – любов, прийняття дитини або його неприйняття.

Демократичні батьки цінують в поведінці підлітка і самостійність, і дисциплінованість. Вони самі надають йому право бути самостійним в якихось сферах його життя; не ущемляючи його прав, одночасно вимагають виконання обов'язків. Контроль, ґрунтований на теплих почуттях і розумній турботі, зазвичай не занадто дратує підлітка; він часто прислухається до пояснень, чому не слід робити одного і варто зробити інше. Формування дорослості при таких стосунках проходить без особливих переживань і конфліктів.

Авторитарні батьки вимагають від підлітка беззаперечного підпорядкування і не вважають, що повинні йому пояснювати причини своїх вказівок і заборон. Вони жорстко контролюють усі сфери життя, причому можуть це робити і не цілком коректно. Діти в таких сім'ях зазвичай замикаються, і якість їх спілкування з батьками порушується. Частина підлітків йде на кон-

флікт, але частіше діти авторитарних батьків пристосовуються до стилю сімейних стосунків і стають невпевненими в собі, менш самостійними і менш морально зрілими, чим їх однолітки, що користуються більшою свободою.

Ситуація ускладнюється, якщо висока вимогливість і контроль поєднуються з емоційно холодним, «відкидаючим» ставленням до підлітка. Такі стосунки іноді називають вихованням за «типом Попелюшки». Тут неминуха повна втрата контакту [2].

Ще важчий випадок – байдужі і жорстокі батьки. Діти з таких сімей рідко ставляться до людей з довірою, зазнають труднощі в спілкуванні, часто самі жорстокі, хоча мають сильну потребу в любові. За наявними даними, більшість малолітніх злочинців і юних бродяг, що періодично збігають з дому, пережили жорстоке відношення членів сім'ї.

Поєднання байдужого батьківського відношення з відсутністю контролю (гіпоопіка) – теж несприятливий варіант сімейних стосунків. Підліткам дозволяється робити все, що їм надумается, їх справами ніхто не цікавиться.

Труднощі іншого роду виникають при високих очікуваннях батьків, виправдати які підліток не в змозі. Підліток хоче сам вирішувати, що йому треба, і бунтує, відкидаючи чужі йому вимоги. Якщо ж при цьому йому нав'язується підвищена моральна відповідальність, в нього може розвинутися невроз [11].

В. І. Слободчиков, О. В. Шувалов вказують на те, що психологічне здоров'я дитини має виражену інтерсуб'єктивну природу. Ставлення дорослого як форма і спосіб причетності до життєвого світу дитини є істотним чинником дитячого психологічного здоров'я. «Дитинству природно притаманні прагнення до доповнення, потреба і здатність здобуття повноти людського буття. Старші створюють особливе оточуюче середовище, в якому молодшим легше розсекречувати і освоювати глибини і потенції внутрішнього світу, збагачувати ними своє життя і життя інших людей» [10].

Крім того, система освіти теж може стати фактором, що негативно впливає на психологічне здоров'я школяра.

Навчальні перевантаження, невідповідність зовнішніх вимог та психофізіологічних можливостей учнів, слабка функціональна готовність до школи, відсутність мотивації до навчання призводять до того, що школа стає для дітей та підлітків постійним джерелом стресу.

М. М. Безруких виділяє наступний комплекс педагогічних чинників ризику в школі (розташовані по значущості залежно від сили впливу):

- 1) стресова педагогічна тактика; 2) інтенсифікація навчального процесу;
- 3) невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям школярів; 4) нераціональна організація навчальної діяльності;
- 5) функціональна неграмотність педагога; 6) відсутність системи роботи з формування здоров'я та здорового способу життя [1].

Перераховані вище фактори, в більшості своїй, пов'язані зі специфікою педагогічної діяльності і виявляються залежно від стану психологічного здоров'я педагогів, багато з яких мають «синдром емоційного вигорання» або «психологічної дезорганізації», що проявляється в емоційному виснаженні, негативному ставленні до дітей, переживанні некомпетентності і неуспішності у своїй діяльності, втрати смаку до життя і т.д.

Стосунки в системі «дитина – дорослий» є одним з найважливіших факторів, що впливають на психологічне здоров'я особистості, що розвивається. Тому, очевидно, що без нормалізації психологічного здоров'я педагогів, як значущих дорослих в період «шкільного» життя дітей, не може бути вирішене питання щодо забезпечення сприятливих умов для фізичного і психологічного здоров'я школярів.

Необхідно, щоб дорослі, що оточують дитину, володіли елементарним психологічним інструментарієм, базовими знаннями про психологічні особливості дітей різного віку.

Таким чином, аналіз досліджень з вивчення чинників, які впливають на психологічне здоров'я школярів, показує, що психологічне здоров'я школярів визначається індивідуально-психологічними особливостями особистості дитини та різноманітними соціальними факторами, серед яких найбільш вагомим елементом є фігура дорослого і ті взаємини, які складаються між дитиною і значущими для нього дорослими.

Список використаних джерел:

1. Безруких М. Ступеньки к школе: книга для педагогов и родителей / М. Безруких. – М. : Дрофа, 2010. – 127 с.
2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби. М. : Акад. проект, 2004. 232 с.
3. Братусь Б. С. Психология личности / Б. С. Братусь. – М., 2000.
4. Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зликов. – К. : ІНКОС, 2005. – 352 с.
5. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестн. практ. психологии образования. – 2009. № 3. С. 17-21.
6. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учеб. пособие / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.
7. Петренко В. Є. Особливості складових частин психологічного здоров'я учнів навчальних закладів різних типів [Електронний ресурс] / В. Є. Петренко. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/nvvnv/ped/2010_13/R5/Petrenko.pdf.
8. /nvvnv/ped/2010_13/R5/Petrenko.pdf.

9. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М. : Наука, 1987. – 240 с.
10. Развитие личности в развивающем образовании : монография / под ред. А. К. Дусаицкого, Е. В. Заики. – Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина. – 292 с.
11. Слободчиков В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопр. психологии. – 2001. – № 4. – С. 91 105.
12. Тверкова Н. Ю. Изучение роли семьи в становлении личности подростка / Н. Ю. Тверкова // Психология личности : проблемы и пути решения : сб. науч. ст. / отв. ред. С. Г. Григорьева, З. М. Беляева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 115 119.
13. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2008.–208 с.
14. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. М. : Тривола, 1994. 168 с.

ЖИТНИК Т.С.,

асистент, кафедра загальної
психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

У статті робиться спроба проаналізувати психолого-педагогічні особливості творчої активності старших дошкільників: психологічна складова діяльності особистості, структура та діагностика творчої активності, проблема індивідуального підходу до розвитку творчої активності. Залежно від психологічних напрямів, шкіл, наукової спрямованості дослідників виокремлюються різні напрямки її вивчення: висвітлюються окремі кордони природи творчості, пропонуються різні, іноді суперечливі, концепції творчості. Суттєвим питанням у дослідженні ми вважаємо недостатню з'ясованість дійсних психолого-педагогічних умов, що визначають закономірності розвитку художньо-творчої активності у старших дошкільників.
Ключові слова: активність, творча активність, потреба, мотив діяльності, продукт діяльності, психологічні складові діяльності, старший дошкільник, творча діяльність.

В статье анализируются психолого-педагогические особенности творческой активности старших дошкольников: психологическая составляющая деятельности личности, структура и диагностика творческой активности, проблема индивидуального подхода в развитии творческой активности. В зависимости от психологических направлений, школ, научной направленности исследователей выделяются разные направления ее изучения: освещают отдельные грани природы творчества, предлагаются разные, иногда противоречивые, концепции творчества. Существенным вопросам в исследовании считаем недостаточную исследовательность действительных психолого-

педагогических условий, которые определяют закономерности развития художественно-творческой активности у старших дошкольников.

Ключевые слова: *активность, творческая активность, деятельность, потребность, мотив деятельности, продукт деятельности, психологические составляющие деятельности, старший дошкольник, творческая деятельность.*

The article analyzes the psychological and pedagogical features of the senior preschool children creative activity: psychological component of the individual activities, the structure and diagnosis of creative activity, the problem of an individual approach in the development of creative activity. Depending on the psychological trends, schools, scientific orientation of researchers the different areas of its study are identified: the individual faces of the creativity nature are illuminated, different, sometimes contradictory, creativity concepts are offered. The insufficient investigating of real psychological and pedagogical conditions is considered to be an important question in the study, which determine the development patterns of the senior preschoolers artistic and creative activity.

Key words: *activity, creative activity, the need, activity motive, activity product, psychological components of activity, senior preschoolers.*

Творча активність особистості являє собою складну і багатофункціональну психологічну складову діяльності особистості. Психолого-педагогічні аспекти широко вивчаються у вітчизняній та в світовій освітніх галузях (Б. Ананьєв, Р. Арнгейм, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, Г. Костюк, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.). Природну основу розвитку творчих здібностей розглядали Д. Богоявленська, В. Кузін, К. Платонов, О. Савенков та ін. Роботи А. Бакушинського, Г. Кершенштейнера присвячені психофізіологічним факторам уяви та художньо-творчої активності дитини. Проблемою природної активності займалися Л. Виготський, Л. Божович, А. Лазурський, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Д. Узнадзе та інші. Роль мистецтва як багатогранного засобу розвитку творчих здібностей, естетичної свідомості розкрито у працях Є. Белкіної, Н. Горошко, Л. Когана, Л. Масол, М. Миропольської, Л. Олійник, В. Рогозіної, О. Рудницької та ін.

Серед них питання невіршених проблем творчої активності як психологічної складової діяльності особистості, структури та діагностики творчої активності, проблеми індивідуального підходу до розвитку творчої актив-

ності та багато інших. Суттєвим питанням у дослідженні ми вважаємо недостатню з'ясованість дійсних психолого-педагогічних умов художньої діяльності, що визначають закономірності розвитку творчої активності у старших дошкільників.

Мета статті – аналіз психолого-педагогічних умов розвитку художньо-творчої активності старших дошкільників.

Творча активність досліджується як складна структурна система. Залежно від психологічних напрямів, шкіл, наукової спрямованості дослідників виокремлюються різні напрямки її вивчення: висвітлюються окремі грані природи творчості, пропонуються різні, іноді суперечливі, концепції творчості: від концептуальних, орієнтованих на розробку загальнопсихологічної теорії, до генетико-психологічних, спрямованих на виявлення особливостей розвитку творчої активності особистості, її здатності до різних видів продуктивної діяльності[7, с. 6]

Важливою характеристикою творчої активності як особистісної структури є “внутрішня рух”. Він виражається у продуктивній спрямованості. Б. Ананьєв, К.Платонов, М.Ярошевський, Д.Богоявленська виділяють декілька рівнів розвитку творчої активності, пов'язуючи їх із спрямованістю особистості. Творча активність, на їхню думку, пов'язана із здатністю до самоактивності, саморозвитку та самореалізації.

Творча активність є умовою виявлення й розвитку творчого потенціалу особистості, механізмом реалізації її здібностей, нарешті, засобом самоактуалізації. (Д.Б.Богоявленська, Г.С.Костюк)[6, с. 7]. На думку Ю.Мороза, психолого-педагогічні фактори розвитку творчої активності особистості диференціюються на підсвідому (емоційно-інтуїтивну) та усвідомлювану сфери. Важливо врахувати тенденцію власного зростання особистості (саморозвитку). Зазначені три групи факторів є базовими структурними компонентами категоріальної системи змістового моделювання творчої активності[7, с. 7].

Творча активність розглядається Б.Ананьєвим, Г.Костюком, В.Моляко, Я.Пономарьовим у двох аспектах: як суб'єктне утворення і продуктивний стан особистості. Відомий науковець Г. Костюк трактує активність як форму діяльності, що здатна змінювати навколишню дійсність у відповідності до особистих потреб та поглядів особистості. Як риса особистості, вважає Г.Костюк, активність проявляє себе в самостійній та ініціативній діяльності (навчанні, праці, творчості, суспільному житті тощо). Б.Ананьєвим зазначає: “Узагальнення ціннісним способом задоволення нею важливих потреб, перш за все вираження свого “Я”. Напрямок активності та засіб реалізації, вважає науковець, обирає особистість самостійно[1, с. 40].

У теорії діяльності творча активність особистості розглядається як здатність не лише самостійно визначати предмет діяльності, але й вирішувати, яка

саме діяльність буде здійснюватись (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн). С.Рубінштейн пояснює вплив різних видів діяльності на розвиток самосвідомості та самореалізації тим, що суб'єкт знаходиться у постійних взаємовідносинах з навколишнім середовищем[9]. Важливо те, підкреслює Л.Виготський, що найбільш цінним та продуктивним вираженням для суб'єкта є творче самовираження. На думку Л.Виготського, самореалізація можлива тільки в результаті постійної багаторазової практики у вигляді діяльності.

Діяльність можна визначити як специфічний вид активності особистості, направлений на сприйняття, пізнання, фільтрацію і творче перетворення навколишнього світу. У діяльності особистість створює предмети матеріальної і духовної культури, зберігає і удосконалює природу. Творчий характер діяльності особистості виявляється в тому, що завдяки цьому процесу відбувається історичний розвиток. Саме діяльності особистість зобов'язана своїм прогресом.

Діяльність відрізняється не тільки від активності, але і від поведінки. Поведінка не завжди цілеспрямована, не завжди свідомо, часто носить хаотичний характер. Діяльність завжди організована, систематична та цілеспрямована, творчо активна, націлена на створення нового продукту. Діяльність особистості має основні характеристики: мотив, мету, предмет, структуру, засоби. Мотивом діяльності це те, що спонукає особистість до діяльності. Мотивом зазвичай виступає конкретна потреба, яка під час діяльності задовольняється. Важливо те, що діяльність є тим засобом за допомоги якого активізуються всі пізнавальні процеси, з іншого боку – процес під час якого настає вивільнення напруженої енергії потреби.

Метою діяльності є її продукт. Він не завжди має бути реальним предметом. Продуктом діяльності може бути будь-який кінцевий результат, який має ціннісну навантаження для об'єкта діяльності. Предметом діяльності є та інформаційна сфера, в якій у особистості існують потреби пізнання. Будь-яка діяльність має структуру, яка складається з дії та операції. Дією – частина діяльності, має самостійну, усвідомлену мету. Операція – спосіб здійснення дії. Засобами здійснення діяльності особистості є ті інструменти, якими вона користується, виконуючи ті або інші операції. Розвиток засобів діяльності веде до її вдосконалення, внаслідок чого діяльність стає продуктивнішою і якіснішою.

Будь-яка людська діяльність має зовнішні і внутрішні компоненти. До внутрішніх відносяться анатомо-фізіологічні структури і процеси, що беруть участь в управлінні діяльністю з боку центральної нервової системи, а також психологічні процеси і стани, включені в регуляцію діяльності. До зовнішніх компонентів можна віднести різноманітні рухи, пов'язані з практичним виконанням діяльності.

Новітні технології сучасного світу диктують нові умови для розвитку дитини. У дошкільному віці виникають інші види діяльності – образотворче мистецтво, конструювання, сприймання казки. Всі ці види діяльності мають творчий характер [3, с. 302]. Створюючи спеціальні ситуації, що вимагають творчого рішення й конструюють для нього умови, педагог несвідомо впливає на розвиток художньо-творчої активності дитини. Можливість конструювання таких ситуацій зумовлена тим, що творча активність здійснюється за допомогою розв'язання “проблем”, які вимагають активізації всіх когнітивних процесів, зокрема уяви. Водночас дошкільник імпровізує з фарбами, олівцями, глиною, пластиліном, готовими аплікативними формами, будівельним матеріалом, музичними рухами специфічними образами, охоче займається словотворчістю.

У цей час весь пізнавальний процес (в тому числі і сприйняття) здійснюється виключно творчим шляхом. Сприйняття навколишнього світу переходить у гру, а гра у свою чергу – в творчу дію, яка здійснюється за допомогою фантазування. “В цей період дії дитини відрізняються сильним емоційним забарвленням. Дії фізичні переважають над процесами свідомості. Продукти творчості відрізняються граничним схематизмом і, зазвичай, показують загальні символи речей. Їх зміни і дії не відтворюються. Про це або розповідається, або це показується у грі”, — говорив А. Бакушинський [2, с. 72].

До кінця дошкільного віку ставлення до сприйнятого міняється – з'являється прагнення (бажання) зайняти позицію поза зображуваним, позицію глядача. У художньому сприйманні має значення і ступінь близькості, доступності образу. Так, наприклад, молодші дошкільнята найчастіше тяжіють до “позитивних” тварин з антропоморфними ознаками, середні дошкільнята до тварин, казкових чоловічків, дітей-ровесників; шести-семилітки частіше обирають найбільш цікавий, спритний і веселий персонаж. Тематика дитячих малюнків різноманітна. Це може бути світ казок і фантастичних уявлень. Вона відрізняється від сприйняття і уявлення дорослих. У малюнках яскраво виражені сміливість, свіжість і самобутність подання різноманітних сюжетів і тем [6, с. 318]. У процесі розвитку художнього сприйняття у дітей з'являється не тільки інтерес до змісту твору мистецтва, але й розуміння його виразових засобів [5, с. 134]. Художнє сприйняття формує і оцінку сприйнятого. “Сприймання твору мистецтва не є пасивним процесом, адже в основі повноцінного сприймання є естетичне ставлення до самого життя, яке спонукає людину водночас як до творчості, так і до потреби в ній. Важливим для сприймання мистецтва є посилення інформаційно-художнього сигналу, який змінить чи “схвилює” реципієнта. Адже автор створює нову модель образу, що разу демонструючи його багатовимірність, об'ємність, поліфонічність і цілісність”, — зазначала Т. Голінська [4]. Діти старшого дошкільного віку дають естетичні

оцінки не тільки цікавому змісту, але й сюжету, у якому відсутній захоплюючий світ чарівного, проявляють здатність відчувати настрій. У процесі сприйняття творів живопису в першу чергу дитина виділяє колір або форму предмета. Головним для дитини старшого дошкільного віку є те, що виділено яскравою фарбою, чіткими контурами, контрастними кольорами. Однак, здатність до художнього сприймання не з'являється сама по собі. Вона – результат розвитку індивіда. Цьому сприяє розширення й зміцнення знань, уявлень дітей про навколишню дійсність, розвиток їхньої мови, мислення. Значне місце в цьому процесі посідає розвиток емоційної чутливості, чуйності до прекрасного. Позитивний вплив на розвиток художнього сприймання шестирічних дітей формує вміння виділяти в художніх творах елементарні засоби виразності для відтворення ставлення до дійсності (колір, кольорові сполучення, форма, композиція і ін.).

“Певною мірою сприймаючи твір мистецтва, відповідно, можна набути морального досвіду, причетності до різноманітних подій людського життя, усього розмаїття навколишнього світу. Така роль мистецтва набуває особливої ваги саме у наш час, коли зростаючий промислово-технічний вплив на навколишнє середовище, напружений ритм життя, невпинний потік інформації ускладнюють процеси засвоєння справжніх життєвих цінностей, нерідко глушать здатність співвідносити активність з індивідуальними проблемами інших людей, внутрішніми закономірностями природи. Розвиваючи небайдуже, зацікавлено причетне ставлення до життя, насичуючись його глибоким ідейним змістом справді гуманної моралі, мистецтво сприяє конструктивному розв'язанню складних людських проблем”, – вважає О. Опалюк [8, С. 46-47].

Оцінюючи художньо-творчу здібність дітей, її джерела і компоненти, необхідно ґрунтовно дослідити самовираження старших дошкільнят у природних умовах. Під час роботи слід врахувати рівень адаптації кожної дитини у суспільстві та можливості її самовираження, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості дитини та формування у неї цілісного естетичного світогляду внаслідок залучення до цінностей світової культури.

Як бачимо, головна увага в художній діяльності дитини старшого дошкільного віку приділяється творчому розвитку особистості її здібностей, емоційно-вольової сфери та пізнавальної. Сприяють художньо-творчому розвитку основні види художньої діяльності. У процесі художньої діяльності активно формується сенсорна сфера, розвивається художній смак, естетичні якості. Старший дошкільний вік – період, який створює продуктивні умови для активного розвитку художньо-творчої активності особистості. Головне завдання – створити максимальні умови для розвитку художньої діяльності дитини старшого дошкільного віку, враховуючи її індивідуально-творчі задатки.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 263с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Лев Семенович Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф.Обухова. – М. : Издательство Юрайт, 2012. – 460 с. – Серия : Бакалавр.
4. Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: Дис. к. п. н.: 13.00.07. / Т. М. Голінська, Херсонський державний університет. – Херсон, 2005. – 240с.
5. Коломинський Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя / Яков Львович Коломинский. – М.: Просвещение, 1988. – 190с.
6. Міщиха Л.П. Психологія творчості. Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Лариса Петрівна Міщиха. – Івано-Франковськ.: Гостинець, 2004. – 448с.
7. Мороз Ю.В. Психологічні особливості розвитку творчої активності старшокласників. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.В. Мороз; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2004. — 19 с. — укр.
8. Опалюк О.М. Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва: Дис. к.п.н.: 13.00.01./ О.М. Опалюк, Київ. держ. лінгвіст. ун-т. – К., 1999. – 224с.
9. Рубинштейн С.Л. Избранные психологические труды / Сергей Леонтьевич Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463с.

ІВАНОВА О.П.,

аспірант, Інститут спеціальної
педагогіки НАПН України,
м. Київ

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПРИ РОБОТІ З ПРОГРАМОЮ «ЖИВИЙ ЗВУК»

Стаття присвячена висвітленню проблеми використання комп'ютерних програм в навчанні дітей з вадами психофізичного розвитку, а саме дітей з порушеннями слуху та мовлення. Аналізується необхідність та доцільність використання корекційно-розвивальної програми «Живий звук» в навчанні дітей з порушеннями слуху та мовлення. Особлива увага приділяється аналізу розвивального потенціалу програми «Живий звук» в становленні інтелектуальної складової загальних пізнавальних здібностей дітей з порушеннями слуху.
Ключові слова: програма «Живий звук», інформаційно-комунікативні технології, розвиток, інтелект, пізнавальні здібності, мовлення, діти з порушеннями слуху, корекція.

Статья посвящена освещению проблемы использования компьютерных программ в обучении детей с нарушениями психофизического развития, а именно детей с нарушениями слуха и речи. Анализируется необходимость и целесообразность использования коррекционно-развивающей программы «Живой звук» в обучении детей с нарушениями слуха и речи. Особое внимание уделяется анализу развивающего потенциала программы «Живой звук» в становлении интеллектуальной составляющей общих познавательных способностей детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова : программа «Живой звук», информационно - коммуникативные технологии, развитие, интеллект, познавательные способности, речь, дети с нарушениями слуха, коррекция.

The article is devoted to the problem of computer programs in teaching children with mental and physical development, such as children

with hearing and speech. Analyzes the necessity and feasibility of using remedial developmental program "Live Sound" in teaching children with hearing and speech. Special attention is given to the analysis of developmental potential of the "Live Sound" in establishing intellectual component of general cognitive abilities of children with hearing impairment.

Key words : *program "Live Sound" information and communication technology development, intelligence, cognitive abilities, speech, hearing impaired children, correction.*

В сучасному світі інформаційно-комунікативних технологій набуває актуальності використання комп'ютерних програм для навчання дітей.

Фахівцями НВП «ВАБОС» розроблено комп'ютерний комплекс з авторським програмним забезпеченням «Живий звук», який використовується під час спеціально організованого навчання та в домашніх умовах для ефективного розвитку мовлення та когнітивних навичок дитини, що має сенсорні та інтелектуальні порушення.

Програма «Живий звук» сприяє розвитку слухового сприймання, покращенню звуковимови, збагаченню словникового запасу, оволодінню значенням слова, використанню засвоєного словника в усному мовленні.

На основі здобутого практичного досвіду в Центрі слухомовленнєвої реабілітації НВП «ВАБОС», У статті автором буде подано аналіз та узагальнення особливостей слухомовленнєвої реабілітації дітей з порушеннями слуху та мовлення, які є користувачами систем кохлеарної імплантації фірм «Cohlear» та «Med-el», слухових апаратів повітряної провідності Bernafon та ін., слухових апаратів кісткової провідності Baha, а саме використання на заняттях з розвитку слухового сприймання та формування звуковимови, що проходять в Центрі слухомовленнєвої реабілітації, програми «Живий звук», що дозволяє сурдопедагогу розвивати слухомовленнєві навички дитини та розвивати пізнавальні здібності відповідно віку та забезпечити належний рівень реабілітаційних заходів для дитини з особливими освітніми потребами.

Організація навчання дітей з вадами слуху та мовлення тісно пов'язана з сучасними комп'ютерними технологіями. Програма «Живий звук» включає в себе спеціальні навчально-корекційні програми, які спрямовані на допомогу дітям з порушеннями слуху, мовлення, голосу, дихання, звуковимови. Комплекс комп'ютерної програми складається з таких модулів: «Учись говорити звуки», «Профілі», «Автоматизація звуковимови», «Діалоги», «Водоспад», «Будинок», «Тварини», «Прояви емоцій». «Пори року», «Диктант», «Звуки природи», «Малюнковий словник».

Завдяки графічним зображенням успішно здійснюється формування та автоматизація звуковимови у складах різного типу, різноскладових словах, словосполученнях, фразах та реченнях. Дитина може багаторазово повторювати мовленнєвий матеріал, підлаштовуючи його вимову під зразок вимови вчителя, в чому останнім допомагає оснащення всіх модулів програми доріжками візуалізації. Розвиток пізнавальних здібностей дитини досягається завдяки виконанню вправ та текстів програми «Живий звук», які орієнтовані на розвиток та використання повноцінних інтелектуальних можливостей дитини з порушеннями слуху та мовлення.

Значущість модулів програми полягає у направленості на розвиток процесів пам'яті, уваги, логічного мислення та мовлення в дітей з порушеннями слуху.

Вправи з розвитку слухового сприймання спрямовані на розвиток навичок виявляти та розпізнавати навколишні мовленнєві та немовленнєві звуки; орієнтуватися у просторі; розвивати слухову пам'ять та увагу; ідентифікувати звук з предметом, об'єктом, що звучить; розпізнавати ритміко-інтонаційні особливості та фонематичні характеристики мовлення.

Вправи різноманітних модулів спрямовані на розвиток у дитини мовленнєвого дихання, голосу, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, здатності аналізувати отриману інформацію.

Усі завдання програми пов'язані зі стимулюванням різноманітних операцій логічного мислення, вони активізують практичну діяльність дитини.

Особливо цінним при використанні корекційно-розвивальної програми «Живий звук» в навчанні дітей з порушеннями слуху та мовлення є можливість розвивати слухове сприймання та формувати звуковимову у дитини за допомогою сучасних технологій та досягати успіху в навчанні шляхом зацікавленості дитини та досягнення мети і очікуваного результату.

Комп'ютерна програма «Живий звук» дозволяє максимально сприятливо для розвитку дитини організувати навчальний час і досягти успіхів в оволодінні певними знаннями, уміннями і навичками.

При використанні програми на заняттях та в домашніх умовах під керівництвом вчителя або батьків відповідно в дитини формується зацікавленість до навчання завдяки цікаво викладеному навчальному матеріалу.

Організовуючи заняття з розвитку слухового сприймання та формування звуковимови ми повинні спиратися на потенційні можливості розвитку дитини з порушеннями слуху, орієнтуючись на норму слуху та мовлення.

Модулі програми створенні з урахуванням впливу корекційної роботи для розвитку психічних процесів та задля ефективного педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху.

Аналізуючи зміст навчально-розвивального матеріалу модулів програми акцентуємо увагу на тому, що в основу корекційного впливу під час занять

протягом тривалого часу закладено можливість проходження всіх етапів слухомовленнєвого розвитку в поєднанні з розвитком когнітивних процесів.

Працюючи з модулями програми «Живий звук» ми вчимо дитину слухати, уважно слідкувати за послідовністю виконання завдань, завдяки доріжкам візуалізації навчаємо чітко промовляти мовленнєвий матеріал, починаючи з ізольованих звуків, закритих і відкритих складів, в позиції поміж приголосними та в інтервокальній позиції, поступово переходячи до слів, словосполучень, фраз і речень.

Необхідно відмітити і те, що при роботі над модулями ми навчаємо монологічному (самостійно розгорнуте висловлювання) і діалогічному (відповіді на питання) та формуємо зв'язне і розгорнуте мовлення. На основі набутих знань та накопиченому словниковому запасу поступово формуємо в дитини здатність до спілкування та що є дуже важливим, навчаємо застосовувати вміння слухати в повсякденному житті, розвиваємо інтелект дитини, як загальну розумову здібність, що застосовується в якості узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань [1].

Розглянемо детально роль програми «Живий звук» в розвитку системи всіх пізнавальних (когнітивних) здібностей дітей з порушеннями слуху: відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви. Неможливо не зазначити корекційну роль програми в розвитку мовлення та емоційно-вольової сфери, що доповнює тісно пов'язаний з інтелектом, інтелектуальний розвиток. В процесі роботи з дитиною з порушеннями слуху в програмі «Живий звук» ми можемо розвинути в дитини здатність до сприймання, засвоєння та самостійного виконання (в молодшому шкільному віці) вправ на розвиток інтелекту.

Особливого значення набувають завдання з застосуванням операцій логічного мислення, формування здатності встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозування мовлення [2]. Під час виконання завдань, дитина вчиться розпізнавати немовленнєві та мовленнєві звучання, загострюється увага та включається мислення, яке породжує мовлення разом з відтворенням мовленнєвого матеріалу, сприйнятого на слух. Також в різноманітних модулях представлені завдання для накопичення словника дитиною, перехід від простих мовленнєвих конструкцій до більш складних, і поступово застосування набутих знань у спілкуванні з оточуючими.

Варто зазначити, що в завданнях модулів програми враховані особливості та специфіка роботи з організації спеціально організованих занять, умов, створених для забезпечення доступності викладеного матеріалу при навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Для розвитку інтелекту дітей з порушеннями слуху та забезпечення засвоєння ними начального матеріалу, ми повинні навчити дитину сприймати

мовлення та аналізувати отримані знання в процесі власного навчання, навчити слухати та користуватися наявним слухом, розвиваючи слухове сприймання, формуючи звуковимову, створюючи основу для розвитку пізнавальних процесів.

К.В.Луцько в своїх дослідженнях стверджує про необхідність інтелектуальної підготовки дітей з порушеннями слуху для сприймання та розуміння усного мовлення, адже це складний інтелектуальний процес, який потребує спеціальної системної підготовки. Зміст та методика розвитку слуху повністю відповідає моделі сприймання мовлення чуючою дитиною. Але сприймання, розпізнавання та розуміння усного мовлення чуючими та дітьми з порушеннями слуху має значні відмінності за складністю інтелектуальної діяльності та психічним напруженням. Обмеженість доступних ознак мовленнєвих сигналів, специфічність їх прийому зумовлює необхідність формування таких умінь і навичок, які б давали змогу на неповноцінній сенсорній основі здійснювати системний аналіз, синтез сигналів, що надходять, і, відтак, - розпізнавання та розуміння усного мовлення. У даному випадку йдеться про використання потенційних можливостей дітей з порушеннями слуху, спеціальну підготовку інтелекту до сприймання мовленнєвих сигналів, їх інтерпретацію на рівні логічного мислення, формування особливих умінь та навичок.

Проведені дослідження вітчизняних науковців свідчать, що сприймання усного мовлення – це особливий інтелектуальний і психічний процес, до якого слід ґрунтовно готувати дитину з порушеннями слуху, вдаючись до спеціальних вправ, тренінгів. Вони допомагають активізувати сприймання, пам'ять, мислення. Наслідки такої діяльності будуть плідними для розуміння писемного мовлення та розвитку особистості.

Сприймання та розуміння усного мовлення дітьми з порушеннями слуху має в своїй основі складну інтелектуальну діяльність. Людина з порушеннями слуху витрачає значно більше інтелектуальних зусиль, відчуває більше психічне напруження порівняно з чуючою. Діти з порушеннями слуху потребують спеціальної практичної підготовки до розуміння мовленнєвих явищ, автоматизації їх використання під час сприймання, розпізнавання та встановлення змісту усного мовлення [3].

В модулях програми, вправи з розвитку слухового сприймання спрямовані на розвиток навичок виявляти, розпізнавати навколишні мовленнєві та немовленнєві звуки, орієнтуватися у просторі, розвиток слухової пам'яті та уваги, здатності ідентифікувати звук з предметом, об'єктом, що звучить, розпізнавати ритміко-інтонаційні особливості та фонетичні характеристики мовлення.

Домовленнєві вправи направлені на розвиток мовленнєвого дихання, голосу дитини, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, здатності аналізувати

отриману інформацію. Виконуючи завдання в даних модулях, дитина навчається наслідувати дорослому, а значить, правильному зразку, правильному мовленню та мисленню.

Мовленнєві вправи безпосередньо пов'язані з формуванням мовлення – звуковимовою, говорінням за зразком, читанням, розвитком самостійного зв'язного мовлення, навичками спілкування.

Інтелектуальна складова розвитку пізнавальних здібностей набуває важливого значення в становленні особистості. Ми можемо прослідкувати динаміку розвитку слухомовленнєвих навичок та когнітивних, пізнавальних процесів дитини, працюючи з дитиною на спеціально організованих заняттях з використанням корекційно-розвивальної програми «Живий звук».

Людина застосовує інтелект для обробки наявної інформації, наприклад, з метою побудови або вдосконалення розуміння, позиції, стратегії, методу, правила, комбінації, відношення, пояснення, рішення, плану чи цілі.

До групи розвивальних вправ можна віднести всі без винятку модулі програми «Живий звук». Особливого значення набувають завдання, пов'язані зі стимулюванням різноманітних операцій логічного мислення, а також ті, що активізують діяльність самої дитини, що забезпечує стійкий інтерес до цієї програми маленьких користувачів. Значна увага приділяється такій інтелектуальній діяльності, як формування здатності миттєво встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозувати мовлення.

На заняттях, які організовані з врахуванням всіх особливостей дитини з порушеннями психофізичного розвитку доцільним стане використання в навчальному процесі програми «Живий звук», орієнтованій на подолання бар'єрів та перешкод в оволодінні дитиною необхідних знань, умінь і навичок в силу порушення. Розглядаючи дітей з порушеннями слуху, а саме використання програми на спеціально організованих заняттях, ми можемо зауважити що сприймання дитиною програми, як комп'ютерного комплексу, створює неабияку зацікавленість та дає нам можливість пройти всі етапи слухомовленнєвого розвитку, надаючи дитині можливість ввійти в соціум, відчувати себе повноцінною людиною, здатною вирішувати складні інтелектуальні завдання в ритмі сучасного суспільства.

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій та впровадження їх в освітній простір позначився на розвитку особистості сучасної дитини. Важливо зазначити що, входження дитини, як особистості в сучасне суспільство потребує розвитку інтелекту, беручи до уваги довготривалий процес навчання в дошкільному та молодшому шкільному віці, доцільно зазначити про необхідність розвитку пізнавальних здібностей, формування елементарних понять, що в подальшому відображаються у вигляді відчуттів та образів мислення.

Інформаційна обізнаність комунікативними технологіями визначається

сучасним життям і є ефективним технічним засобом, що урізноманітнює процес навчання, особливо, якщо це стосується спеціалізованого навчання. Важливим напрямком підвищення ефективності та якості навчального процесу є впровадження методик, що базуються на основі використання комп'ютера і його складових та створення різнопрофільних комп'ютерних програм.

Корекційна програма «Живий звук», яка є узагальненням дванадцяти навчально-корекційних модулів, об'єднана метою корекції широкого спектру порушень. Саме корекційна спрямованість програми «Живий звук» дає змогу застосовувати її для організації корекційно-компенсаторного навчання дітей з функціональними порушеннями всіх нозологій. Використання програми є важливим компонентом розвитку пізнавальних здібностей дитини з функціональними порушеннями та формування в неї здатності до самостійності, самовдосконалення, самореалізації, що забезпечує доступ до якісної освіти.

Усі модулі корекційно-розвивального характеру програми «Живий звук» орієнтовані на використання потенційних розумових здібностей дитини з порушеннями слуху та мовлення, розвиток її унікальних спроможностей (здатність до синхронності-послідовності сприймання сигналів специфічним слуховим та неспецифічними каналами – зоровим, тактильним, до миттєвого аналізу – синтезу, ідентифікації сигналів з варіантами мовленнєвих одиниць – фонем, складів, слів, словосполучень, речень, які містить досвід дитини тощо).

Мовленнєвий матеріал подано таким чином, щоб у дитини була можливість мимовільного засвоєння певних мовленнєвих закономірностей (наприклад, позначення наголошених складів великими літерами вже початково сприяє опануванню ритму мовлення, виявлення відповідності одного ритму двом, трьом словам, цілому масиву слів). Значна увага приділяється такій інтелектуальній діяльності, як формування здатності миттєво встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозувати мовлення. Практично всі модулі націлені на розвиток пам'яті (образної, дійової, словесно-логічної)[4].

Під час роботи з програмою у дитини розвивається здатність чути, розпізнавати, диференціювати природні звуки та мовленнєвий матеріал, розвивати фонематичний слух, ритміко-інтонаційну сторону мовлення, виправляти недоліки мовлення, накопичувати словниковий запас, формувати й автоматизувати вимову, вдосконалювати власне мовлення, розвивати увагу, пам'ять, мислення, ознайомлюватися з навколишнім світом. Спектр застосування програми досить широкий. До того ж вона побудована таким чином, що дозволяє довільно вибирати послідовність модулів та використовувати їх залежно від потреб дитини. Крім того, є можливість доповнення графічного матеріалу та модулів з розвитку мовлення, які не прив'язані до конкретного мовленнєвого матеріалу. Це дає можливість вчителю під час роботи з програмою

орієнтуватися на індивідуальні потреби конкретної дитини, рівень її підготовки та поставлену мету, вибирати ефективні для конкретної ситуації механізми інтелектуального, психічного розвитку.

Окрім корекційно-розвивальних функцій, закладених у програму «Живий звук» і описаних на початку, використання програми вирішує ще й функцію мотивації до навчання, урізноманітнює створені на занятті ситуації спілкування, привчає дитину до самонавчання та самоконтролю, розвиває інтелект, пристосовує до умов життєвого середовища та взаємодії в соціумі, розвиває дрібну моторику дитини (під час управління мишкою) та допомагає їй оволодіти комп'ютерною грамотою. Робота з розвитку знань, умінь та навичок дитини визначається успішністю оволодіння навчального матеріалу, поданого дитині з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та орієнтована на гармонійний розвиток дитини в сучасному суспільстві комунікаційних технологій та новітніх стандартів освіти, життя та взаємодії у соціумі.

Список використаних джерел:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 672 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В.В.Засенка, А.А.Колупаєвої. – К., 2010 – Вип.1. – 348 с.
3. К.В.Луцько. Інтелектуальна підготовка глухої дитини до сприймання та розуміння усного мовлення. //Дефектологія. – 1997. - №3. – с.23-28.
4. Живий звук: інст.-метод.посіб./[Б.С.Мороз, В.П.Овсяник, К.В.Луцько та ін.]; за ред.: В.В.Засенка, А.А.Колупаєвої. – К.:О.Т.Ростунов, 2011. – 288 с.

КОВАЛЬ Т.В.,

асистент, кафедра мистецької
підготовки,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського,
м. Вінниця

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті схарактеризовано поняття “професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів щодо використання музичного фольклору в навчально-виховній роботі з учнями”, з’ясовано структуру та зміст її компонентів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, музичний фольклор.

В статье охарактеризовано понятие “профессиональная компетентность будущего учителя начальных классов по использованию музыкального фольклора в учебно-воспитательной работе с учащимися”, выяснена структура и содержание ее компонентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, музыкальный фольклор.

This article is characterized by the concept of “professional competence of future primary school teachers on the use of folk music in the educational work with the students,” elucidated the structure and content of its components.

Key words: competence approach, professional competence, professional and pedagogical competence, folk music.

Посилення уваги до нарощування духовного потенціалу нації та визнання домінантної ролі освіти в цьому процесі неодмінно актуалізує проблему під-

готовки вчителя, здатного стати своєрідним посередником для дитини у пізнанні нею навколишнього світу, транслятором культурно-мистецьких традицій, естетичного, утилітарного, морально-правового, світоглядного досвіду сотні поколінь, сконцентрованого у народно-мистецьких, в тому числі фольклорно-музичних творах. Це потребує від майбутнього педагога сформованих професійних компетентностей, що визначають його готовність до використання музичного фольклору як засобу національного виховання учнів.

У світлі компетентнісного підходу, який визнано нині одним із пріоритетних в освітньому процесі, результатом професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічного оперування засобами музичного фольклору в початковій школі повинні стати сформовані професійні компетентності. Перелік цих компетентностей розглядається як вимога, як задана соціальна норма професійної освіченості студента-випускника, необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності (зокрема, педагогічній).

Нині проблема становлення компетентнісно орієнтованої освіти на усіх її рівнях активно досліджується вченими, про що свідчать численні наукові праці Г. Беленької, І. Беха, Н. Бібік, В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Дубасенюк, М. Євтуха, О. Локшиної, В. Лугового, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Слюсаренко, С. Трубацевої, Л. Хоружої та ін. Наукову цінність становлять також розвідки, в яких окреслено теорію і практику реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн (О. Овчарук, О. Пометун та ін.).

У численних наукових дослідженнях, присвячених вивченню професійної компетентності педагога (В. Бондар, Н. Глузман, Н. Давкуш, С. Скворцова, В. Сластьонін, К. Старченко, Г. Тарасенко, І. Шапошнікова та ін.), здійснюється розгляд її структури, визначається зміст компонентів, з'ясовуються організаційно-педагогічні умови ефективного її формування. Особливу цінність для нашого дослідження становлять праці науковців, що торкаються проблеми підготовки вчителів до викладання мистецьких дисциплін та становлення їх професійної компетентності (Т. Агейкіна-Старченко, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Таким чином, означена проблема частково знайшла відображення в психолого-педагогічній літературі. Проте очевидним є брак досліджень, присвячених проблемі формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів на засадах музичного фольклору в навчально-виховному процесі школи І ступеня.

Метою даної статті є схарактеризувати означене поняття, з'ясувати структуру та зміст компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів щодо використання музичного фольклору в навчально-виховній роботі з учнями.

Співвідносно до процесу і результату професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах поняття *“професійна компетентність”* є досить розповсюдженим у науковому вжитку (О. Головка, Е.Зеєр, С. Іванова, О. Касаткіна, А. Маркова, В. Назаренко, С. Сисоева, В. Саюк, Г. Селевко, А. Семенова, А. Хуторський, В.Шадриков та ін.). Виходячи із загального розуміння компетентності, дослідники тлумачать його як готовність і здатність спеціаліста приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності (К. Шапошніков), як складне інтегральне утворення, що характеризується наявністю у суб'єкта діяльності системних знань, фахових умінь та розвинених професійно значущих особистісних якостей (Г. Беленька), як здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації (С. Іванова) тощо.

Упровадження компетентнісного підходу в систему підготовки учителів спричинило вихід на загальнонавчаний рівень поняття *“професійна компетентність педагога”* або ж *“професійно-педагогічна компетентність”* (Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, Н. Гузій, К. Дурай-Новакова, М. Євтух, І. Зимня, І. Зязюн, О. Мороз, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Сисоева, В. Сластьонін, І. Шапошнікова та ін.). Традиційно його розуміють як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою вирішення педагогічних завдань у реальних ситуаціях (Н. Кузьміна). Поняття професійної компетентності педагога, зазначає В. Сластьонін, виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм [7, с. 40]. Професійно-педагогічну компетентність, як правило, вважають результатом підготовки, підвищення кваліфікації чи самоосвіти педагога.

У процесі професійної підготовки здійснюється послідовне і системне набуття майбутнім педагогом компетенцій, відбувається формування професійної компетентності до використання музичного фольклору в освітній роботі з молодшими школярами як особистісної якості. Послугуючись дослідженнями О. Бодальова, М. Голованя, В. Жукова, Н. Кузьміної, Л. Лаптева, Л. Масол, А. Маркової, О. Олексюк, В. Сластьоніна, Ю. Сорокопуд, В. Стрельнікова, О. Щолокової та ін. у структурі досліджуваної професійної компетентності як

цілісного особистісного утворення ми виокремлюємо чотири взаємопов'язаних компоненти: *аксіологічний, когнітивний, конативний, акмеологічний*. Охарактеризуємо детальніше зміст кожного з них.

Включення **аксіологічного компонента** в структуру професійної компетентності педагога обумовлене визнанням позитивної внутрішньої мотивації, сформованих професійних цінностей рушійними силами професійної діяльності (Г. Балл, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Шадріков та ін.). За слушною заувагою В. Лугового, як і правильна система знань, запропонована та освоєна, сприяє життєвій успішності людини, підвищуючи її адаптивність до пізнаного і прогнозованого світу, так і доцільна система цінностей, у разі її прищеплення – прийняття, призводить до успіху через доцільну людську орієнтацію і мобілізацію. Ціннісна пріоритетність у царині об'єктів, не менш важлива, ніж абстрактне осмислення (розуміння) об'єктивного світу [3, с. 393-394].

Загальновизнано, що ціннісно-мотиваційну сферу педагога складають потреби, мотиви, які впливають на цілепокладання в професійній діяльності, ставлення до професії, професійне самовизначення. Втім для вчителя, що має справу з мистецтвом (у нашому випадку – це народне музичне мистецтво), його професійна спрямованість великою мірою обумовлюється усвідомленням значущості мистецьких творів як засобу збагачення духовного світу людини. Нам імпонує думка О. Щолокової, яка зазначає, що в процесі спілкування з художніми творами педагог не тільки знаходиться під їх впливом, а й сам виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки [8, с. 56-57]. Таким чином, у процесі ціннісно забарвленої художньо-педагогічної діяльності вчитель стає транслятором культурних цінностей, тобто реалізує покладену на нього суспільством культурологічну місію.

Когнітивний компонент структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів щодо використання музичного фольклору в освітній роботі з учнями складає система методологічних, психолого-педагогічних та власне предметних знань, основу якої становлять: знання методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; закономірностей побудови навчально-виховного процесу; змісту, цілей і технологій навчання і виховання; вікових особливостей анатомо-фізіологічного й психічного розвитку молодшого школяра; теоретико-прикладні знання та знання методик вивчення освітніх галузей початкової освіти, що відображають кваліфікаційні вимоги до випускників напряму підготовки (спеціальності) “Початкова освіта”; предметні знання, що стосуються народного музичного мистецтва, його жанрового розмаїття та специфіки, основних музикознавчих понять, засобів музичної виразності тощо.

Утім погоджуємося з думкою В. Сластьоніна, який зазначає, що наявність системи знань хоча й необхідна, але недостатня умова для формування професійної компетентності педагога. Дослідник зауважує, що знання, які лежать у структурі досвіду вчителя незатребуваними, нікому не потрібні. На його переконання, набагато важливішим є звернення до форм функціонування цих знань, проявом яких виступає теоретична діяльність. Вона виявляється в узагальненому вмінні педагога мислити, передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних та ін. умінь. Така діяльність допомагає осмислювати педагогічні явища, знаходити взаємозв'язок між ними, правильно їх діагностувати, на науковій основі здійснювати педагогічне прогнозування, формулювати педагогічні цілі й задачі, добирати способи їх досягнення, передбачати ймовірні освітні результати, проєктувати відповідно до них власні педагогічні дії тощо [6, с. 43-46]. До теоретичних умінь вчителя мистецьких дисциплін О. Олексюк відносить також уміння самостійно здобувати культурологічні знання, працювати з інформацією, зокрема і з використанням сучасних інформаційних технологій [4, с. 193].

Конативний компонент досліджуваної професійної компетентності презентований системою професійно орієнтованих умінь майбутнього педагога (загальнопедагогічних і власне предметних). Він ґрунтується на досвіді оволодіння способами виконання окремих дій чи діяльності в цілому і виявляється в реальних вчинках, поведінці вчителя щодо використання народної музичної творчості в навчально-виховній роботі з учнями.

Зауважимо, що в сучасній психолого-педагогічній літературі існує значна кількість досліджень, присвячених вивченню професійних умінь майбутнього педагога (О. Абдулліна, Г. Балл, І. Богданова, В. Бондар, Р. Гуревич, І. Зязюн, Ю. Кулюткін, З. Курлянд, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.). Ці дослідження характеризуються різними підходами до визначення структури професійно-педагогічних умінь. Так, О. Абдулліна пропонує виділяти в їх структурі інтелектуальні і практичні дії, які виконуються в певній послідовності. До найбільш суттєвих ознак таких умінь науковець відносить усвідомленість, цілеспрямованість та творчий характер. Саме ці властивості, зазначає дослідниця, сприяють свідомому оволодінню професійною діяльністю [1, с. 77-78].

Дещо схожа позиція спостерігається і в дослідженні В. Сластьоніна. Автор наголошує, що ідеальним варіантом сформованості професійної компетентності є набуття педагогом інтегрованого педагогічного вміння, що включає вміння педагогічно мислити (теоретичний рівень) і діяти (практичний рівень) [6, с. 42].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень О. Бодальова, Н. Гузій, І. Зязюна, А. Маркової, О. Олексюк, О. Рудницької С. Сисоевої, Г.

Тарасенко, О. Щолокової та ін. нами зроблено висновок про необхідність включення в структуру досліджуваної професійної компетентності **акмеологічного компонента**. Як зазначалося вище, професійна компетентність педагога трактується багатьма дослідниками як необхідна умова для набуття професійної майстерності – вищого ступеня професіоналізму. А відтак, вважаємо, що надзвичайно важливо у процесі професійної підготовки сформувати в майбутнього педагога постійне прагнення до професійного самовдосконалення, до самоактуалізації, саморозвитку в професійній діяльності, здатність адекватно оцінювати власний професійний потенціал та визначати перспективи його реалізації й нарощування.

Отже, на підставі здійсненого нами дефінітивного та структурно-функціонального аналізу досліджуваного поняття *професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів щодо використання музичного фольклору в освітній роботі з учнями* тлумачимо як сформовану в процесі професійної підготовки особистісну якість, що характеризується інтегрованим поєднанням аксіологічного, когнітивного, конативного, акмеологічного компонентів і визначає здатність суб'єкта праці організовувати в реальній педагогічній практиці навчально-виховний процес з широким залученням народного музичного мистецтва у відповідності з покладеними на нього функціями.

Список використаних джерел:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти : збірник статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44, ч. 3. – С. 79-88. – (Серія: Педагогіка і психологія).
3. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (26-28 листопада 2009 р.) : в 2-х т. – К. : Гнозис, 2009. – Том 1. – С. 393-401.
4. Олексюк О. М. Компетентісна мистецька освіта : пошук інноваційної моделі / О. М. Олексюк // Інновації в освіті : матеріали Міжнародного Кримського педагогического конгресса (г. Ялта, 27-29 сентября 2010 г.). – Ялта, 2010. – С. 191-195.

5. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога : історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 455 с.
6. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
8. Щолокова О. П. Основы професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К., 1995. – 172 с.

КОВАЛЮК О.М.,

магістр з управління навчальним
закладом, здобувач,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті на основі аналізу наукової літератури висвітлено особливості управління НЗ на засадах здоров'язберігаючих технологій. Розкрито зміст, мету, завдання поняття здоров'язберігаючих управлінських технологій, визначено важливість впливу управлінця на навчальний заклад. Варто зазначити те, що поняття управління в освіті перебуває у постійному розвитку, що зумовлено об'єктивними суспільно-політичними та соціально-економічними потребами. Встановлено, що вивчення та використання знань з управління на засадах здоров'язбереження, його структури та змісту забезпечує успішне функціонування закладу. Визначено, що впровадження здоров'язберігаючих технологій у закладах освіти має результат тільки у цілеспрямованому, регулярному, комплексному застосуванні.

Ключові слова: управління, педагогічне управління, управління на засадах здоров'язберігаючих технологій, управлінські технології, керівник навчального закладу.

В статье на основе анализа научной литературы раскрыты особенности управления учебным заведением на принципах здоровьесберегающих технологий. Раскрыто содержание, цели, задачи понятия здоровьесберегающих управленческих технологий, определены важность влияния управленца на учебное заведение. Стоит отметить, что понятия управления в образовании находится в постоянном развитии, что обусловлено объективными общественно-политическими и социально-экономическими потребностями. Установлено, что изучение и использование знаний по управлению на основе здоровьесбережения,

его структуры и содержания обеспечивает успешное функционирование учреждения. Определено, что внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях имеет результат только в целенаправленном, регулярном, комплексном применении.

Ключевые слова: управление, педагогическое управление, управление на основе здоровьесберегающих технологий, управленческие технологии, руководитель учебного заведения.

Having studied scientific literature of the peculiarities of educational institution on the basis of health technologies are revealed. The content, purpose, objectives of the concept of health management technologies are identified. It should be noted that the concept of education management is in constant development, due to the objective of socio-political and socio-economic needs. It is established that learning and using structure and content of management on the basis of health technologies provide successful functioning of the institution. It is determined that the implementation of health technologies in educational institutions has a positive result in the meaningful, regular and complex application.

Key words: management, educational management, management on the basis of health technology techniques, head of the institution.

Постановка проблеми дослідження обумовлена інтенсивними змінами, які відбуваються в економічному, соціальному, політичному житті нашої держави. Кризи, протистояння, війни, зумовили втрату ціннісних орієнтирів, це робить сучасний світ непередбачуваним і небезпечним. Головна мета держави полягає у тому, щоб забезпечити право кожної людини на життя та засоби життєзабезпечення. Однією із головних проблем сьогодення є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді, вироблення стійких соціальних настанов щодо усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя.

Переосмислення основних засад і принципів життя відповідно до сучасних тенденцій суспільного розвитку вимагає нових підходів в напрямках виховання і самовиховання підростаючого покоління в закладах освіти. Нові соціально-економічні умови вимагають від учасників навчально-виховного процесу теоретико-методологічного осмислення категорій «управління», «педагогічне управління», «управління на засадах здоров'язберігаючих технологій», усвідомлення ними значущої ролі нових вимог суспільства до якості освіти.

Аналіз наукової літератури дає можливість робити висновок про те, що проблема управління навчальними закладами на сьогоднішній день є проблемною та наймолодшою, про що свідчить кількість визначень науки управління. Саме від керівника навчального закладу залежить наскільки ефективно буде організована робота навчального закладу та якими шляхами, методами, технологіями цього досягнути. На нашу думку, головною потребою сьогодення є питання збереження здоров'я громадян, головне завдання керівника НЗ – це збереження здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу.

На сьогоднішній день управління навчальним закладом без застосування здоров'язберігаючих технологій є практично неможливим, так як сучасний керівник повинен працювати на випередження подій, які відбуваються як під час навчально-виховного процесу, так і поза його межами. Освіта, освітні послуги, що надаються в Україні, повинні відповідати вимогам суспільства, новим сучасним тенденціям.

Актуальні проблеми з управління та організації діяльності в закладах освіти на засадах здоров'язберігаючих технологій висвітлені в роботах Л. Ващенко, С. Грімблата, Т. Карасева, М. Коржова, М. Смірнова, Н. Бутенко, Г. Соловйова та ін.

Мета статті: розкриття змісту, структури понять «управління», «управління на засадах здоров'язберігаючих технологій» визначення важливості впливу освітніх управлінських технологій на навчальний заклад.

Завдання статті: акцентувати увагу на поняттях «управління», «управління на засадах здоров'язберігаючих технологій», висвітлити важливість впливу управлінських технологій на розвиток навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасного НЗ неможливий без систематичного перегляду усталених уявлень, методологічних засад, пошуку нових концепцій, технологій.

Сьогодні в українській педагогіці відбуваються інтенсивні зміни, основна мета яких – покращення якості освіти за рахунок введення в систему освіти якісного управлінського персоналу. Іншими словами, кваліфікованих керівників закладів освіти. Наразі важливим є питання управління навчальним закладом на засадах здоров'язберігаючих технологій, виокремлення основних завдань, функцій.

Сучасними науковцями управління НЗ розглядається як системна теорія з властивими їй тенденціями розвитку, механізмами, методами, функціями, принципами. Наведемо деякі приклади визначення категорії «управління»:

- управління – сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети [6];
- управління – цілеспрямований вплив на систему, її компоненти та

процеси з метою підвищення ефективності функціонування [5]; управління - це організація даної організації у більш організований стан [1, с.53];

- управління - це «діяльність над діяльностями» [1, с.53];

Л.Карамушка зазначає, що управління потрібно розглядати «як процес, серію неперервних взаємопов'язаних дій, що забезпечують успіх функціонування певної організації» [7].

Ми в свою чергу управління НЗ на засадах здоров'язберігаючих технологій розглядаємо як ряд дій спрямованих, на забезпечення безпечних умов для перебування, навчання, виховання, у закладі освіти направлених на досягнення поставлених цілей. Суть процесу управління залежить від сукупності дій, які називаються управлінськими функціями. Такими функціями, зокрема, є: вироблення та прийняття управлінських рішень, організація виконання рішень, контроль та облік, аналіз, координування, регулювання, стимулювання, збирання та перетворення інформації, оцінювання результатів та корекція [6, с.26].

Науковець В.Маслов зауважує: функції повинні виконуватись взаємопов'язано, не ізольовано одна від одної [6]. Аналіз сутності поняття «управління» дає підстави розглядати його в різних аспектах:

- як функцію: управління – це особливий вид діяльності;
- як систему: управління характеризується наявністю внутрішньої структури, яка має взаємопов'язані елементи;
- як процес: управління є процесом індивідуальної або колективної діяльності;
- як абстрактне поняття: управління полягає у свідомому і цілеспрямованому впливі на процеси у сфері діяльності людей на основі використання об'єктивних законів.

На основі аналізу, узагальнення наукових джерел та дисертаційних досліджень робимо висновок, що здоров'язберігаюча діяльність в освіті має міждисциплінарний, багатоаспектний і довготривалий характер. Вимагає спеціальної підготовки усіх учасників навчально-виховного процесу до її здійснення. Проте в науково-дослідницьких роботах поза увагою залишилися висвітлення управління НЗ засадах здоров'язберігаючих технологій.

Наразі, багато керівників закладів освіти не мають наукового уявлення про застосування здоров'язберігаючих технологій в управлінській діяльності через відсутність відповідної професійної підготовки як менеджерів навчальних закладів.

Загальновідомо, що технологія – це сукупність кваліфікованих навичок, оснащення, інструментів, відповідних технічних знань, необхідних для здійснення бажаних перетворень в матеріалі, інформації чи людях. Технологія

управління – це прийоми, порядок, регламент виконання процесу управління. Технології управління за класифікацією О. Боднар:

- за порядком, регламентацією виконання процесу управління;
- за складністю та характером управлінського впливу;
- за організаційно-кадровим аспектом;
- за структурно-функціональними параметрами;
- за способом інноваційного менеджменту;
- за інноваційним компонентом;
- за культурологічним чинником;
- за соціальною складовою;
- за діяльнісним аспектом;
- за дидактичною спрямованістю.

У свою чергу здоров'язберігаючі освітні технології передбачають таке навчання, за якого учні не втомлюються, а продуктивність їхньої діяльності зростає.

Поняття «здоров'язберігаючі освітні технології» з'явилося в педагогічному вжитку в останні декілька років і досі сприймається багатьма педагогами як аналог санітарно-гігієнічних заходів. Це свідчить про нерозуміння цього терміну, примітивні уявлення про зміст роботи, яку має проводити навчальний заклад для здійснення завдань по збереженню і зміцненню здоров'я учнів. Вищевикладене дає можливість зазначити те, що поняття «управління НЗ на засадах здоров'язберігаючих технологій» є маловідомим і на практиці не застосовується. Робимо висновок про це на основі проведеного анкетування серед керівників навчальних закладів. Проаналізувавши результати анкетування, ми дійшли висновків, що здоров'язберігаючі технології в управлінні закладом освіти використовують лише 5% опитаних керівників, 95% керівників мають знання про здоров'язберігаючі технології, але на практиці їх не застосовують з таких причин:

- відсутність програми розвитку НЗ на засадах здоров'язбереження;
- слабка матеріальна та науково-дослідна база НЗ;
- орієнтація педагогічних працівників на традиційні форми роботи;
- опір змінам з боку колективу НЗ, небажання порушувати стереотипи поведінки і освоювати новий вид діяльності;
- відсутність матеріальних та інших стимулів для НЗ в цілому і для адміністративно-управлінського, педагогічного та технічного персоналу.

М. Смирнов дає таке визначення: «Здоров'язберігаючі освітні технології – це комплексна побудована на єдиній методологічній основі, система організаційних психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, спрямованих на охорону і зміцнення здоров'я учнів, формування у них культури здоров'я,

а також на турботу про здоров'я педагогів» [9].

Отже, «здоров'язберігаюча» - це якісна характеристика будь-якої освітньої технології, яка показує, наскільки в ході її реалізації забезпечуються умови для збереження здоров'я учнів та педагогічного колективу.

Науковці поділяють здоров'язберігаючі технології на такі групи:

- організаційно-педагогічні - визначають структуру навчального процесу, яка сприяє запобіганню станів перевтомлення, гіподинамії тощо;
- психолого-педагогічні - пов'язані з безпосередньою роботою вчителя на уроці;
- навчально-виховні - програми з формування культури здоров'я, навчання навичок здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок, захворювань, позакласні заходи, робота з батьками;
- соціально-адаптуючі та особистісно-розвивальні – забезпечують формування і зміцнення психічного здоров'я;
- лікувально-оздоровчі технології, дія яких забезпечує відновлення фізичного здоров'я.

Метою здоров'язберігаючих управлінських технологій є – створення оптимальних умов для перебування, навчання у НЗ, вирішення завдань з раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям учнів.

Висновок. Усе вищезазначене дає можливість говорити про те, що технологія у процесі управління є дуже важливою дією, що впровадження здоров'язберігаючих технологій на рівні управління в закладах освіти є визначальним чинником якості освітнього процесу, результатом якого є збереження здоров'я, зменшення показників захворюваності, продовження віку людини...

Управління НЗ на засадах здоров'язберігаючих технологій вимагає спеціальної підготовки усіх учасників навчально-виховного процесу. Підготовка НЗ до здоров'язберігаючої діяльності процес важкий та довготривалий.

Однак, дане дослідження не вичерпує себе, а ставить за мету подальше вивчення питання управління НЗ на засадах здоров'язберігаючих технологій.

Список використаних джерел:

1. Боднар О.С., Запорожан І.Г., Романюк А.Й., Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.С. Боднар. – Тернопіль: Астон, 2011.-320с.

2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С.1-6.
3. Волобуєва Т. Здоров'язбережувальна технологія як система заходів з охорони та зміцнення здоров'я учнів // Рідна школа. – 2012.- №7.-с.35-38.
4. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навчальний посібник.-Львів, 2004.
5. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Навч. посібник. Вид.2-ге допрацьоване. - К.:Освіта України, 2005.- 256с.: мал.
6. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навчальний посібник. – Тернопіль, Астон, 2007. – 150 с.
7. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка. –К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Павлютенко Є.М. Мистецтво управління школою / Є.М.Павлютенко. – Х.:Вид. група «Основа», 2011.- 320с. – (Серія «Адміністратору школи»).
9. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К.Смирнов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.

КРИВОЛАП О.Ю.,

аспірант, кафедра управління
навчальними закладами
та педагогіки вищої школи,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЯК УМОВА ЙОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття «конкурентоспроможність учителя початкової школи»; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні погляди на процес розвитку творчих здібностей особистості та формування конкурентоспроможності студентів-майбутніх педагогів як професійну ознаку фахівця в умовах ринкових відносин; доведено важливість і необхідність формування конкурентоспроможності майбутнього учителя у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: конкурентоспроможність, професійна освіта, розвиток, самовдосконалення, самореалізація, творча індивідуальність, творчість, учитель початкової школи.

В статье предпринята попытка раскрыть сущность понятия «конкурентоспособность учителя начальной школы»; освещены философские, педагогические, психологические взгляды на процесс развития творческих способностей личности и формирования конкурентоспособности студентов-будущих педагогов как профессиональное качество специалиста в условиях рыночных отношений; доказана важность и необходимость формирования конкурентоспособности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональное образование, развитие, самосовершенствование, самореализация, творческая индивидуальность, творчество, учитель начальной школы.

IN the article is an attempt to discover the essence of the concept «competitiveness of primary school teachers»; lit philosophical, pedagogical, psychological perspectives on the process of development of creative

abilities and the formation of competitiveness of students-future teachers as a professional sign specialist in conditions of market relations; proven the importance and necessity of the formation of the competitiveness of future teachers in the process of professional training.

Key words: *competitiveness, professional education, development, self-improvement, self-realization, creative individuality, creativity, elementary school teacher.*

У контексті інтеграції України в європейський освітній простір підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, а сучасний стан суспільно-економічного розвитку зумовлює необхідність формування у студентів педагогічних вищих навчальних закладів не лише професійної компетентності, а й конкурентоспроможності, що залежить від якісного, творчого й успішного виконання педагогічних функцій, від усвідомлення вчителем свого професійного призначення, від рівня професіоналізму та ступеню педагогічної майстерності.

Суспільство потребує сьогодні високоінтелектуальних, активних, ініціативних, висококультурних і креативних учителів. Здатність до педагогічної творчості є однією з основних рис учительського професіоналізму. Лише творча особистість педагога може сформувати справжню індивідуальність учня, здатна бути конкурентоспроможною і виховувати, навчати покоління сучасних молодих українців, роблячи значний внесок у розвиток й оновлення нашої держави.

Учитель початкової школи XXI ст. повинен бути глибоко освіченою людиною, здатною активно і творчо діяти, адекватно реагувати на виклики часу в умовах швидкоплинних змін і трансформацій, повинен забезпечувати якість і результативність навчально-виховного процесу відповідно до вимог сьогодення, займатися самоосвітою, постійно працювати над професійним самовдосконаленням, збагачувати власний педагогічний досвід та формувати майстерність учителя-професіонала, творчо розробивши індивідуальну траєкторію особистісного зростання. Саме такого майбутнього вчителя наразі мають підготувати педагогічні ВНЗ, саме такого вчителя чекають учні, їхні батьки, суспільство загалом.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) визначені основні шляхи відродження національної системи навчання: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності вчителів динамічно реагувати на запити громадського життя й виклики часу, забезпечення оволодіння ними передовими освітніми технологіями, які сприяють всебічному розвитку особистості школяра.

Сучасні зміни в системі професійної освіти повинні сприяти формуванню компетентного, конкурентоспроможного, креативного, духовного, теоретично, практично й методично підготовленого до педагогічної діяльності вчителя початкової школи, чим пояснюється вибір теми статті. **Актуальність** проблеми підкреслюється не тільки посиленою соціальною необхідністю у конкурентоспроможних учителях початкової школи, але і зростаючою потребою особистості у розвитку своєї індивідуальності.

Мета статті – розкрити сутність поняття «конкурентоспроможність учителя початкової школи»; висвітлити філософські, педагогічні, психологічні погляди на процес розвитку творчих здібностей особистості та формування конкурентоспроможності студентів-майбутніх педагогів.

Питанням організації навчального процесу у вищій школі присвятили свої праці В. Андреев, С. Архангельський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, П. Пономарьов, С. Сисоева, Т. Сущенко, М. Шкіль та ін.

Проблему творчого розвитку та самореалізації особистості порушували у наукових розвідках К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Р. Брушлинский, Г. Горченко, А. Деркач, В. Дружинін, В. Загвязинський, П. Кравчук, А. Маслоу, І. Маноха, М. Махмутов, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Риндак, Н. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоева, В. Фрицюк, Н. Яковлева та ін.

Питання творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку майбутніх розкриті у працях В. Андреева, Д. Богоявленської, М. Дяченко, В. Зазикіна, І. Зайцевої, О. Лука, Л. Макарової, Л. Мільто, В. Мухіної, О. Пехоти, Я. Пономарьова, Ю. Фокіна, І. Ширшової та ін.

Дослідженню проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності присвятили наукові роботи Л. Ізотова, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, І. Осадченко, І. Підласий, Л. Петухова, І. Шапошнікова та ін.

Питання становлення творчої особистості вчителя розкрили у своїх працях багато філософів, педагогів та психологів, (В. Андреев, В. Бухвалов, В. Загвязинський, І. Кант, А. Маркова, М. Нікадров, Л. Рувинський, С. Сисоева та ін.). Філософські аспекти творчості розглядали Г. Батіщев, Г. Гіргінов, Г. Давидова, Б. Кедров, А. Коршунов, А. Шумілін та ін. Окремі питання розвитку творчої особистості під час навчання висвітлені в дослідженнях І. Акуленко, О. Гришко, Л. Макрідіної, Н. Максименко, К. Маланюк та ін.

Феномен конкуренції останнім часом став об'єктом посиленої уваги дослідників різних країн. Особливості конкуренції як типу міжособової взаємодії досліджували О. Александрова, Ю. Андреева, О. Астапенко, В. Безрукова, Н. Борисова, В. Воловик, В. Воронкова, Н. Гарафутдінова, М. Гельвановський, В. Жадько, С. Кримський, Д. Крючков, А. Куценко, В. Лук'янець, В. Таран, Д. Чернилевський, А. Шмельов та ін.

У царині наукових досліджень існують різні підходи до визначення сутності конкуренції: соціобіологічний (Ч. Дарвін, Л. Гумплович, Г. Ратценхофер, У. Самнер, Т. Веблен), економічний (А. Сміт, Д. Рикардо, К. Маркс, Дж. Кейнс), політологічний (Д. Стюарт, Ф. Лист, В. Парето), психологічний (М. Дойч, К. Боулдинг), аксіологічний (Арістотель, К. Штайльманн), ігровий (Й. Хейзінга), структурний (Ф. Еджуорт, Дж. Робінсон, Е. Чемберлін, Ф. Найт, К. Макконнелл), функціональний (І. Шумпетер, Ф. Хайек), поведінковий (П. Хейне, М. Портер).

Попри значну численність наукових розвідок, на наш погляд ще недостатньо уваги приділяється вивченню педагогічних умов позитивної конкуренції під час професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів початкової школи.

У педагогічній співпраці здорове змагальне суперництво є однією з форм реалізації закону конкуренції. У процесі конкурентної боротьби вчитель, як і будь-яка людина, застосовуючи власні конкурентні переваги, доводить свою конкурентоспроможність.

Конкурентоспроможність – це володіння фахівцем певними властивостями, які дають йому можливість розвиватись на інноваційній основі та перемагати у змагальній боротьбі. Конкурентоспроможний – такий, що витримує конкуренцію, перемагає в боротьбі за досягнення кращих результатів [4].

В основі конкурентоспроможності учителя початкової школи – його любов до дітей, його висока професійна компетентність, творчий підхід до виконання педагогічних функцій і соціальних ролей, що закладається в системі вищої педагогічної освіти, однією з функцій якої є розвиток здібностей молодших школярів, формування творчої індивідуальності дитини.

Поняття «конкурентоспроможність» у сучасних умовах розвитку суспільства поступово перетворюється на педагогічну дефініцію. Вона вважається однією з важливих характеристик сучасного кваліфікованого фахівця, яку необхідно розвивати під час професійного навчання у ВНЗ.

Дефініцію «конкурентоспроможність учителя» потрібно розглядати в тісному зв'язку з розвитком його творчого потенціалу, вихованням і навчанням, трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж життя [7]. Тільки вчитель з високими професійними знаннями, з яскравою творчою індивідуальністю може сьогодні успішно конкурувати, розвиваючись і самовдосконалюючись у професійному й особистісному сенсах. Конкурентоспроможність учителя початкових класів, на нашу думку, – це сукупність притаманних конкретному педагогові професійних знань, творчих умінь і навичок, а також системи ціннісних орієнтацій та комплексу особистісних якостей, що забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в початковій освіті учнів.

У галузі професійної освіти, в тому числі й педагогічної упродовж останніх десятиліть змінилися мета, зміст і спрямованість підготовки вчителів початко-

вої школи (на формування творчої індивідуальності, здатної до саморозвитку, мобільності, творчої ініціативи, конкурентоспроможності), адже «сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу» [8, с. 47].

Творчість є істинною сутністю людини, джерелом її саморозвитку і професійного зростання, а вільна творча самореалізація особистості – це запорука її успішної професійної адаптації та конкурентоспроможності. Серед принципів, які відповідають пріоритетним стратегіям у професійній підготовці фахівця, спрямованої на саморозвиток конкурентоспроможності виокремлюють:

- принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоврядування, самокорекції, максимальної самореалізації;
- принцип взаємодії концептуального й технологічного рівнів у процесі професійної підготовки студентів;
- принцип єдності аксіологічного й культурологічного підходів в організації професійного навчання;
- принцип орієнтації на оволодіння сучасними прийомами професійної діяльності;
- принцип співтворчості педагога-майстра і студента-майбутнього фахівця;
- принцип поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів [3].

Однією з умов розвитку конкурентоспроможності майбутнього вчителя початкової школи є формування адекватної самооцінки студента, що ґрунтується на професійних компетенціях і яка допомагає реально й адекватно оцінити свої можливості та професійні здібності.

Формуванню конкурентоспроможності майбутніх учителів може сприяти конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для здорової творчої конкуренції між однокурсниками у вирішенні поставлених завдань, а також стимулюють творче мислення; створення педагогічних ситуацій, наближених до реальних, в яких студенти повинні виявити уміння оперативно діяти, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, приймати певні самостійні рішення.

На нашу думку, критеріями творчої активності майбутніх учителів початкової школи є: прояв інтелектуальної ініціативи; наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь; прояв самостійності й здатності до самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності. У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, студент сам ставить перед собою мету і прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички й уміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні й особистісні риси. Організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх учителів дозволить підвищити рівень самонавчання і твор-

чої активності студентів такою мірою, яка забезпечить їхнє подальше професійне й особистісне зростання, а отже і конкурентоспроможність.

У процесі здобуття педагогічної освіти студенти мають чітко усвідомити, що конкурентоспроможний майбутній учитель – це людина, яка орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості і ефективності своєї діяльності. Але для того, щоби студенти могли зрозуміти, куди їм потрібно рухатися, вони мають знати, де знаходяться зараз, тобто чітко усвідомлювати, що особистий успіх, професійне зростання залежать від багатьох чинників, в тому числі від їхнього освітнього рівня, від знань, отриманих у процесі навчання, від набутих умінь і навичок [3].

За результатами анкетування студентів було встановлено різноманітність поглядів щодо конкурентоспроможності учителя початкових класів: 32,5 % опитаних вважають конкурентоспроможність основною рисою сучасного вчителя, 13,5 % називають її важливою, але не необхідною, 46,5 % анкетованих конкурентоспроможного журналіста асоціюють із творчим підходом до педагогічної діяльності, 7,5 % студентів, які підлягали опитуванню, вважають конкурентоспроможність недоречною серед професійних ознак учителя.

Розвитку творчого потенціалу, формуванню засад конкурентоспроможності майбутніх учителів початкової школи сприяє відкриття творчих лабораторій, майстер-класів, експериментальних майданчиків; розробка системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор тощо.

Запорукою успішності такого процесу є компетентнісний підхід, орієнтований на саморозвиток творчої індивідуальності. Так, наприклад, лекції та семінари доцільно супроводжувати мультимедійними презентаціями відеофрагментів уроків, які потім аналізуються студентами, що дає можливість знайомитися з сучасними методами, прийомами на різних етапах навчально-виховного процесу в початкових класах. Під час практичних і семінарських занять ефективним для оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів є застосування методу проєктів: студенти розробляють творчі проєкти (розгорнутого плану уроку (з української мови, читання, математики, основ здоров'я, природознавства тощо), сценарію виховної години, святкового ранку, цікавих зустрічей тощо). Доцільним є ознайомлення студентів-педагогів зі специфікою сучасних технологій розвивального навчання, формування у них готовності впровадження таких технологій у навчально-виховний процес молодших школярів, адже це – запорука і водночас важлива педагогічна умова розвитку творчого потенціалу учнів початкових класів.

Отже, підготовка конкурентоспроможних майбутніх учителів початкової школи має відбуватися в контексті формування професійної компетентності й розвитку креативності студентів, оскільки вміння творчо підходити до виконан-

ня свого призначення як учителя й вихователя є однією з основних рис професіоналізму та педагогічної майстерності. Професійно компетентний, творчий, толерантний, доброзичливий, привітний учитель цікавий не лише для учнів та їхніх батьків – він є конкурентоспроможним і затребуваним як висококваліфікований фахівець.

Список використаних джерел:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1994. – 286 с.
2. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід: Дидакт. аспект: Для працівників від. освіти, кер. та вчителів шк., студ. / Ю. В. Васьків– Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
3. Дяченко М. Д. Розвиток конкурентоспроможності майбутніх журналістів у контексті формування творчої індивідуальності / М. Д. Дяченко// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : Зб. наук. пр. / редкол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 14 (67). – С. 326–335.
4. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 3. Р-Я. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, 2006. – 1168 с.
5. Котенко О. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм [Електронний ресурс] / О. В. Котенко – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
6. Киричук О. Розвивальне навчання – шлях до науково-гуманістичної системи освіти / О. Киричук // Початкова школа. – 2002. – №5.
7. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття : зб. матер., підгот.у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні» / [Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін.]. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – С. 134–148.
8. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – №1. – С. 47–55.
9. Співакова О. І. Розвивальне навчання або розвивальний метод у навчанні молодших школярів О. І. Співакова // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – К. – 2003. – №4.

КУГАЙ М.С.,

викладач, кафедра географії та
методики її навчання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті розглянуто можливості діяльнісного підходу у підготовці майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів. Встановлено зв'язок між діяльністю студента у навколишньому середовищі та сформованістю певного типу поведінки у вигляді діяльнісно-поведінкового компоненту його підготовки. Доведено, що підготовка майбутнього вчителя географії до екологічного виховання учнів передбачає володіння ним змістом і способами (прийомами, діями) отримання і застосування засвоєних знань на практиці у вигляді професійно-екологічних умінь.

Ключові слова: екологічне виховання, підготовка майбутніх учителів географії, діяльність, уміння, поведінка, діялісно-поведінковий компонент.

В статье рассмотрены возможности деятельностного подхода в подготовке будущих учителей географии к экологическому воспитанию учеников. Установлена связь между деятельностью студента в окружающей среде и сформированностью определенного типа поведения в виде деятельно-поведенческого компонента его подготовки. Доказано, что подготовка будущего учителя географии к экологическому воспитанию учащихся предполагает владение им содержанием и способами (приемами, действиями) получения и применения усвоенных знаний на практике в виде профессионально-экологических умений.

Ключевые слова: экологическое воспитание, подготовка будущих учителей географии, деятельность, умение, поведение, деятельно-поведенческий компонент

The article considers the possibility of involvement in the preparation of future teachers of geography to environmental education of students. Installed the relationship between a student's activity in the environment and formation of the certain type of behaviour in the form of activity-behavioral component of its preparation. It is proved that the training of future teachers of geography to environmental education of students assumes possession of the contents and methods (techniques, actions) of production and application of the knowledges acquired on practice in the form of professional environmental skills.

Key words: *environmental education, training of future teachers of geography, activities, skills, behaviour, activity-behavioral component.*

Педагогічна теорія отримує подальший розвиток в практичній діяльності, яка не може зводитися лише до індивідуального досвіду майбутнього вчителя. У порівнянні з досвідом інших вона отримує обґрунтування, пояснення у педагогічній теорії. Практика служить засобом застосування та джерелом розвитку самої педагогічної теорії. Наукові знання функціонують тільки в практичній діяльності вчителя, яка являє собою нерозривну єдність теорії і досвіду.

На підготовку майбутнього вчителя географії до екологічного виховання учнів найбільший вплив має діяльнісний підхід.

Ряд авторів (Н. Винокурова, Н. Яремчик, О. Назаренко, Р. Сейтжанова, Г. Пустовіт) у структурі підготовки майбутнього вчителя виділяють діяльнісний компонент (операційний, система педагогічних умінь, праксеологічний), який відображає цілісну систему еколого-педагогічних умінь, характеризує ступінь зацікавленості та захопленості учителем рішенням еколого-педагогічних завдань.

Саме на дослідження діяльнісно-поведінкового компоненту підготовки майбутнього вчителя географії до екологічного виховання учнів спрямована наша стаття.

Будь-яка діяльність, яка здійснюється суб'єктом, включає в себе мету, засіб, процес перетворення і результат. Організація дослідницької, практичної, творчої діяльності, а також діяльності, пов'язаної з пошуком і засвоєнням знань у рамках підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення географії, покликана вдосконалювати їх знання, виробляти у них картографічні уміння, навички географічного моделювання і прогнозування.

Залучення майбутніх педагогів в активну діяльність сприяє формуванню знань, переконань, відносин, умінь їх використовувати, застосовувати в житті,

пояснювати з їх допомогою нові, раніше незнайомі явища і факти. Однак необхідно відзначити, що сам факт участі майбутнього вчителя в будь-якому вигляді діяльності не може служити єдиною ознакою дієвості його знань, почуттів, тому причини, що спонукали його прийняти участь в даному виді діяльності, можуть бути різними.

Ми в нашому дослідженні виходимо з того, що діяльнісно-поведінковий компонент підготовки майбутнього вчителя до реалізації екологічного виховання учнів включає вміння творчо застосовувати на практиці способи і прийоми природоохоронної діяльності, реалізовувати екологічні знання, давати об'єктивну оцінку власним професійним можливостям, застосовувати різноманітні технології, форми та методи екологічного виховання та оперативно реагувати на інноваційні процеси в екологічному вихованні. У даному компоненті відображений процес створення педагогом системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування на всіх етапах руху від освітньої задачі до результату.

Отже, процес підготовки майбутнього вчителя до здійснення екологічного виховання учнів є цілеспрямованим процесом, який включає в себе не тільки озброєння студентів екологічними знаннями і перетворення цих знань у переконання, а й закріплення, вдосконалення на їх основі відповідних дій, операцій, поведінки.

Діяльнісно-поведінковий компонент підготовки майбутніх учителів географії включає в себе професійно значущі уміння: організаційні, проектні, моделювання, прогнозування, системного аналізу, планування, творчого і критичного мислення; прогностичні – передбачення екологічних ризиків, посилене завчасне їх попередження на основі принципу обережності; рефлексія і оцінка результатів діяльності, що пропонується педагогом; пошук варіантів розв'язання екологічних проблем на основі співпраці і соціального партнерства; комунікативні – аргументування і відстоювання власної точки зору, врахування позицій інших людей; пошук і обробка інформації, в тому числі з використанням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ); складання оціночних суджень, застосування прийомів самоаналізу і самооцінки [2, с.156].

О. Миргородська всі дослідницькі уміння, якими повинні володіти майбутні учителі географії об'єднує в п'ять груп: операційні, організаційні, комунікативні, практичні, картографічні [5].

О. Удовиченко пропонує виділити наступні групи професійних екологічних умінь:

I група – еколого-евристичні уміння, спрямовані на виявлення оцінки стану довкілля;

II – еколого-просвітницькі уміння, метою яких виступає проведення про-

паганди ідей на захист причетності кожного громадянина до відповідальності за збереження живої і неживої природи;

III – еколого-діяльнісні уміння, призначенням яких є готовність і здатність особистості здійснювати конкретні дії з охорони природи і її складових об'єктів, проводити необхідні природоохоронні заходи;

IV – еколого-педагогічні уміння, що являють собою групу умінь здійснювати еколого-освітню діяльність серед молоді в навчальних закладах різного типу [9, с. 50].

I. Зверєв, Т. Суравєгіна розрізняють такі види екологічних умінь, як: вміння оцінювати стан природного середовища на основі оволодіння дослідницькими навичками; вміння, пов'язані з проявом належної культури поведінки в природі; вміння, пов'язані із захистом навколишнього природного середовища, що поділяються в свою чергу на три види: дотримання культури особистої поведінки, що не допускає шкоди природним об'єктам; виконання посильних трудових операцій; вміння пропагувати екологічні знання серед населення [11].

I. Ісаєв, Н. Померанцева виокремлюють організаційні уміння, до яких відносять: володіння вчителем методами організації навчальної діяльності учнів з вивчення матеріалу екологічного характеру на основі міждисциплінарного підходу; орієнтаційних - знання ціннісних орієнтирів, можливостей формування активного ставлення учнів до охорони природи методами різних предметів; уміння реалізовувати розвивальну функцію - єдність навчання, виховання і розвитку під час оволодіння екологічними знаннями в межах різних дисциплін; інформаційні уміння - володіння екологічним матеріалом, що входить до змісту не тільки «свого», але й суміжних предметів; комунікативні уміння - розкриття світоглядної суті екологічних проблем, мотивів діяльності, їх міждисциплінарного характеру; конструктивні уміння - аналіз і відбір навчального матеріалу, реалізацію міжпредметних зв'язків, вибір логіки викладу навчального матеріалу; уміння реалізовувати мобілізаційну функцію - діяльності учителя з формування в учнів постійної зацікавленості до екологічних проблем не тільки в рамках свого предмету, але й суміжних наук; уміння реалізовувати дослідницьку функцію - визначення рівня сформованості екологічних знань, умінь і навичок на основі міждисциплінарного підходу [4, 8].

В. Ніколіна вважає, що гностичні вміння - це способи отримання інформації про світ. Наприклад, вміння працювати з географо-педагогічної літературою, володіння методикою педагогічного дослідження, вміння дати характеристику класу і учня, об'єктивно оцінювати знання, вміння та навички дітей в області фізичної та економічної географії, геоекології тощо [7, с.49].

Проектувальні здібності, на думку автора, позначаються в особливій

чутливості до конструювання педагогічного та наукового «лабіринту» - шляху від незнання до знання, вони мають на увазі результат майбутньої діяльності, припускають дозування при передачі знань, умінь, навичок [7, с.50].

Ж. Федірко виокремлює конструктивні вміння, які мають забезпечити процесуальність інноваційної діяльності. Такими вміннями, на думку науковця, є: уміння комбінувати, переносити знання й уміння в нову ситуацію; уміння планувати свою професійну діяльність; уміння моделювати (особистість учня, інноваційні проекти, програми, методики, технології тощо) [10, с.247].

О. Захлебний, О. Удовиченко виокремлюють екологічне вміння як спеціалізоване вміння, що передбачає наявність сформованої здатності володіти комплексом екологічних технологій взаємодії з природними об'єктами, спрямованих на їх дослідження, зміст, створення умов безпеки та збереження [3; 9].

На думку А. Захлебного навички та вміння з вивчення та охорони навколишнього природного середовища можна розділити на дві групи. Перша - навички та вміння з вивчення навколишнього природного середовища шляхом дослідження та оцінки її краси, стану та можливостей. Друга - навички та вміння дотримуватися норм поведінки і виконувати суспільно корисну діяльність по захисту, догляду та поліпшенню природного середовища, а також пропагувати ідеї охорони природного середовища. Такий поділ на групи умовний, вважає А. Захлебний, так як види діяльності тісно взаємопов'язані між собою [3].

С. Дерябо, В. Ясвін, розбираючи структуру екологічних умінь майбутнього вчителя виокремили певні групи у кожному окремому блоці професійної підготовки. Так, в еколого-гуманітарному блоці містяться можливості формування еколого-світоглядних умінь, пов'язаних з необхідністю роз'яснення людям норм гуманістичних взаємин людини з природою. У натуралістичному блоці підготовки виділяються практичні вміння та навички взаємодії з природними об'єктами, а також у антропогенному середовищі. У психолого-педагогічному блоці можна говорити про уміння майбутніх педагогів виконувати еколого-виховні та еколого-освітні функції [1].

Проведений аналіз переконливо підтверджує, що екологічні вміння займають досить важливе місце в загальній структурі кваліфікаційної моделі вчителя географії і дозволяють побачити специфіку цієї сторони діяльності вчителя географічної спеціальності.

Ця специфіка включає в себе дві особливості. Перша особливість відображає загальний професіографічний аспект педагогічної кваліфікації, це пояснює особливу «місіонерську» роль вчителя як вихователя майбутніх поколінь, який передає їм цінності відповідального ставлення до навколишнього середовища. У зв'язку з цим у підготовці майбутнього вчителя особли-

ве місце має займати формування морально-екологічної свідомості та громадянського почуття служіння ідеї охорони природи, розуміння її міжнародного значення та необхідності формування відповідних цінностей в учнів.

Другу особливість особливої значущості екологічних умінь вчителя ми виявляємо на рівні його професійної спеціалізації. Це означає, що до уваги слід брати предмет його викладання, і в тому відношенні вчитель географії займає особливе місце в формуванні екологічної вихованості учнів і у формуванні у них досвіду екологічної діяльності.

Успіх підготовки майбутнього вчителя географії до екологічного виховання учнів визначається значною мірою рівнем сформованості ціннісних орієнтирів у майбутніх педагогів, які визначають соціальні потреби поведінки, вчинки і діяльність людини по відношенню до навколишньої природи [6, с.84].

Поведінковий аспект за переконанням учених психологів, в основі має діяльність, тому екологічне виховання особистості та підготовка майбутніх учителів до цього процесу неможливі поза їх практичного включення в екологічну діяльність. Цей процес має бути пов'язаний з розвитком природи вихованця, його здібностей, фізичних, інтелектуальних і моральних сил, вихованням любові до природи, працьовитістю, повагою до життя як унікального явища. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів передбачає оволодіння ним змістом і способами (прийомами, діями) отримання та застосування усвідомлених знань на практиці, що визначається ступенем засвоєння норм поведінки, норм відносин, реалізацією цих норм в природоохоронній діяльності.

У географічному аспекті задоволення потреб людини може відбуватися у різних формах екологічної поведінки, зокрема, регулювання споживання в кращому випадку може мати форму різноманітних обмежень. Саме такою є екологічна поведінка, пов'язана зі споживанням нафти, вугілля, корисних копалин.

Компенсоване споживання спрямоване на досягнення двох завдань – задоволення потреби і створення запасу продуктів, здатного забезпечити необхідний рівень споживання. Саме така форма екологічної поведінки відповідає концепції сталого розвитку, відображає її сутність.

Отже, діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів передбачає формування діяльнісно-поведінкового компоненту, що стає можливим тільки на основі його практичного включення в екологічну діяльність. Це повинно бути пов'язано з розвитком природи особистості, його фізичних, інтелектуальних і моральних сил, вихованням любові до природи, працьовитості, поваги до життя як унікального явища. Відповідно, підготовка майбутнього вчителя географії до екологічного вихо-

вання учнів передбачає володіння ним змістом і способами (прийомами, діями) отримання і застосування засвоєних знань на практиці у вигляді професійно-екологічних умінь.

Список використаних джерел:

1. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 480 с.
2. Захлебный А. Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе / А. Н. Захлебный, Э. Н. Дзятковская // Россия в окружающем мире – 2008. Устойчивое развитие : экология, политика, экономика : аналитический ежегодник / отв. ред. Н. Н. Марфенина, С. А. Степанова. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2008. – С. 144–170.
3. Захлебный А. Н. Школа и проблемы охраны природы / Захлебный А. Н. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Исаев И. Ф. – М. ; Белгород : Московский пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1993. – 217 с.
5. Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Миргородська Олена Леонідівна. – К., 2008. – 243 с.
6. Назаренко А. В. Система повышения качества компетентностно-ориентированного экологического профессионально-педагогического образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Назаренко Александр Владимирович. – М., 2014. – 448 с.
7. Николина В. В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Николина Вера Викторовна. – СПб., 1999. – 345 с.
8. Померанцева Н. Г. Подготовка студентов педагогических вузов Франции к экологическому воспитанию школьников : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Померанцева Надежда Геннадиевна. – М., 2003 – 180 с.
9. Удовыченко О. Д. Педагогические условия формирования экологической культуры у студентов географического факультета : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Удовыченко Оксана Дмитриевна. – Ставрополь, 2005. – 181 с.
10. Федірко Ж. В. Готовність учителів географії до інноваційної діяльності: теоретичний аспект / Ж. В. Федірко // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 14. – С. 243–249.
11. Экологическое образование школьников / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

ЛИСТОПАД О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра дошкільної педагогіки,
ДВНЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»,
м. Одеса

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано проблеми творчості в теорії і практиці підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності. Визначені та проаналізовані відмінності в педагогічній творчості фахівця дошкільної освіти і вчителя. Розкрити шляхи розвитку педагогічної творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності.

Ключові слова: творчість, розвиток творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

В статье проанализированы проблемы творчества в теории и практике подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к профессиональной деятельности. Определены и проанализированные отличия в педагогическом творчестве специалиста дошкольного образования и учителя. Раскрыты пути развития педагогического творчества в подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: творчество, развитие творчества в подготовке будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

The article deals with the problems of creation in the theory and practice of training of future nursery teachers of preschool educational establishments to professional activity. The differences of pedagogical creation nursery teacher and teacher are defined and analyzed. The ways of development of pedagogical creation in training of future

nursery teachers of preschool educational establishments to professional activity are exposed.

Key words: *creation, development of creation in training of future nursery teachers of preschool educational establishments.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах структурної перебудови, вдосконалення змісту і технологій системи вищої педагогічної освіти в Україні виникає необхідність пошуку нових ресурсів покращення якості підготовки фахівців, у тому числі майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, їх професійної компетентності і професійної майстерності.

Вихователям дошкільних навчальних закладів сьогодні необхідно не лише володіти високим рівнем загальної культури, професійно-педагогічною компетентністю, але й нетрадиційно підходити до вирішення різноманітних психолого-педагогічних ситуацій, організовувати свою діяльність на творчій основі. Діяльність на творчій основі дозволяє вихователям дошкільних навчальних закладів формувати цілі навчання і виховання дітей дошкільного віку з урахуванням їх вікових, освітніх, виховних і розвиваючих можливостей; моделювати доцільні зміни в організації, структурі і змісті освітнього процесу дошкільного навчального закладу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи в процес розвитку дитини при використанні педагогічних технологій.

Проте, чисельні дослідження, [2, 3, 6, 7, 9, 10, 11] засвідчують, що соціальне замовлення сучасного суспільства – розвиток творчої особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, практично не виконується, а якщо і робляться окремі спроби в цьому напрямі, то вони, як правило, натрапляють на нерозуміння всієї важливості і актуальності позначеної проблеми. Загострилися старі протиріччя, з'явилися нові, обумовлені потребою модернізувати систему професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, тоді як масово підготовка майбутніх вихователів залишається переважно орієнтованою на репродуктивну діяльність, що не створює умови для творчого прояву студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці наукових [1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11] досліджень визначено різні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі (А. Богуш); формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри (В. Бенера); формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки (Г. Беленька); фахова підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного

виховання дітей (Н. Грама); підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева); формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання (Л. Загородня); моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти (Е. Карпова); розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах підготовки за магістерською програмою (І. Княжева); організація професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів (О. Кучерявий); професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі в системі заочного навчання (В. Нестеренко).

Мета статті: проаналізувати проблеми творчості в теорії і практиці підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи роль та місце творчості в теорії і практиці підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності слід зауважити, що проблема педагогічної творчості фахівця дошкільної освіти в педагогічній науці більшою мірою має емпіричний характер вивчення. У сучасних дослідженнях [1, 2, 4, 5, 7, 10, 11] описується передовий, новаторський досвід роботи вихователів і інших фахівців дитячих дошкільних установ, дається характеристика творчих знахідок педагогів.

В останній час процес модернізації діяльності дошкільних установ в Україні підсилив увагу учених і практиків до проблеми педагогічної творчості [2]. Педагог, здібний до інновацій в своїй діяльності, розглядається як основний чинник вдосконалення освітнього процесу в дошкільних установах. Серед критеріїв оцінки професійної компетентності фахівця, одними з головних показників майстерності педагога наголошуються творчі якості особистості, уміння вирішувати творчі педагогічні проблеми, творчий тип мислення тощо.

На сторінках педагогічних журналів, в збірках наукових праць різних вузів і лабораторій з'явилися ряд статей про педагогічну творчість вихователів і майбутніх фахівців дошкільної освіти, про методи і засоби його стимулювання і розвитку. В останній час захищено дисертації в яких розкрито шляхи використання творчості в теорії і практиці підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності, описується досвід творчої педагогічної діяльності різних фахівців дошкільних установ.

У практиці роботи дошкільних установ стає традиційним проведення таких форм роботи як: «Педагогічні виставки», «Ярмарок фахових сподівань», «Педагогічні посиденьки», «День новатора», «Творча педагогічна вітальня», «Педагогічний конкурс», «Кращий вихователь року», «Тижні педагогічної майстерності» та інші, що демонструють творчий потенціал педагогічних колективів та відсутність жорсткої регламентної педагогічної діяльності, значне розши-

рення інформаційного поля, активізація соціальних функцій педагога, мобільність використання професійних якостей, створення психологічної атмосфери стимулювання педагогічної творчості.

Але не дивлячись на даний інтерес до творчості педагогів, систематичного і наукового аналізу творчих ініціатив педагогів не ведеться. Немає чітких критеріїв оцінки творчих знахідок, за якими можна було б відрізнити різні форми творчої педагогічної діяльності. Не визначена сутність і види педагогічної творчості фахівця дошкільної освіти. Хоча є велика кількість досліджень з педагогічної творчості вчителя, професійна творчість фахівця дошкільного виховання має свої особливості і характеристики, тому вимагає самостійного вивчення.

Відмінності в педагогічній творчості фахівця дошкільної освіти і вчителя пов'язані із специфікою виконуваних професійних функцій, вирішуваних завдань, особливостей методики роботи з дітьми даного віку, характеру спілкування, режиму дня тощо. Це все впливає на форми і види творчої діяльності педагога, що працює з дітьми дошкільного віку.

Не дивлячись на спільність професійних функцій вчителя і вихователя дошкільних навчальних закладів, в їх змісті присутні великі відмінності. Наприклад, в розвиваючій функції вчителя пріоритетним є здійснення навчання школярів. У зв'язку з цим його творчість більшою мірою пов'язана з розробкою дидактичних новацій. Вирішення виховних завдань слідує за освітніми. У роботі дошкільної установи виховання дітей займає головне місце. Тому творчість педагога буде перш за все пов'язана з реалізацією виховної функції. І навіть в старшому дошкільному віці, коли навчання починає займати чимале за часом місце, процес навчання тісно переплетений з вихованням дітей. На відміну від школи, де навчання ведеться за класно-урочним типом, в дошкільному навчальному закладі воно носить інший характер. Відсутня не лише формальна сторона: дзвінки, уроки, строга тимчасова регламентація навчальних занять тощо, але й інша організація дітей в процесі навчання, вирішуються інші завдання, по-іншому мотивується навчально-виховний процес. Заняття носять переважно ігровий характер. На одному занятті може вирішуватися комплекс завдань. Ці особливості організації процесу і змісту навчально-виховної діяльності вимагають від педагога варіативних професійних умінь для виконання дидактичної функції.

Інший зміст мають контрольні-оцінні і діагностичні функції. Якщо в школі, в основному, педагог відстежує рівень знань і умінь з навчальних предметів у формі контрольних робіт з оцінкою, то в дошкільному навчальному закладі оцінюються не лише рівень знань і умінь, а і характер розвитку дитини в цілому, рівень і особливості мислення, уяви, рівень етичного, трудового виховання тощо. Виявлення даних характеристик проводиться у формі ігор, бесід, прикладних завдань, аналізу дитячих робіт, спостережень за дітьми, тестування

тощо, оцінка успіхів дітей в формі балів не використовується.

При реалізації комунікативної функції для педагога дошкільної установи величезне значення має володіння невербальними засобами спілкування, особливо з дітьми молодшого дошкільного віку. Для них набагато більше емоційне навантаження несе інтонація дорослого, його погляд, посмішка, жест, ніж самі слова. Творчість вихователя полягає в пошуку оптимальних і доступних для дитини засобів спілкування і контакту.

У зміст конструктивно-організаторської функції входить обов'язок організовувати всіляку діяльність дітей протягом 9-12 годин: ігри, праця, заняття, прогулянки, дозвілля тощо. Тому педагог в дошкільній установі повинен володіти ігровим, художнім, театральним, образотворчим і іншими видами творчості. Йому необхідні уміння по розробці сценаріїв різних видів діяльності, оформлення приміщень, ділянок тощо. Отже педагогічну творчість фахівця дошкільної освіти можна визначити як складну, багатогранну, інтеграційну діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку, що досягаються шляхом творчого пошуку.

Пошук шляхів вдосконалення підготовки сучасних вихователів дошкільних навчальних закладів багатьма дослідниками пов'язується з розвитком творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності. У дослідженнях автори розглядають різні форми, засоби, методи і прийоми які сприяють формуванню педагогічної творчості підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності. Залежно від завдань свого дослідження, кожен з авторів пропонує власний варіант розвитку і стимулювання професійної творчості у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Оскільки педагогічна творчість перш за все пов'язується з розвитком творчих здібностей, то більшість дослідників пропонують використовувати як засіб розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів евристичні способи рішення завдань. Багато з цих засобів розроблені зарубіжними вченими і популярні у всьому світі. Серед них найбільш відомим є «мозковий штурм» або «злива ідей», «генерування ідей» (*brainstorming*) – популярний засіб висування творчих ідей у процесі розв'язування наукової проблеми, сеанси якого стимулюють творче мислення та сприяють розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Сутність «мозкового штурму» полягає в тому, що творчий процес відбувається в групі студентів, які спільними зусиллями повинні вирішити поставлене перед ними завдання або проблему. Пошук ведеться через вислів різноманітних варіантів вирішення проблеми без їх критики. Пізніше всі варіанти вирішення проблеми піддаються аналізу і експертній оцінці висунутих ідей. Як недолік цього засобу розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкіль-

них навчальних закладів є те, що студенти активні можуть домінувати і пригнічувати генерування ідей іншими учасниками «мозкового штурму». В даний час відбувається його подальша розробка. З'явилися його модифікації, які долають недоліки «мозкового штурму».

Популярним засобом розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є «проектне навчання» («метод проектів», «проектні технології»). Метод проектів був запропонований і розроблений американським філософом Джоном Дьюї та його учнем В. Кілпатріком. Проектне навчання спрямоване на здобуття майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів знань у тісному зв'язку з реальною практичною роботою у дошкільному навчальному закладі, формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Проектне навчання передбачає, що перед групою студентів під керівництвом викладача ставиться завдання самостійно спланувати, організувати, виконати проект, спрямований на вирішення проблем майбутньої професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі. За методом або видом діяльності яка домінує проекти бувають: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично орієнтовані.

Ще одним популярним засобом розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є «синектика» (*synectics*) – метод стимулювання творчої активності, в якому створюються особливі умови, стимулюючи висунення несподіваних і нестереотипних аналогій і асоціацій до поставленого завдання. Вона є подальшим розвитком і вдосконаленням мозкового штурму. Однак якщо звичайний мозковий штурм проводиться людьми, які ще мали досвід колективного творчого пошуку, то «синектика» передбачає собою засіб пошуку ідеї шляхом мозкового штурму спеціалізованими групами професіоналів з використанням ними різних аналогій і асоціацій. Аналогія використовується в самих різних видах: як особиста (емпатія), пряма, фантастична, символічна. Дана методика носить універсальний характер і багато дослідників рекомендують використовувати описаний засіб для розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Засоби розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів частіше застосовуються у формі педагогічних рольових ігор, які є імітацією реальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в тих або інших штучно створених педагогічних ситуаціях дошкільного навчального закладу. Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів як учасники гри покликані виступати в найрізноманітніших соціальних ролях, приймати рішення, здійснювати вчинки, прогнозувати свою поведінку і поведінку інших учасників гри, уміти вставати на місце іншого студента, аналізувати педагогічну діяльність з різних сторін, поєднувати особисті інтереси з

інтересами справи і своїх однокласників, уміти знаходити вихід їх несподіваних або конфліктних ситуацій тощо.

Гра допомагає навчитися аналізувати умови педагогічного процесу, ставити і вирішувати проблемні завдання, використовувати наявні знання, теоретично обґрунтовувати і адекватно оцінювати свої дії, враховувати особливості і можливості дітей, вникати в сутність творчої діяльності у дошкільних навчальних закладах, творчо реалізовувати себе як майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Багатьма дослідниками для розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів пропонуються використовувати такі форми і види як: «ділова гра», «дискусія», «диспут», «конкурс», «педагогічні доручення», «педагогічний консилиум», «педагогічний бенефіс», «захист педагогічних позицій» тощо. Ці засоби розвитку професійної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів допомагають майбутньому фахівцеві розвинути уміння наукового пізнання дійсності, самостійності і досвіду творчого пошуку.

Висновки: 1) Своєрідність педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу пов'язана із специфікою виконуваних вихователем професійних функцій, вирішуваних завдань, особливостей методики роботи з дітьми дошкільного віку, характеру спілкування, режиму дня тощо. 2) Пошук шляхів вдосконалення підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчив, що багатьма дослідниками він пов'язується з розвитком творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності. Автори розглядають різні форми, засоби, методи і прийоми які сприяють формуванню педагогічної творчості у підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності. Залежно від завдань свого дослідження, кожен з авторів пропонує власний варіант розвитку і стимулювання професійної творчості у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Бенера. – К., 2003. – 23 с.
2. Бєленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. В. Бєленька. – К.

2012. – 41 с.
3. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 271–281.
 4. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Грама. – Харків, 2004. – 42 с.
 5. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 43 с.
 6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
 7. Загородня Л. П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Л. П. Загородня. – К. 2001. – 28 с.
 8. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. Э. Карпова. – М. 1994. – 32 с.
 9. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Н. В. Кичук. – К. 1993. – 31 с.
 10. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Кучерявий. – К. 2002. – 42 с.
 11. Нестеренко В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : [монографія] / В. В. Нестеренко. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 266 с.

МОСІЮК О.О.,

асистент, кафедра методики навчання
математики, фізики та інформатики,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анонсовано авторське бачення злободенної проблеми підготовки майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідницької діяльності. Проаналізовано сутність понять «підготовка», «підготовка до інноваційної діяльності» і на основі проведеного аналізу цих понять запропоновано трактування терміну «підготовка до інноваційно-дослідницької діяльності». У свою чергу, виходячи з означення останнього терміну, напрацьовано модель підготовки майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідницької діяльності, розкрито її структурні компоненти. Охарактеризовано суть таких елементів моделі: соціальне замовлення, мета, концептуальні підходи, принципи, педагогічні умови, змістовий та технологічний компоненти. Ретельна увага приділена змістовому компоненту, а саме – висвітлена сутність ключових його складових: фундаментальної математичної підготовки, професійно-педагогічної підготовки, підготовки до розробки і впровадження інновацій, підготовки до використання комп'ютерних технологій, формування особистісно-вольових якостей і мотивацій. Детально описано структурні елементи педагогічної технології (форми, методи та засоби), якими пропонується користуватися в рамках запропонованої моделі.

Ключові слова: підготовка, інноваційна діяльність, інноваційно-дослідницька діяльність, моделювання, підготовка до інноваційно-дослідницької діяльності, модель підготовки майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідницької діяльності.

Анонсировано авторское отношение к злободневной проблеме подготовки будущих учителей математики к инновационно-исследовательской деятельности. Проанализировано сущность понятий «подготовка», «подготовка к инновационной деятельности» и на основе проведенного анализа этих понятий предложено трактовка термина «подготовка к инновационно-исследовательской деятельности». В свою очередь, исходя из определения последнего термина, наработано модель подготовки будущих учителей математики к инновационно-исследовательской деятельности, раскрыто ее структурные компоненты. Охарактеризованы сущность таких элементов модели: социальный заказ, цель, концептуальные подходы, принципы, педагогические условия, содержательный и технологический компоненты. Тщательное внимание уделено содержательному компоненту, а именно – освещена сущность ключевых его составляющих: фундаментальной математической подготовки, профессионально-педагогической подготовки, подготовки к разработке и внедрению инноваций, подготовки к использованию компьютерных технологий, формирования личностно-волевых качеств и мотиваций. Подробно описано структурные элементы педагогической технологии (формы, методы и средства), которыми предлагается пользоваться в рамках предложенной модели.

Ключевые слова: подготовка, инновационная деятельность, инновационно-исследовательская деятельность, моделирование, подготовка к инновационно-исследовательской деятельности, модель подготовки будущих учителей математики к инновационно-исследовательской деятельности.

An author describes his own vision to the problem of training future teachers of mathematics to innovation and research activities. He analyzed the concept of “training” and “training to innovation and research activities” in the modern scientific sources. The author revealed the term “training future teachers for innovative research activities” on the basis of the analysis. Also the article describes a model for training of teachers of mathematics to innovation and research activities and its key elements: social request, purpose, conceptual approaches, principles and pedagogical conditions, contents and technological components. Separately, the author revealed the contents component model defined its components: the fundamental mathematical training, vocational and educational training,

preparation for development and innovation, training to use computer technology, the personality and volitional qualities and motivations. He described in detail the structural elements of educational technology (forms, methods and tools), which is proposed to use within the framework the proposed model.

Key words: *training, innovation activities, innovation and research activities, modeling, training for innovation and research activities, model of the training teachers of mathematics to innovation and research activities.*

Постановка проблеми. Реформування освітянської галузі України уявляється складним процесом, який вимагає від педагогів-науковців належної підготовки та координації зусиль. У цьому сенсі математична освіта, як складова загальноосвітньої підготовки молодого покоління, потребує кваліфікованих фахівців, які змогли б забезпечити розробку і впровадження інновацій і, таким чином, підвищити якість підготовки учнів із математичних дисциплін. Із таких міркувань, важливим напрямом діяльності педагогічних колективів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ) є підготовка майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідницької діяльності. Доречно зауважимо, що означений напрям діяльності педагогів ВПНЗ є ще й реакцією освітян на запити з боку суспільства на професіоналів, що можуть сприймати, адаптувати та навіть розробляти грамотно інноваційні педагогічні технології.

Виходячи із актуальності сформульованого проблемного питання, **метою** статті вбачається формування й опис однієї з можливих моделей підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки фахівців до професійної педагогічної діяльності вважається важливим аспектом у сфері досліджень сучасних психолого-педагогічних наук. Зокрема, ним ґрунтовно й плідно займалися А. М. Алексюк, Г. П. Васянович, С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна.

Проте нам потрібно докладніше зупинитися на аналізі поняття «підготовка майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності». У наукових джерелах не спостерігається однозначного підходу до трактування цього терміну. Найчастіше у проведених дослідженнях науковці розглядають інші, дещо диференційовані поняття: «підготовка до інноваційної діяльності» (І. В. Гавриш, І. М. Дичківська, В. В. Докучаєва, Н. І. Клокар, О. Г. Козлова, Р. В. Меленкова, В. А. Сластьонін та інші) або ж – «підготовка до дослідницької діяльності» (Є. В. Кулик, Г. Т. Кловак, М. О. Князян, О. П.

Павленко та інші). Як наслідок, кожне з понять означається в помітно звуженому сенсі. Для нас важливо розглянути сутність більш загального поняття, яке об'єднуватиме в собі як підготовку до дослідницької, так і до інноваційної діяльності.

Отож, спочатку наведемо з цього приводу ідеї провідних науковців і деяких авторитетних літературних джерел.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує термін «підготовка» як придбання запасу знань і навичок, досвіду, набутого у процесі навчання або практичної діяльності [1, с. 952]. Порівняно більш розгорнуто подається обґрунтування цього самого терміну у книзі «Енциклопедія освіти», за редакцією В. Г. Кременя. Тут під терміном «підготовка» розуміють базову професійну підготовку як форму входження в майбутню професійну діяльність, без якої неможливо здійснювати спеціалізоване навчання людини конкретної професії. Охоплює цей термін теоретичні знання (фундамент для оволодіння професії), загальні якості особистості (дисциплінованість, відповідальність, точність, швидкість і адекватність реакції мислення, акуратність у роботі тощо), які створюють необхідну базу для подальшого оволодіння професійними знаннями і компетенціями [4, с. 38 - 39].

Останнє означення терміну «підготовка» вважатимемо основоположним для подальших викладок.

Окремо розглянемо сутність означення «підготовка до інноваційної діяльності». У дисертації І. В. Гавриш зустрічається, як ми вважаємо, досить близьке до поняття «підготовка» поняття «формування готовності до інноваційної діяльності». На думку І. В. Гавриш, цей термін означає цілеспрямований процес становлення студентів ВПНЗ як суб'єктів освітніх нововведень [2, с. 71]. Для нас корисно також оцінити означення «професійна підготовка» педагога в умовах навчальних науково-педагогічних комплексів, яке подає О. І. Шапран. Згідно із твердженням О. І. Шапран, під цим терміном слід розуміти цілеспрямований, системний процес, який передбачає вплив на життєдіяльність усієї педагогічної системи й який здійснюється на всіх етапах її розвитку, а саме при: формуванні мети, принципів, положень; виборі системо утворюючих видів діяльності; створенні умов для особистісного розвитку майбутніх учителів у справах, спілкуванні, відношеннях; налагодженні зв'язків з навколишнім середовищем; аналізі, корекції, прогнозуванні результатів діяльності [8, с.123].

Важливо також зауважити, що О. І. Шапран, спираючись на висновки З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенової, характеризує важливе для нашого дослідження поняття «інноватизація підготовки». Під цим терміном убагацься стимулювання інноваційної пошукової діяльності; створення творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, мислення, уяви тощо [8, с. 123].

У підсумок проведеного короткого аналізу наукових літературних джерел стосовно споріднених у дослідженні термінів, запропонуємо власний підхід до трактування узагальненого поняття, яким є поняття «підготовка майбутнього вчителя до інноваційно-дослідницької діяльності». Ми означуємо термін як *цілеспрямований процес здобуття відповідних знань, умінь та навичок студентів із генерування, сприймання та впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу нових ідей, технологій, засобів навчання, а також проектування та керування інноваційними педагогічними та освітніми системами.*

Виклад основного матеріалу. Пам'ятаючи про важливість піднятого питання, зосередимося зараз на описі моделі підготовки майбутнього учителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності.

Моделювання вважають важливим прийомом науково-дослідного пошуку в педагогічних науках. Створення моделі – це творча, глибоко осмислена і наполеглива праця, яка вимагає ґрунтовних знань із предмету, володіння нестандартними підходами до вирішення поставлених завдань. Під дидактичним моделюванням розуміють певну систему кроків, яка дозволяє вивчати та засвоювати змодельовані властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами моделі об'єкта [9].

На наш погляд, модель підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності повинна мати наступну структуру (схема 1).

Розкриємо спочатку ключові елементи моделі.

Найперше зауважимо, що ефективність моделі повинна визначатися педагогічними умовами, на основі яких розроблятимуться відповідні технології реалізації процесу підготовки майбутніх учителів-математиків у рамках формування прогнозованої готовності до інноваційно-дослідницької діяльності.

На наш погляд до таких педагогічних умов слід віднести наступні:

1. Процес підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності має функціонувати як єдина цілісна система (модель), яка інтегрована у навчально-виховний процес педагогічного навчального закладу.

2. Активізація мотивації студентів до самоосвітньої діяльності та належна організація цього процесу з боку викладачів.

3. Налагодження комунікації між студентами у групі та студентами і викладачем при проведенні як аудиторних консультацій, так і в залученні до навчання комп'ютерних технологій.

4. Сприяння підвищенню пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики та розробки, шляхом створення відповідного методичного забез-

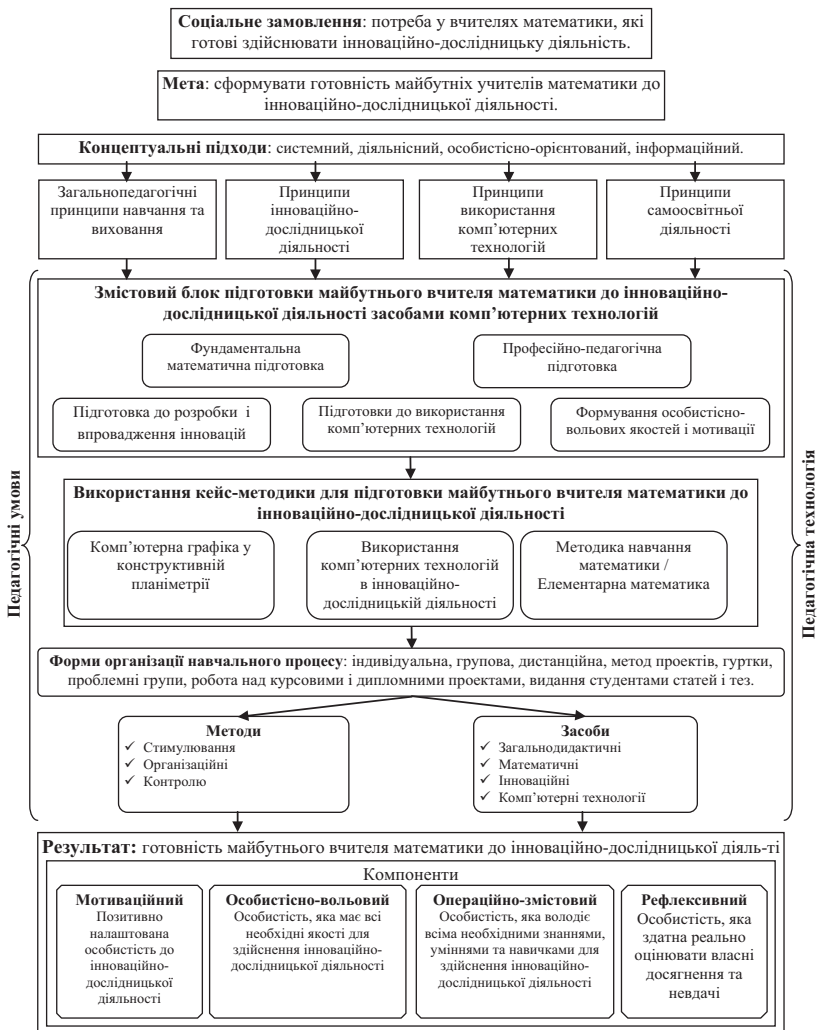


Схема 1. Модель підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності засобами комп'ютерних технологій

печення, спеціалізованих творчих завдань (математичних і методичних), які націлені на нестандартне вирішення проблемної ситуації, а також активного залучення знань з інших галузей наук (зокрема комп'ютерних).

Далі, визначальною, основною складовою будь-якої моделі підготовки майбутніх фахівців є, як відомо, наявність соціального замовлення зі сторони суспільства. Як уже зазначалося вище, сучасний стан розвитку освіти вимагає від педагогів швидких, а інколи радикальних підходів до впровадження інновацій, щоб забезпечити рівень навчання адекватний вимогам громадянськості і суспільства. Саме тому розробка системної структури підготовки інноваційного дослідництва зорієнтована на покращення професійного рівня майбутніх учителів математики, предметного навчання, впровадження та розробки інноваційних технологій навчання, що цілком відповідає вимогам МОН України. Адже напрям активного залучення педагогічних працівників до науково-дослідницької (зокрема інноваційно-дослідницької) діяльності, передбачає, щонайменше, якісне поліпшення кваліфікаційного рівня професійного вчителя.

Враховуючи соціальне замовлення, мету та педагогічні умови напрацювання технологій реалізації процесу підготовки майбутніх учителів-математиків, доцільним буде окреслити підходи до здійснення визначеної мети. На наш погляд, діяльнісний, системний, інформаційний та особистісно-орієнтований підходи є необхідними чинниками успішного моделювання підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності.

З точки зору діяльнісного підходу [5, с. 156 - 157], в моделі повинно наголошуватися на активності майбутнього вчителя математики, сприянні розвитку, становленні особистості педагога в його інноваційно-дослідницькій діяльності.

В рамках системного підходу важливо розглядати створення моделі підготовки до інноваційно-дослідницької діяльності як цілісного об'єкта, ефективність якого буде залежати від взаємодії структурних компонентів між собою та зовнішніми чинниками.

Інформаційний підхід наголошує на важливості врахування інформаційного впливу на модель в цілому та на її елементи. Він є надзвичайно актуальним у контексті бурхливого розвитку комп'ютерних технологій і засобів комунікацій.

У рамках особистісно-орієнтованого підходу важливим є підкреслення таких процесів, які спрямовані на гармонійне виховання людини, її позитивне ставлення до оточуючих. Зокрема, до складових процесу потрібно віднести: гуманізацію освіти, гуманітаризацію та демократизацію педагогічної діяльності вчителя [9]. Доречними є думки А. А. Остапенко про те, що загалом освітній процес будується на тристоронній взаємодії таких важливих складових навчання: мене навчають, я вчусь, я сам себе навчаю [7, с. 73 - 84]. При чому, у процесі змушнення роль складової «мене навчають» поступово зменшується, а складової «я сам себе навчаю» зростає. У цьому випадку особливо

важливо забезпечити належну підготовку студента до самоосвітньої діяльності, що дозволить сприймати та впроваджувати інноваційні ідеї та підходи до їх впровадження у професійну діяльність.

При створенні та реалізації запропонованої моделі, врахування принципів навчання не менш важливе, ніж визначення мети. В рамках поставлених завдань, створюючи та реально реалізуючи саме модель підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності засобами комп'ютерних технологій, ми вважаємо, потрібно дотримуватися чотирьох груп принципів. Зокрема, до них слід віднести загально педагогічні принципи навчання та виховання, принципи інноваційно-дослідницької діяльності, принципи використання комп'ютерних технологій і принципи самоосвітньої діяльності.

Тепер, беручи за основу розкриті компоненти (мету, підходи і принципи) підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності, нам важливо вказати, яким чином буде вибиратися і адаптуватися технологія реалізації визначеної моделі.

Термін «технологія» (від грецьких слів *techné* – майстерність і *logos* – вчення) увійшло в науку у зв'язку з технічним прогресом та розвитком виробництва. До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість ефективного та економного відтворення оригінальних форм і властивостей відповідно до заданих умов [3]. Педагогічна технологія в цілому, як відомо, структурно складається з таких компонентів: концептуальний («ідеологія» проектування і впровадження педагогічної технології); змістово-процесуальний (мета і завдання, зміст, форми, методи, засоби); професійний (залежність успішного функціонування системи від професійних якостей педагога) [6].

Розглянемо докладніше ці компоненти в нашій ситуації.

Концептуальний компонент технології підготовки майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідницької діяльності засобами комп'ютерних технологій в точності визначаються керівними положеннями моделі (загальнопедагогічні принципи, принципи інноваційної діяльності, принципи використання комп'ютерних технологій, принципи самоосвітньої діяльності).

Зупинимося на змістово-процесуальній складовій технології. Мета розроблюваної для цього випадку педагогічної технології повинна тотожно співпадати з відповідним визначенням елементом моделі. Поряд із цим, у виборі змісту, форм, методів і засобів слід повністю покладатися на педагога, який розробляє технологію.

Реалізація технології мала б відбуватися через викладання певних дисциплін, де при підготовці майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності засобами комп'ютерних технологій потрібно

враховувати такі складові: фундаментальна математична підготовка, професійно-педагогічна підготовка, підготовка до розробки і впровадження інновацій, підготовка до використання комп'ютерних технологій, формування особистісно-вольових якостей і мотивації.

Пояснимо причини наявності в технології цих виділених елементів. Кожна складова вказує на ключові напрями підготовки вчителя математики. Також вони мають забезпечуватися відповідним наповненням (окреслюється зміст, визначаються форми і методи, підбираються засоби). При цьому не слід розглядати складові як самостійні елементи, адже, як на нашу думку, всі вони разом утворюють комплексну систему напрямів підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності, й мають постійний взаємовплив один на одного.

При цьому вибір форм і методів навчання студентів в рамках технології та визначеної моделі цілком залежить від доцільності їх використання у межах тієї чи іншої складової. Серед основних можна назвати наступні форми організації навчально-виховного процесу: індивідуальна, групова, дистанційна (з огляду на активне залучення комп'ютерних технологій як одних із важливих засобів комунікації), методом проектів, у гуртках і проблемних групах, роботою над курсовими і дипломними проектами, виданням студентами статей і тез конференцій.

Як ключові методи навчання, в рамках запропонованої моделі підготовки, можна виділити: методи стимулювання (навчальної дискусії, забезпечення успіху у навчанні, створення ситуації новизни навчального матеріалу, опори на життєвий досвід), організаційні методи (самоорганізації навчання, рецензування) та методи контролю (рецензій, рефлексії, усного та письмового контролю).

Базовими засобами навчання, на наш погляд, слід визначити такі: матеріальні (підручники і навчальні посібники, таблиці, моделі, макети, комп'ютерні технології та інші засоби наочності) та нематеріальні (авторитет вчителя, слово вчителя, знання, вміння, навички і досвід педагога).

Розкриємо, нарешті, суть професійного компоненту педагогічної технології. У рамках підготовки до інноваційно-дослідницької діяльності ефективність нами запропонованої моделі буде залежати не тільки від професійних знань та умінь педагогічної технології, а й від особистісно-вольових якостей педагога, його досвіду виконання інноваційно-дослідницької діяльності в середовищі педагогів і студентів (учнів), здатності до налагодження комунікації.

У процесі реалізації визначеної технології (в нашому випадку, зокрема, кейс-методики) студенти мають набути відповідну систему знань і умінь, які дозволять забезпечити у процесі професійної діяльності готовність виконува-

ти майбутнім учителем математики інноваційно-дослідницьку діяльність, сприяти позитивній зміні поглядів та мотивів до її виконання, формувати відповідні особистісно-вольові якості та рефлексивні уміння.

Результатом впровадження такої моделі підготовки майбутніх учителів математики має бути їх готовність виконувати інноваційно-дослідницьку діяльність.

Висновки. На наш погляд, запропонована модель підготовки майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності дозволяє структурувати ключові компоненти, визначити основу для створення відповідних педагогічних технологій. Серед подальших перспектив дослідження, за результатами апробації визначеної моделі, слід визначитися з питаннями подальшої конкретизації та універсалізації вказаних структурних елементів для якісного та доцільного залучення комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Список використаних джерел:

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Харків, 2006. – 572 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 277 с.
4. Енциклопедія освіти. / акад. пед. наук України: гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М.: Издательство «Наука», 1984. – 444 с.
6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005 г. – 2005 г. – 384 с.
8. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / О. І. Шапран. – Київ, 2007. – 411 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

МУДРАК М.А.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ТЕНДЕНЦІЇ В ГАЛУЗІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (1985-1991 рр. XX ст.)

У статті проаналізовано організацію навчальної роботи у вищих педагогічних закладах України 1985-1991 рр. XX ст. Встановлено, що даний етап характеризується переходом від концепцій авторитаризму до формування елементів демократизму, підтримки і стимулювання пізнавальної активності суб'єкта навчання, створення умов для творчості.

Ключові слова: творча діяльність, творчий потенціал, концепція перебудови педагогічної освіти, перебудова вищої освіти.

В статье проанализирована организация учебной работы в высших педагогических заведениях Украины 1985-1991 гг. XX в. Установлено, что данный этап характеризуется переходом от концепций авторитаризма к формированию элементов демократии, поддержки и стимулирования познавательной активности субъекта обучения, создание условий для творчества.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческий потенциал, концепция перестройки педагогического образования, перестройка высшего образования.

The article analyzes the organization of training activities in higher educational institutions of Ukraine in 1985-1991 years of XX century. It was established that this stage is characterized by the transition from authoritarianism to concepts forming the elements of democracy, support and stimulate cognitive activity of the subject training, and opportunities for creativity.

Key words: creativity, creativity, concept of restructuring teacher education, restructuring of higher education.

Постановка проблеми. Вища педагогічна школа повинна створювати умови для розвитку і професійного становлення фахівця, а також, як вказано у “Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір”, формувати педагога, здатного “здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб” [10, с. 2]. Від якості функціонування цієї ланки освіти залежить розкриття творчого потенціалу та успішність професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Удосконалення підготовки вчителів насамперед потрібно розглядати з урахуванням досвіду роботи вищих педагогічних навчальних закладів. Важливим є звернення до історії, переоцінка фактів діяльності педагогічних ВНЗ, що дасть змогу по-новому досягнути здобутки педагогічної науки та скористатися ними для розуміння тенденцій і напрямів розвитку педагогічної освіти сьогодні.

Аналіз окремих досліджень. Проблеми становлення вищої школи в Україні на різних історичних етапах досліджували Л. Архипенко [1], Н. Дем'яненко [3], В. Луговий [5], В. Майборода [7], Л. Прокопів [11], О. Романовський [12], О. Сергійчук [13], О. Янкович [14] та ін. Автори акцентують увагу на питаннях стану та розвитку педагогічної освіти, організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України.

Окремі підходи до виховання обдарованих студентів ВНЗ розкрито в дослідженнях О. Антонової, В. Галузинського, О. Коваль, М. Сметанського, Е. Спіцина та ін. [4]. Однак цілісної наукової інтерпретації розвитку творчих здібностей у вищих педагогічних закладах (ВПЗ) України наразі немає. Автором вже здійснювалися спроби аналізу теоретичних основ дослідження проблеми підвищення рівня педагогічної підготовки в Україні в 1981-1991 роках ХХ ст., зокрема були розглянуті питання модернізації педосвіти в умовах застою у 1984-1985 роках відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи [8].

Мета статті: проаналізувати теоретичні засади і практичний досвід організації навчальної роботи у вищих педагогічних закладах України 1985-1991 рр. ХХ ст. задля його врахування і творчого використання в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після 1985 р. актуалізувався процес інтеграції середніх та вищих педагогічних освітніх закладів у навчально-методичні комплекси, спочатку для освіти без відриву від трудової діяльності, а потім і для стаціонарних форм навчання. Зрослі можливості прояву ініціативи активізували діяльність щодо створення та експериментальної апробації концепцій педагогічної освіти. На базі Полтавського педінституту

було організоване навчально-методичне об'єднання педагогічних вузів країни по підготовці вчителів для малокомплектної школи.

Колектив Київського педінституту імені М.П. Драгоманова на чолі з академіком М.І. Шкілем приступив до експерименту щодо створення системи “Педагогічна творчість: школа – педвуз – школа”. В цьому педінституті була організована перша в Україні кафедра педагогічної творчості.

На центральному рівні до Всесоюзного з'їзду працівників народної освіти (грудень 1988 р.) офіційно готувались дві альтернативні концепції педосвіти. Перша з них створювалась переважно силами Московського та Ленінградського педінститутів, на базі котрих функціонувало навчально-методичне об'єднання педвузів з проблеми “підготовки вчителя в умовах реалізації цілісної концепції педагогічної освіти”, Московського заочного педінституту, який був базовим для навчально-методичного об'єднання щодо “підготовки вчителя без відриву від роботи”, та АПН СРСР.

Друга концепція належала Тимчасовому науково-дослідному колективу “Школа”. Ці дві концепції значною мірою відображували та визначали педагогічне життя кінця унітарного періоду і тому заслуговують на спеціальний розгляд.

Зазначимо, що в обох концепціях було чимало спільного як відносно вихідних позицій, так і стосовно шляхів реалізації перебудовних принципів в педосвіті. Обидва авторські колективи виходили з необхідності її демократизації та гуманізації, неспроможності існуючої системи освіти педагогів формувати їх на рівні нових вимог, важливості пріоритетного розвитку особистості педагога, професіоналізації і більшої практичної орієнтації його підготовки, удосконалення відбору молоді на педспеціальності [9].

Однак, оскільки жодна з них не давала системного розв'язку проблеми підготовки педагогів відповідно до перебудови освіти на засадах гуманізації та демократизації, гармонійного розвитку особистості, а, навпаки, обидві вони страждали однобокістю, емпіризмом та декларативністю умовиводів, оскільки вбачається правильним висновок з'їзду: “При доробці документів усунути протиріччя, що містяться в них, та забезпечити єдність підходів на основі концепції неперервної освіти” [2, с. 270]. Це рішення не було реалізоване. Питання концепції педосвіти залишилось відкритим.

У ситуації, що склалася, розпочалася ще одна централізована спроба сформувати програму розвитку педосвіти в країні. Така цільова комплексна програма на 1990-1995 роки була розроблена у 1990 році. Проте й ця програма через відсутність фінансування та наступний розпад Союзу практично не здійснилась. Вона була останньою крупною акцією центру щодо управління розвитком педагогічної освіти в умовах унітарної держави. З проголошенням Верховною Радою Української держави влітку 1990 р. Декларації про держав-

ний суверенітет України ініціатива у перебудові освіти і педосвіти перейшла в республіку, узгодження з центром реформаторських дій стало формальним.

До речі, певна свобода у самостійному проведенні політики в галузі педагогічної освіти вже появилась у другій половині 1989 - першій половині 1990 років, хоча ряд ключових важелів управління освітою і педосвітою у цей період ще міцно утримувався центром. Останнє насамперед стосувалось створення вищих та прирівнених до них навчальних закладів, відкриття аспірантури (навіть з українськомовних спеціальностей) та докторантури, введення нових напрямів підготовки, затвердження навчальних планів і т.д.

Проте не очікуючи, коли з центру будуть спущені чергові загальносоюзні навчальні плани для педінститутів і педучилищ, Міносвіти України у липні 1989 р. розробило і запровадило нове покоління своїх національних планів з усіх педагогічних спеціальностей. Цими планами розширювалась загальноосвітня (30 %) та спеціально-професійна (37-38 %) і скорочувалась спеціально-предметна підготовка майбутніх педагогів, посилювався практичний компонент педосвіти, її національно-культурні основи [6, с. 24-25]. На базі даних планів педінститути могли самостійно складати нові плануючі документи для вечірньої та заочної форм освіти.

Загалом 1989 р. можна назвати переломним у поверненні змісту педосвіти на національний ґрунт. З вересня цього року в усіх педінститутах разом з новими навчальними планами були введені "Практичний курс української мови" (140 годин) з одночасним зменшенням обсягу вивчення російської мови та курс "Історія Української РСР" (370 годин для історичних і 100 годин для всіх інших спеціальностей). Велику роль у перетворенні змісту, структури недосвіти відіграв прийнятий у грудні 1989 р. закон "Про мови в Україні".

Аналізуючи у квітні 1990 р. реалізацію нової концепції викладання соціальних і гуманітарних дисциплін у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах республіки, колегія Мінвузу України зазначала необхідність прискорення цієї роботи.

Після проголошення суверенітету України усі нормативні документи Держосвіти розглядались як такі, що мають рекомендаційний характер. На практиці ними керувались, оскільки не була ще напрацьована власна нормативно-правова основа для здійснення діяльності освіти і педосвіти, якщо при цьому дані документи, зрозуміло, не суперечили духу Декларації про державний суверенітет.

Проте влітку 1990 р. в Україні активізувався процес самостійного вирішення всіх навчально-виховних питань. На початку навчального року освітяни, громадськість республіки мали можливість ознайомитись з першими проектами Концепції загальноосвітньої національної школи та Закону про освіту. Розроблялись ці документи з позицій незалежної освітньої політики України.

Питання відродження національної педосвіти обговорювались у вересні 1990 р. на колегії Міносвіти України та на республіканських нарадах керівників педінститутів і педучилищ та індустріально-педагогічних технікумів.

Забезпечення соціально-психологічних умов особистісного розвитку дітей вимагало переходу в масштабах України від поодинокі-епізодичного до системно-широкого використання психологів в освітніх закладах. З цією метою на початку 1991 р. Міносвіти створило в сфері освіти психологічну службу, що складалась з республіканського та регіональних науково-методичних центрів практичної психології та практичних психологів, задіяних безпосередньо в освітніх установах. Цей крок до справжньої гуманізації освіти вимагав значної кількості педагогів-психологів. Дана проблема разом із все зростаючою в умовах культурного відродження потребою в педагогах-україністах далі стимулювали розвиток нової форми педагогічної освіти - організацію педагогічних спецфакультетів, які виявились незамінними за наявності швидкоплинних перебудовних перетворень у суспільстві, культурі, освіті.

Педагогічні спецфакультети стали ефективним засобом швидкого реагування на динаміку нових освітніх потреб. Ідея використання спецфакультетів полягала в оволодінні педагогами з вищою освітою додатковою спеціальністю та кваліфікацією протягом одного (денна форма) або одного з половиною (вечірня та очно-заочна форми) років навчання у педвузах. За умови вже здобутої загальноосвітньої та загальнопрофесійної підготовки та практичного досвіду опанування ще однієї спеціальності педагогічного профілю у зазначені строки було цілком реальним. Спецфакультети органічно доповнили інерційну з циклом у 4-5 років звичайну вузівську освіту. У 1991 р. педагогічні кадри вже готували 14 таких факультетів при педінститутах зі спеціальностей "Українська мова і література", "Практична психологія в системі народної освіти", "Дефектологія", "Соціально-політичні дисципліни", "Менеджер-організатор народної освіти" та інших із загальним прийомом 655 чоловік.

Посилення тенденції зменшення потреби у педагогах-русистах також використовувалось для оптимізації структури педосвіти шляхом запровадження перехідних навчальних планів: педінститутам рекомендувалось доповнити спеціальності "Російська мова і література" для студентів, що вже навчаються, спеціальностями "Українська мова і література", "Художня культура", "Практична психологія" тощо. В цілому двопрофільна педагогічна освіта перетворилась у домінуючо-визначальний напрям підготовки педкадрів, і порівняно з 1986 р. кількість варіантів спарених спеціальностей у педінститутах зросла вдвоє і перевищила 100 комбінацій.

Розв'язання питання підготовки педагогів до роботи в національній школі актуалізувало потребу в створенні концепцій педагогічної освіти в Україні, неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогіч-

них кадрів, їх службово-професійної атестації. Розробку нових засад педосвіти відповідно до концепцій розвитку національної вищої та загальноосвітньої школи України в лютому 1991 р. розпочав тимчасовий творчий колектив при Київському педінституті. Сприяти участі в цій роботі широкого кола науковців і практиків мало утворення асоціації педвузів як самоурядової організації та мережі республіканських навчально-методичних об'єднань на базі педінститутів. Оголошувався також конкурс прикладних науково-дослідних робіт за цільовими комплексними програмами “Педагогічна освіта”, “Сільська школа”, “Обдаровані діти”, “Інформатизація освіти”, “Класний керівник, вихователь”.

У цей період завершилось концептуальне оформлення єдиної для системи вищої і середньої спеціальної освіти України політики соціально-гуманітарної підготовки студентської молоді. У травні 1991 р. спільна колегія Мінвузу, Міносвіти, Мінкультури, Міністерства охорони здоров'я, Мінторгівлі, Комітету у справах молоді, фізкультури та спорту України затвердила відповідну концепцію викладання гуманітарних та соціально-політичних дисциплін. Передбачалось обов'язкове вивчення на варіантній основі п'яти базових дисциплін з таких напрямків: історичний, філософський, економічний, соціально-політичний, культурологічний. У кожному з цих напрямків вводились також обов'язкові спецкурси з україністики. Статус обов'язкових надавався іноземним мовам і правовим дисциплінам. Крім того, у вузах, які готують студентів з педагогічних спеціальностей, мали вивчатися курси з етики, естетики, логіки, педагогіки, психології, історії релігії та атеїзму, основ екології. Загалом гуманітарні та суспільно-політичні дисципліни мали складати, зокрема, для університетів, педінститутів, вузів культури, мистецтва, фізкультури 30-35 котків від загального обсягу навчального часу (за винятком виробничої практики, самостійної роботи студентів, курсового та дипломного проектування).

Проте запропонованій концепції бракувало системності та людиноцентованості, що передусім втратила головне – людинознавство, загальну антропологію. Щоправда, цього частково уникли педвузи завдяки предметам “психологія” і “педагогіка”. Концепція не долала й іншого скособочення освіти: її редукції до знань, тобто опори на принцип достатності знань для забезпечення повноцінного загального розвитку людини в освіті – хоча обмеженість і хибність даного підходу однозначно спростовувались всією освітньою практикою.

Висновки. У 1985–1991 рр. відбувалася часткова перебудова вищої освіти (з 1.09. 1985 р. у ВПЗ України запроваджувались нові навчальні плани), створювалися сприятливі умови для розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Поступово розширювалися можливості для розвитку обдарувань студентів. Формувалася нова законодавча база ВНЗ, значно пом'якшився ідеологічний вплив на всю систему освіти, відбувалися процеси її лібералізації.

Список використаних джерел:

1. Архипенко Л.М. З досвіду роботи парторганізацій України по підготовці учительських кадрів (1976-1980 рр.) / Л.М. Архипенко // Український історичний журнал. - 1988. - № 6. - С. 104-111.
2. Всесоюзный съезд работников народного образования : Стенографический отчет. 20-22 декабря 1988 г. — М.: Высш. шк., 1990. — 414 с.
3. Дем'яненко Н.М. Нова педагогічна свідомість і вітчизняний історико-педагогічний досвід / Н.М. Дем'яненко // Педагогіка і психологія. - 2000. - № 2. - С. 117-123.
4. Коваль О. Є. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх викладачів економічних дисциплін в умовах аспірантури / О. Є. Коваль // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. — Мелітополь: Видавничий центр МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. — Випуск XIII. — С. 277–283.
5. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий. - К.: МАУП, 1994. - 194 с.
6. Луговий В.І. Розвиток освіти в Україні (1990-1991 роки). Доповідь на 43-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1992 р.) / Луговий В.І., Еремцова М.Г., Ляшенко О.І. та ін. - К.: Компас, Міністерство освіти, 1992. - 92 с.
7. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 р.): Монографія / В.К. Майборода. - К.: Либідь, 1992. - 195 с.
8. Мудрак М.А. Удосконалення підготовки педагогічних кадрів (1981-1991 рр.) / М.А. Мудрак // Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів: Матеріали міжн. наук.-практ. конференції (25-26 квітня 2014 р.). — Тернопіль: ТНЕУ. — 2014. — 328 с. — С. 176-184.
9. Новичков Б.Б. Два подхода к концепции педагогического образования / Б.Б. Новичков // Педагогическое образование на современном этапе: содержание, структура, организационные формы. Сб. науч. тр. / Под ред. В.Б. Новичкова. — М.: АПН СССР, 1989. — 106 с.
10. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір : наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 998 // Освіта. — 2005. — 12-19 січ. [№ 2/3]. — С. 2.
11. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) / Л.М. Прокопів. - Івано-Франківськ: Плай, 2005. - 256 с.
12. Романовський О.О. Вища освіта на зламі тисячоліть: Монографія / О.О. Романовський. - К.: Деміур, 2000. - 324 с.
13. Сергійчук О.М. Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953-1964 рр.: автореф. дис. канд. істор. наук: 7.00.01 / О.М. Сергійчук. - К., 2002. - 17 с.
14. Янкович О.І. Проблема підготовки учителів природничо-математичного циклу в системі вищої педагогічної освіти України (1945-1994 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.І. Янкович. - К., 1995. - 24 с.

НЕСТЕРЕНКО А.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
ЩЕРБА В.О.,
старший викладач,
кафедра прикладної математики,
Черкаський державний технологічний
університет,
м. Черкаси

ПРИНЦИП НАСТУПНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА – ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

У статті висвітлюється питання врахування принципу наступності в безперервній освіті під час вивчення математики учнями загальноосвітньої школи й студентами перших курсів. Належна увага приділяється протиріччям, що виникають на цьому етапі навчання учнівської й студентської молоді, розкривається проблема усунення цих протиріч шляхом удосконалення методичної системи навчання математики в середній школі відповідно до вимог організації навчання студентів у вищій школі. Увага приділяється недолікам традиційного навчання учнів у загальноосвітній школі й необхідності застосування новітніх, нетрадиційних методів й засобів навчання.

Ключові слова: принцип наступності, безперервна освіта, загальноосвітня школа, вищий навчальний заклад, традиційні й нетрадиційні методи навчання, дидактичні протиріччя, система знань, навичок, вмінь, пізнавальна самостійність, адаптація першокурсників.

В статье освещается вопрос необходимости принципа преемственности в непрерывном образовании при обучении математике учениками общеобразовательной школы и студентами первых курсов. Должное внимание уделяется противоречиям, которые возникают на этом этапе обучения ученической и студенческой молодежи, рассматривается проблема ликвидации этих противоречий путем усовершенствования методической системы обучения математике в средней школе в соответствии с требованиями

организации обучения студентов старшей школы. Уделяется внимание недостаткам традиционного обучения в общеобразовательной школе и необходимости применения новейших, нетрадиционных методов и способов обучения.

Ключевые слова: принцип преемственности, непрерывное образование, общеобразовательная школа, высшее учебное заведение, традиционные и нетрадиционные методы обучения, дидактические противоречия, система знаний, умений, навыков, познавательная самостоятельность, адаптация первокурсников.

The article is devoted about question of the principle of continuity in the continuing education of teaching mathematics secondary school students and first-year students of high school. Due attention is paid to the contradictions that arise at this stage of learning of pupils and students, the problem of eliminating these contradictions through improved methodical system of teaching mathematics in secondary school in accordance with the requirements of the organization of teaching the students of high school. Attention is given to disadvantages of traditional teaching in a secondary school and the need to apply the latest, non-traditional methods and ways of learning.

Key words: the principle of continuity, continuing education, secondary school, high school, traditional and non-traditional methods of learning, didactic contradictions, a system of knowledge and skills, cognitive independence, the adaptation of students.

В сучасних умовах розвитку суспільства об'єктивною потребою й пріоритетним напрямом державної політики в Україні в галузі освіти постає проблема забезпечення й реалізації неперервної освіти як системи, що динамічно розвивається.

Як зазначається в Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, загальна середня освіта є основою соціалізації молоді людини в суспільстві, фундаментом для подальшої її освіти чи трудової діяльності і забезпечує наступність у становленні людини в процесі її переходу від дитинства до дорослого життя, створює підґрунтя для загальнонаукової, загальнокультурної і допрофесійної підготовки фахівця до майбутнього суспільного життя. Шляхи реалізації неперервної освіти, зазначені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, полягають у забезпеченні наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти; у формуванні в учнів потреби і здатності до самонавчання відповідно

до інтелектуальних особливостей особистості; у зв'язку між загальноосвітньою і вищою школою.

Виходячи з цього положення зазначимо, що для здійснення неперервності в системі освіти важливо забезпечити умови для плавного, а не стрибкоподібного переходу з однієї ланки освіти в іншу, навчити учнів вчитися.

Принцип наступності в безперервній освіті передбачає досягнення наскрізних для всіх рівнів цілей, зокрема, формування особистості молодшої людини та якісну підготовку майбутнього фахівця на основі узгодженості концептуальних підходів при визначенні вимог до рівня і змісту його теоретичної та практичної підготовки.

Проблемі наступності в безперервній освіті присвячені роботи таких психологів, педагогів-методистів та науковців, як А.М.Алексюка, Б.Г.Ананьєва, С.У.Гончаренка, К.Г.Делікатного, Г.В.Запорожець, І.А.Зязюна, В.М.Мадзігона, М.І.Махмурова, О.Г.Мороза, Н.Ф.Тализіної, Ю.А.Кустова, І.Я.Лернера, А.В.Литвина, О.Ю.Пінаєвої, В.О.Оніщука, М.М.Безрядіна, І.О.Борисенка, В.М.Манько, Г.Н.Щевелевої, Я.В.Цехмістера та ін.

Загальні цілі навчання математики у системі шкільної математичної підготовки безпосередньо впливають із цілей і завдань забезпечення неперервної освіти, які зазначені у відповідних державних документах:

1) розвиток логічного мислення та інтуїції, алгоритмічної та інформаційної культури як особливого аспекту культури мислення учнів загальноосвітньої школи, формування їх розумової активності, пізнавальної самостійності, потреби в самоосвіті, вмінь переносити набутий досвід у нові, нестандартні ситуації;

2) забезпечення свідомого і міцного оволодіння системою математичних знань, навичок і вмінь, необхідних для успішної майбутньої трудової діяльності, достатніх для продовження освіти у вищому навчальному закладі, формування навичок математизації ситуацій під час досліджень різних явищ природи й суспільства;

3) формування в учнів наукового світогляду, духовних цінностей, національної самосвідомості, позитивних рис характеру, здійснення естетичного, економічного виховання учнівської молоді, їх професійної орієнтації.

Згідно з Концепцією математичної освіти України, Державним стандартом базової і повної середньої освіти серед основних цілей освітньої галузі „Математика” визначається опанування учнями системи знань, навичок, умінь, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності, достатніх для успішного оволодіння іншими освітніми галузями знань і забезпечення неперервної освіти, а також інтелектуальний розвиток учнів. Під цим мається на увазі, насамперед, що першочерговим є розвиток пізнавальної самостійності, творчого мислення учнів, активізація їх цілеспрямованої

навчальної діяльності. А це може бути здійснено за умови набуття глибоких теоретичних знань та застосування відповідних їм практичних навичок і вмінь. Зокрема, важливим є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими математичними фактами, формулювати і розв'язувати математичні задачі, аналізувати нестандартні ситуації, обґрунтовувати твердження, критично підходити до суджень інших.

Однак, дотримання принципу наступності в безперервній освіті залишається актуальним, оскільки сприяє вирішенню існуючих дидактичних суперечностей, які виникають в процесі навчання математики учнів загальноосвітньої школи й студентів перших курсів. Так, у "Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)" зазначається, що існують певні суперечності між специфічними особливостями загальноосвітньої та вищої школи, тому одним з пріоритетів оновлення змісту освіти є забезпечення наступності навчального змісту і вимог щодо його засвоєння між загальноосвітньою підготовкою та вимогами професійно-технічної та вищої освіти. Особливу увагу слід приділити подоланню розрізненості і неузгодженості, налагодженню наступності між її освітніми ланками, зокрема, загальноосвітньою школою (ЗОШ) й вищим навчальним закладом (ВНЗ).

В сучасних умовах реформування освіти в Україні загострюється проблема усунення розриву між математичною підготовкою у ЗОШ та ВНЗ. Такий розрив насамперед проявляється у невідповідності набутих випускниками школи знань, навичок та вмінь тому рівню, який є необхідним для успішного продовження навчання у ВНЗ. Знання багатьох учнів з математики є поверхневими, фрагментарними, формальними, неміцними, рівень їх самостійності залишається невисоким. Зокрема виявлено, що більшість з них не вміють виділяти істотні зв'язки, закономірності в аналогічних математичних завданнях, роблять помилки при перенесенні знань, не вміють виділяти, розпізнавати і застосовувати необхідні теоретичні відомості у конкретній математичній ситуації.

Одна з основних причин того криється у традиційній системі організації навчання математики, в якій не приділяється належна увага розвитку пізнавальної самостійності учнів. Тому наукового переосмислення потребують питання вдосконалення і поглиблення підготовки випускників старшої школи до навчання математики при ВНЗ.

У навчальному процесі ще має місце жорстка регламентація, підхід до учнів як до об'єкта впливу з боку викладача, формалізм у роботі викладачів, що значно знижує творчий потенціал навчальної діяльності, гальмує активність і пізнавальну самостійність тих, хто навчається, в опануванні знань, навичок, вмінь. І школа, і шкільна система освіти не завжди успішно навчає своїх вихованців самостійно міркувати, шукати вихід із проблемних ситуацій,

приймати і відстоювати власні рішення.

Як показує практика, в традиційному навчанні математики все більше загострюються наступні протиріччя: -між переважаючими груповими формами навчання та індивідуальним характером засвоєння знань; -між засвоюваними теоретичними знаннями і практичними вміннями учнів; - між знаннями, які виконують загальноосвітні, розвивальні функції, і знаннями, які проєктуються на майбутню професію; - між професійними намірами учнів старшої школи та їх інтелектуальними здібностями; - між рівнем знань на атестат про загальну середню освіту і вимогами завдань із ЗНО.

Загалом, в учнів старшої ЗОШ спостерігається значне розшарування за показником їх стартової підготовки з математики. Причин того багато і всі вони потребують спеціального наукового вивчення.

Так, про наявність розриву між рівнем математичної підготовки, знаннями, набутими майбутніми студентами перших курсів в школі, та рівнем вимог, які пропонуються у завданнях на ЗНО, свідчать помилки, які допускають випускники старшої школи.

Зокрема, певні труднощі в учнів пов'язані із визначенням методів і способів розв'язання рівнянь, нерівностей, їх систем (алгебраїчних, показникових, логарифмічних, тригонометричних), шляхів раціональних перетворень тощо. При цьому більшість учнів долають труднощі пошукового характеру. Найскладнішим для вступників до ВНЗ є застосування теоретичних знань під час розв'язування певної задачі, вміння володіти логікою математичних міркувань, усвідомлювати суть математичної задачі.

Відмічені труднощі призводять під час ЗНО до появи у старшокласників грубих помилок, пов'язаних із використанням теорії на практиці. Зокрема, найбільш важкими для учнів виявляються геометричні задачі як із планіметрії, так й зі стереометрії, розв'язування яких потребує розвиненого просторового уявлення, реалізації пошукових стратегій. Не менш складними для учнівської молоді виявляються завдання "на відсотки", особливо задачі на концентрацію та відсотковий вміст, відсотковий приріст тощо. Типовими недоліками при розв'язуванні логарифмічних і показникових рівнянь і нерівностей є неврахування значень основи та області допустимих значень змінної логарифмічних функцій. Певні труднощі у значної кількості учнів при розв'язуванні квадратних нерівностей викликає метод інтервалів як найпоширеніший із методів розв'язування алгебраїчних нерівностей. Велика кількість помилок припадає на розв'язування ірраціональних рівнянь і нерівностей; знаходження області визначення функцій; побудову графіків функцій шляхом геометричних перетворень тощо.

Усі зазначені прояви помилок учнів-старшокласників в подальшому їх навчанні у ВНЗ призводять до гальмування в опануванні певних програмових

тем з вищої математики. Наприклад, розв'язування нерівностей методом інтервалів пронизує такі теми з математичного аналізу, як «Дослідження функцій і побудова їх графіків за допомогою похідної», «Обчислення границь функції в точці» та ін.

Крім того, суперечності, пов'язані з особливостями організації й впровадження методичної системи навчання математики в загальноосвітній та вищій школах є наслідком того, що навчання математики в ЗОШ зазвичай відбувається за класно-урочною системою, а у ВНЗ – за модульно-рейтинговою системою і відповідними організаційними формами навчання.

В існуючому підході до побудови навчального процесу шкільної математичної підготовки мало враховуються закономірності учіння старшокласників, специфіка змісту програмових тем та організації їх вивчення. Проблематичним залишається врахування пізнавальних можливостей учнів, забезпечення дидактично доцільного впливу на розвиток їхньої активності та пізнавальної самостійності.

Тому, наукового переосмислення потребує питання побудови навчального процесу з математики учнів старшої школи на засадах системного, діяльнісного, комплексного, семіотичного та особистісно орієнтованого підходів. Їх науково обґрунтоване запровадження у навчальному процесі дозволить учням поглянути на математику не лише як одну із сторін навколишньої дійсності, але й застосовувати її зміст, форми, методи вивчення в удосконаленні якостей особистості, таких, як активність, пізнавальна самостійність, спроможність творчо розв'язувати навчальні задачі, а в подальшому – успішно переносити набуті знання, навички, вміння на вивчення вищої математики у ВНЗ без тих ускладнень і проблем, які спостерігаються до сих пір.

Отже, недоліки традиційної системи навчання математики показують, що окремої уваги потребують питання розробки і впровадження нових, нетрадиційних форм шкільної математичної підготовки, вдосконалення змісту, методів, прийомів і засобів організації навчальної діяльності майбутніх першокурсників.

Вища школа має здійснювати ефективну підготовку молоді. А для цього необхідно забезпечити не тільки кількість, але й якість підготовки молоді для їх подальшого навчання у ВНЗ і неперервної освіти у майбутньому. Якісна підготовка юнаків і дівчат до їх успішного навчання у ВНЗ потребує удосконалення не тільки шкільної освіти, але й організації різних форм освітніх послуг, серед яких важливе місце посідає система безперервної підготовки учнів-старшокласників до студентів-першокурсників.

Суттєві проблеми у навчанні студентів першого курсу з вищої математики обумовлені специфічною організацією навчального процесу у ВЗО. Названа суперечність може бути усунена визначенням і дотриманням наступності форм навчання в ЗОШ і ВЗО.

Реалізація принципу наступності між дидактичними системами забезпечує цілісність освіти через встановлення взаємозв'язків їхніх компонентів і таким чином сприяє дидактичній адаптації студентів. Змістовний бік такої наступності визначається елементами, що переносяться.

Суть наступності навчання математики у вищій школі полягає в перенесенні здобутих у школі математичних знань, умінь і навичок на засвоєння вищої математики і нових видів навчальної діяльності. Основним завданням забезпечення наступності при навчанні вищої математики є знаходження доцільного поєднання змісту, методів, форм і засобів навчання, що сприяє адаптації студентів у навчальному закладі.

Труднощі, які відчуває студент на початку навчання у ВНЗ, можна розрізняти за дидактичними цілями. Ці труднощі проявляються в тому, що більшість з першокурсників мають :

- 1) недостатній базовий рівень знань з математики за середню школу;
- 2) недостатній рівень сформованості навичок і вмінь організації навчальної роботи: конспектування лекцій, підготовка до практичних і лабораторних занять, організація та планування самостійної роботи, недостатній прояв активності й пізнавальної діяльності, невміння працювати з навчальною й методичною літературою тощо;
- 3) невідповідність умов і способів організації навчальної діяльності учнів у старшій школі, тим вимогам, яких потребують умови навчання у ВНЗ;
- 4) недостатня мотивація вивчення математичних дисциплін студентами щодо обраної майбутньої спеціальності.

Необхідність забезпечення наступності між школою та вузом при вивченні вищої математики полягає також в усуненні таких об'єктивних прогріч:

- 1) різномісний за знаннями, навичками й вміннями контингент академічної групи (наявність студентів, які закінчували різні за статусом навчальні заклади - загальноосвітні школи, школи або класи з поглибленим вивченням окремих предметів, ліцеї, гімназії тощо);
- 2) недосконала організація й прояв самостійної пізнавальної діяльності учнів ЗОШ в порівнянні зі студентом (студенти-дорослі люди, які з усією відповідальністю й усвідомленням самостійно набувають знання, організовують власну діяльність, визначають обсяги необхідного матеріалу, а учні ЗОШ знаходяться під постійним контролем учителів з боку організації та забезпечення навчального процесу);
- 3) відмінність в організації навчального процесу – у ВНЗ: різноманітність організаційних форм навчання (лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття тощо), оволодіння більшого за обсягом навчального матеріалу, більша частина часу відведена на самостійну роботу, що потребує відповідних

навичок опрацювання навчальної літератури. Система навчання в ЗОШ розрахована на досягнення поставленої цілі за рахунок організації активної роботи учнів у класі по формуванню знань, умінь і навичок з певної теми, частіше всього на одному й тому ж уроці.

4) організація контролю за навчальними досягненнями: відносно пасивна позиція учня на етапі контролю в школі, обмеженість контрольних заходів, недосконале застосування тестової форми контролю і необхідність студентів активно презентувати свої знання у ВНЗ та різноманітні форми організації як проміжного, так і підсумкового контролю.

Отже, необхідність реалізації принципу наступності в безперервній освіті в кожній її ланці потребує створення оптимально сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей учнів старшої школи, їх пізнавальної самостійності в опануванні знань і набуттю відповідних навичок та вмінь, що виступає передумовою для їх адаптації до повноцінної навчальної діяльності у ВНЗ, а в подальшому – до соціальної і професійної самореалізації в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Курыленко, Т. М. Основы учебно-воспитательной работы со студентами младших курсов [Текст] – Минск: Высшая школа, 1978, – 103 с.
2. Пискунов, М. У. Организация учебного труда студента [Текст] / М.У. Пискунов. – Минск: БГУ, 1982, – 108 с.
3. Програма неперервної освіти [Електронний ресурс] // URL: <http://collegerim.ru/neprer.htm>

ПАВЛЮК В.І.,

кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ БАГАТОРІВНЕВОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

У статті розглядається система багаторівневої освіти вчителів англійської мови у Канаді, визначено етапи в історії становлення багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді на кінець ХХ ст.; охарактеризовано особливості програм підготовки вчителів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр освіти» та «магістр освіти»; підкреслено важливість вивчення студентами курсів «Академічна англійської мова» та «Провідні академічні навички» для спеціальності вчителя англійської мови; виділені основні принципи підготовки майбутніх учителів англійської мови в системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді.

Ключові слова: система багаторівневої педагогічної освіти, вчитель-мовник, освітньо-кваліфікаційний рівень, етап становлення, програма підготовки вчителів, академічні навички.

В статье рассматривается система многоуровневого образования учителей английского языка в Канаде, определены этапы в истории становления многоуровневой системы педагогического образования в Канаде на конец ХХ ст.; охарактеризованы особенности программ подготовки учителей образовательно-квалификационных уровней “бакалавр образования” и “магистр образования”; подчеркнута важность изучения студентами курсов “Академическая английской язык” и “Ведущие академические навыки” для специальности учителя английского языка; выделены основные принципы подготовки будущих учителей английского языка в системе многоуровневого педагогического образования в Канаде.

Ключевые слова: система многоуровневого педагогического образования, учитель-языковед, образовательно-квалификационный уровень, этап становления, программа подготовки учителей, академические навыки.

In the article the system of multilevel education of English teachers in Canada is examined, stages in history multilevel system foundation of pedagogical education in Canada in the end of 20th century are certain; features of English teachers' training programs of educationally-qualifying levels "Bachelor of Arts" and "Master of Arts" are highlighted; importance of courses study "Academic English language" and "Leading academic skills" for English teacher specialty is underlined; basic principles of English teachers' training in the system of multilevel pedagogical education in Canada are distinguished.

Key words: *system of multilevel pedagogical education, teacher-linguist, educationally-qualifying level, foundation stage, teachers' training program, academic skills.*

Постановка проблеми. На порозі нового тисячоліття багато країн визначили професійну підготовку педагогічних кадрів основним пріоритетом своєї освітньої політики. Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить, на нашу думку, теоретичний та практичний досвід функціонування системи підготовки канадських педагогів у Канаді, оскільки остання як багатонаціональна країна акумулює у собі досвід різних націй, який є дуже цінним для вивчення.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичному аналізу підходів до професійної підготовки канадських педагогічних кадрів присвячували свої роботи такі відомі вітчизняні та зарубіжні науковці як Н.В. Видишко, І.В. Гушлевська, М.П. Лещенко, Л.О. Карпинська, М.Ю. Красовицький, Н.В. Мукан, І.С. Руснак, М.С. Смирнова, І. Данієл, Дж. Деннісон, Дж. Келлі, А. Коль, Дж. Лаєнз, В. Левін, М.Невіл, М. Фуллан та ін.

Метою статті є аналіз особливостей змістової підготовки майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді.

Методи дослідження – узагальнення та осмислення існуючих наукових підходів до визначення ключових понять проблеми; вивчення та аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів-мовників у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді.

Виклад основного матеріалу. Університети Канади, в тому числі й ті, які мають в своїй структурі педагогічні факультети та педагогічні коледжі, виконують три головні функції: проводять наукові дослідження (викладацька, наукова, творча діяльність коледжів та університетів), навчають студентів (загальнонаукова освіта студентів та їх підготовка до професійної діяльності) й обслуговують потреби всієї країни, розповсюджуючи освіту серед населення. За даними щорічного збірника канадських вищих навчальних закладів початку XXI ст. ступенева підготовка вчителів здійснюється майже в п'ятдеся-

ти канадських університетах, які стали багатопрофільними навчальними закладами і надають освітні послуги на локальному, національному та міжнародному рівнях [7].

В історії становлення багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді на кінець XX ст. можна виділити *7 основних етапів*:

I етап (1800 – 1847 рр.) – елементарна підготовка вчителів у спеціалізованих світських навчальних закладах без присвоєння якогось освітнього рівня.

II етап (50-70-ті рр. XIX ст.) – класифікація на законодавчому підґрунті рівнів підготовки вчителів: низький, середній, високий. Надання першого сертифікованого ступеня педагогічної освіти – бакалавр.

III етап (80-90-ті рр. XIX ст.) – до вчителів у більшості канадських провінцій висувається вимога спеціалізованої підготовки в університетах окремо для початкової і старшої школи. Введення в навчальний процес програм бакалавра, магістра і доктора.

IV етап (поч. XX ст. – 50-ті рр. XX ст.) – зміщення центру кваліфікованої рівневої підготовки вчителів на педагогічні факультети університетів. Часове та змістове наповнення навчальних програм різних ступенів: бакалавра – 4 роки, магістра – 2 роки, доктора – 3 роки.

V етап (50-60-ті рр. XX ст.) – розвиток системи вищих педагогічних навчальних закладів, які надають випускникам ступені бакалавра, магістра, доктора в кожній канадській провінції.

VI етап (70-ті рр. XX ст.) – доступ до оволодіння різних освітньо-кваліфікаційних рівнів педагогічної освіти для всіх (включаючи аборигенів та іноземців) бажаючих навчатися. Визнання канадських дипломів на міжнародному рівні.

VII етап (80-90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.) – підготовка за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями фахівців з усіх педагогічних профілів і спеціальностей. Утвердження цілісної (визнаної у всьому світі) системи багаторівневої педагогічної освіти та встановлення кореляційного зв'язку між освітніми рівнями та щаблями кар'єрної драбини у педагогічній професії. Збільшення частки педагогічної практики та дослідницького компоненту у навчальних програмах з переходом від одного ступеня до іншого [4, 275].

Необхідність подальшого реформування системи педагогічної освіти Канади у XXI ст. (у рамках наступного VIII етапу розвитку системи освіти), її удосконалення і підвищення рівня якості функціонування виникла у зв'язку з глобалізацією та потребою формування сприятливих умов для особистісного розвитку майбутнього вчителя, його соціалізації в суспільному середовищі. Реалізація таких завдань можлива за допомогою університетських програм підготовки майбутніх учителів різних рівнів.

В канадській системі вищої освіти виділяють такі освітньо-кваліфікаційні рівні системи педагогічної освіти: бакалавр, магістр, доктор. Після успішного закінчення освітньо-кваліфікаційного рівня випускнику присуджується ступінь, який відповідає цьому рівню.

Вчителів англійської мови у Канаді готують на педагогічних факультетах в межах різних програм. Зокрема, програма освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр освіти» в канадських університетах передбачає поглиблене вивчення студентами одного з курсів: мистецька освіта, бізнес-освіта, навчальні плани, драма, англійська мова, економіка сім'ї, промислова освіта, математична освіта, музична освіта, фізкультурна освіта, природничі науки (біологія, фізичні науки), друга мова, соціальні науки.

Такі предмети, як «Принципи навчальних планів», «Дослідження навчальних планів», «Методи дослідження», «Проектування дослідження», «Наукова практика» є обов'язковими елементами програми магістра освіти. Інші узгоджуються студентом та науковим керівником на основі програми бакалаврату, яку завершив студент, та вимог щодо майбутнього проекту [6].

Докторські програми передбачають оволодіння базовими знаннями, необхідними для здійснення професійної практики, лідерства та майбутньої відповідальності критично налаштованих та творчих науковців, котрі усвідомлюють важливість системних та контекстуальних факторів, що присутні як в освіті Канади, так і в освіті інших країн світу. Завдання програми доктора освіти полягають у задоволенні інтересів аспіранта в таких сферах, як професійна практика; лідерство в освіті; технології в освіті; створення навчальних планів; управління в освіті; освіта вчителя; неперервний професійний розвиток; консультування з питань освіти; розвиток навчальних ресурсів; педагогічні програми та фахова практика; викладання в різноманітних контекстах.

До програми доктора освіти входять такі обов'язкові курси, як «Принципи створення навчальних планів», «Дослідження навчальних програм», «Окремі теми дослідження», «Сутність спеціальності».

Зокрема, бакалаврська програма педагогічного факультету Саскачеванського університету *до академічного модуля* відносить навчальні дисципліни загальнокультурного спрямування та предметної спеціалізації (наприклад, англійська мова та література, філософія, основний предмет спеціалізації, другорядний предмет спеціалізації тощо). *До загальнопедагогічного модуля* відносить навчальні дисципліни, які спрямовані на вивчення сутності педагогічної роботи: вступ до педагогіки, вступ до викладання, учні та навчання, програма та навчання, мовна освіта, виняткові учні, освіта в галузі культур, що взаємодіють у провінції, правовий аспект освіти, педагогічна думка, міжособистісне спілкування в класі. *До професійного модуля* відносить навчальні дисципліни, зорієнтовані на методичну та технологічну під-

готовку майбутнього вчителя-мовника [7].

Варто зазначити, що програма підготовки вчителів англійської мови освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр освіти» в Університеті Торонто містить курс «Академічної англійської мови», курс «Провідних академічних навичок» та спеціалізується на підготовці студентів, які хочуть досягти власних академічних цілей в університеті або коледжі, та пропонує штатні інтенсивні програми й частково зайняті курси для студентів, яким потрібно досконали розвивати їх навички володіння англійською.

Курс «Академічної англійської мови» Університету Торонто є доступним студентам на усіх рівнях володіння мовою та допомагає сформувати мовленнєві уміння та навички.

Курс «Провідні академічні навички» допомагає досягти рівень вимог, які ставить перед ними Університет Торонто, або коледж, який підпорядковується університету та забезпечує набуття умінь та навичок майбутніми фахівцями лінгвістичного спрямування, які потрібні для подальшої роботи і життя [2].

Педагогічна практика майбутніх вчителів англійської мови розглядається в канадських університетах, як вступ до професійної діяльності, під час якого студенти мають змогу застосувати теоретичні знання та почати формувати власний стиль викладання, проаналізувати позитивні сторони та недоліки теоретичної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, перевірити ефективність власної навчальної діяльності. Організація педагогічної практики студентів мовних спеціальностей, якій відводиться значне місце в усіх навчальних програмах, поділяється на педагогічну практику вступного професійного семестру (впродовж п'яти тижнів у школі) та прогресивного професійного семестру, який передбачає вивчення теоретичних курсів (впродовж п'яти тижнів в університеті) і практичну діяльність безпосередньо у шкільному середовищі (впродовж дев'яти тижнів) з метою набуття досвіду роботи із учнями на уроках англійської мови [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В ході аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження встановлено, що: 1. В канадській системі вищої освіти виділяють такі освітньо-кваліфікаційні рівні системи педагогічної освіти: бакалавр, магістр, доктор; 2. основними принципами підготовки майбутніх учителів англійської мови в системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді є: якість, доступність, відповідність, науковість, портативність, мобільність та відповідальність; 3 програми підготовки вчителів англійської мови освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр освіти» та «магістр освіти» спеціалізуються на підготовці студентів, які хочуть досягти власних академічних цілей в університеті або коледжі, та пропонують штатні інтенсивні програми й частково зайняті курси для студентів, яким потрібно

досконало розвивати їх навички володіння англійською. Проте, окремі питання щодо програм підготовки вчителів англійської мови в Канаді потребують подальших досліджень в аспекті інновацій, які час від часу запроваджуються у навчальних процес канадських університетів.

Список використаних джерел:

1. Система образования в Канаде. Университеты Канады. – Access: [www.URL:http:// www.directtalk.ru/canada_un_ed.shtml](http://www.directtalk.ru/canada_un_ed.shtml). – 11.12.2011.
2. Academic English Program. University of Toronto - Access: [www.URL:http:// english.learn.utoronto.ca/courses/english-for-academic-purposes/](http://www.english.learn.utoronto.ca/courses/english-for-academic-purposes/) - 04.02.2015.
3. Academic English Program. Culgary University- Access: [www.URL:http:// http://www.ucalgary.ca/esl/about /](http://www.ucalgary.ca/esl/about/) - 04.02.2015.
4. Bennet C.K. A Staff development model for technological change / Bennet C.K. // Technology and Teacher Education. – 1993. - № 35. – P.273-278.
5. Community college – The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada. 2003. – Access: [www.URL:http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0001812](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0001812). – 11.12.2011
6. Education in Canada. – Access: [www.URL:http:// http://www.infocan.gc.ca/facts/educ_e.html](http://www.infocan.gc.ca/facts/educ_e.html) – 14.03.2012.
7. Faculties of education in Canada Retrieved March 11, 2005 from. – Access: [www.URL:http:// http://www.oise.utoronto.ca/ canedweb/faculties.html](http://www.oise.utoronto.ca/canedweb/faculties.html). - 14.03.2012.

ПАЛАМАРЧУК Л.М.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
кафедра педагогіки і методики
початкової освіти, Тернопільський
національний педагогічний
університет імені Володимира
Гнатюка,
м. Тернопіль

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено питання використання новітніх педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів, зазначено переваги інноваційного навчання над традиційним. Проаналізовано основні проблеми підготовки майбутніх педагогів до впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Подано аналіз досвіду здійснення її із використанням діяльнісного підходу як засобу становлення вчителя, що виступає суб'єктом навчально-виховного процесу. Окреслено основні етапи навчання студентів впровадженню освітніх технологій: підготовчий, репродуктивно-виконавчий та творчий, розкрито мету, завдання, методи, прийоми діяльності студентської групи на кожному із них.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність, освітні технології, професійна підготовка вчителя, технологічний підхід, діяльнісний підхід.

В статье освещены вопросы использования новых педагогических технологий в профессиональной подготовке будущих учителей, указаны преимущества инновационного обучения перед его традиционными формами. Проанализированы основные проблемы подготовки будущих педагогов к внедрению образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы. Проведен анализ опыта ее осуществления через использование деятельностного подхода как средства становления учителя

субъекта учебно-воспитательного процесса. Указаны основные этапы обучения студентов внедрению образовательных технологий: подготовительный, репродуктивно-исполнительский и творческий, раскрыты цель, задания, методы, приемы деятельности студенческой группы на каждом из них.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, образовательные технологии, профессиональная подготовка учителя, технологический подход, деятельностный подход.

The article highlights the problems of the use of new educational technologies in the training of future teachers. The author reveals advantages of innovative training over traditional. The analysis of the experience of such training implementation, using the activity approach as a means of becoming a teacher, the subject of educational process, has been presented. It has been given the basic stages of future teachers' preparation for the implementation of the following educational technologies: preparatory, reproductive-executive and creative. At each of the identified stages the author reveals the goal, objectives, methods and techniques of a student group's activity. The basic problems in the training of future teachers to the implementation of educational technologies have been analyzed. The lack of motivation to master the teaching techniques, the lack of knowledge of psychology and pedagogical cycle subjects as well as methods of teaching the specialty subject, inability to use the methods of pedagogical diagnosis, presence of internal psychological barriers in developing of their own technology project have been singled out among the basic problems in the training of future teachers. The article proves that the effectiveness of future teachers training in educational technologies can be ensured through the use of the activity approach during their professional training, which will help to create the motivation for the implementation of innovative technologies in the educational process, development of student's creative imagination and alternative thinking, the ability to produce and justify theoretically new ideas, designing ways to implement them in a higher pedagogical educational institution.

Key words: innovative teaching activity, educational technologies, professional teacher training, technological approach, activity approach.

Модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і основних тенденцій євроінтеграції детермінує необхідність оновлення змісту освіти, передбачає нові підходи до навчання майбутніх педагогів, готовність яких до професійної діяльності характеризується не тільки наявністю відповідних базових знань, умінь та навичок, але й вимагає високого рівня оволодіння ними сучасними технологіями навчання та виховання. Професійна педагогічна освіта передбачає підготовку вчителя, який володіє і традиційною методикою, і інноваційними технологіями навчання та виховання, здатен до творчого нестандартного вирішення професійних задач, які ставить перед ним сьогодення. Необхідно зазначити, що сучасна школа, на думку науковців, орієнтована на використання новітніх засобів навчання, які відповідають її потребам. При цьому необхідність впровадження інновацій науковці пояснюють безперервними зміни змісту освіти та зумовлена ними необхідність оволодіння новими, ефективнішими засобами навчання та виховання з метою підвищення конкурентоздатності навчальних закладів в умовах ринкових відносин [1].

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (Л. Гавриленко, І. Гавриш, Л. Даниленка, І. Дичківської, В. Паламарчук, В. Сластьоніна, Л. Шевченко та ін.) підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як складова загальної професійної підготовки. При цьому дослідники вказують на необхідність поєднання інноваційної педагогіки та традиційної освіти через їх взаємозв'язок, взаємодію та взаємодоповнення. Одним із показників прогресивного втілення інновацій у загальноосвітній та вищій школі, який виділяють науковці, є впровадження освітніх технологій, що «впливає на результативність діяльності та привабливість навчальних закладів, визначає професіоналізм педагогів, а їх (технологій) проектування додає престижу науковій школі чи авторському колективу» [5, с. 123].

Необхідність опанування майбутніми учителями технологічним підходом зумовлена, на наш погляд, тим, що головне призначення будь-якої технології – гарантія запланованого результату. Окрім цього, саме технологічний підхід у навчанні та вихованні робить можливим такий опис педагогічного досвіду, який дає змогу його повторно застосовувати, гарантує можливість реалізації нових підходів в освіті, зокрема, розвиваючого та особистісно-орієнтованого навчання. Це дає підстави визначити перевагу технологічного підходу до навчання та виховання учнів над традиційними методами, поширеними у сучасній школі.

Однак, як показало наше дослідження, професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних педагогічних закладах обмежується тільки їх теоретичним ознайомленням із проблемами впровадження новітніх засобів навчання та виховання, забезпечує знаннями про суть, особливості та ознаки технологій, їх види та форми використання. Формування ж у майбутнього вчителя мотивації до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний

процес, розвиток у нього творчої уяви та альтернативності мислення, здатності до продукування й теоретичного обґрунтування нових ідей, проектування шляхів їх реалізації у вищому навчальному педагогічному закладі не відбувається, або реалізовується частково. Це і визначило **актуальність** дослідження.

Метою нашої **статті** є аналіз основних проблем професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес школи.

Питаннями обґрунтування теоретичних основ освітніх технологій, проблемами впровадження їх у вищих освітніх закладах України займалися такі вітчизняні вчені, як В. Євдокимов, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, І. Смолюк, О. Янкович та ін. Їхнім дослідженням передували роботи російських науковців – В. Беспалька, В. Боголюбова, Т. Ільїної, М. Кларина.

У педагогічних ВНЗ України (Луцька, Харкова, Миколаєва, Тернополя та ін.) з 90-х років набула поширення практика підготовки майбутніх учителів до впровадження технологічного підходу в процесі вивчення ними навчальної дисципліни «Освітні технології» («Педагогічні технології»).

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка з 2005-2006 н. р. викладається дисципліна «Освітні технології» обсягом 3,5 кредиту. На основі аналізу програм педагогічних технологічних навчальних курсів ВНЗ України, позитивного педагогічного досвіду викладання цієї дисципліни у інших вищих навчальних закладах, власних ідей та надбань колектив кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розробив у 2005 р. та впровадив у навчально-виховний процес програму зазначеного курсу.

Навчальна програма курсу «Освітні технології» рекомендована Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (*лист № 14/18-Г-276 від 23 червня 2006 р.*). Курс «Освітні технології» розділено нами на 4 змістові модулі: «Технології навчання», «Технології виховання», «Технології управління» і «Соціально-виховні технології» (цей модуль було визначено в 2009 році замість модулів «Комунікативні технології», «Технології організації успішної діяльності» та «Інформаційні технології»). У 2012 р. програму було доповнено і розширено. Сучасний варіант програми розраховано на 108 навчальних годин, із яких 24 год. – лекційні, 30 год. – практичні заняття, 26 год. – самостійна робота студентів, 28 год. – індивідуальна робота: навчальний проект (реферати, ІНДЗ) і 6 годин відведено на модульні контрольні роботи.

Головна мета курсу – комплексне вивчення освітніх технологій із метою ефективного застосування фахівцями технологічного підходу у професійній діяльності.

Серед завдань, визначених програмою, є такі:

- ознайомлення студентів із основними навчальними та виховними технологіями, а також технологіями управління;
- сприяння засвоєнню та апробації сучасних освітніх технологій на основі принципів гуманістичної педагогічної взаємодії;
- вивчення ними та впровадження у практичну діяльність інноваційних тенденцій розвитку змісту освіти, що забезпечують участь у демократичних процесах громадянського суспільства, адаптацію до сучасного ринку праці;
- оволодіння студентами технологією створення творчої лабораторії вчителя;
- стимулювання особистісного саморозвитку, професійного самовиховання та прагнення майбутнього вчителя до успіху [2, с.3-4].

Вибір змісту курсу «Освітні технології» було здійснено авторським колективом із врахуванням принципів **науковості** (дібраний для вивчення студентами матеріал є прийнятим у науці), **системності та послідовності** (теми занять розташовувалися таким чином, що знання, набуті студентами на попередньому, розширювалися та поглиблювалися на наступному занятті), **різноманітності** (виклад навчального матеріалу, як і його засвоєння, передбачали різноманітні форми роботи викладача та студентів, при цьому за основу було взято такі види діяльності, які б забезпечували максимальну активність майбутніх педагогів), **зв'язку навчання із життям** (вивчення матеріалу, запропонованого програмою, мало на меті опору на життєвий досвід студентів та максимальне використання набутих знань у безпосередній їх практичній діяльності – і на самих заняттях, і під час проходження студентами педагогічної практики у школі).

Процес підготовки майбутніх учителів до впровадження освітніх технологій, на нашу думку, повинен здійснюватися поетапно. На *підготовчому* етапі студент включається у *навчальні ситуації сприйняття*, метою яких є виділення технологічної підготовки як складової загальної професійної підготовки майбутнього вчителя. На цьому етапі студенти знайомляться із новими підходами щодо визначення поняття «освітні технології», їх класифікаціями та структурами, із навчальними, виховними, соціально-виховними технологіями, технологіями організації успішної діяльності та управління загальноосвітнім навчальним закладом. Майбутні педагоги повинні навчитися виявляти взаємозв'язок між ними, дослідити використання елементів історичного педагогічного досвіду в сучасних освітніх технологіях, аналізувати інноваційні тенденції розвитку змісту освіти, що забезпечують участь у демократичних процесах громадянського суспільства, адаптацію до сучасного ринку праці.

На завершенні підготовчого етапу у студентів повинне бути сформоване уміння виділяти особистісно-орієнтовані освітні (педагогічні) технології з

метою впровадження їх у навчально-виховний процес школи.

Репродуктивно-виконавчий етап має на меті формування технологічних умінь студентів через уведення завдань технологічного характеру під контролем викладача (*навчальні ситуації вираження*). Студенти повинні вміти показати та довести переваги навчально-виховного процесу школи, який здійснюється із застосуванням освітніх технологій, порівняно із традиційною організацією діяльності навчальних закладів. На цьому етапі у майбутніх педагогів повинні бути сформовані навички цілетворення у навчально-виховному процесі. Оскільки одним із важливих критеріїв освітньої технології є її діагностичність, то саме на цьому етапі вивчення дисципліни «Освітні технології» студенти повинні не тільки оволодіти теоретичними знаннями про методи та прийоми педагогічних вимірювань, але й засвоїти інформацію про тести, процедуру тестування, складання тестових завдань. Майбутні учителі повинні оволодіти вміннями та навичками складання завдань для ЗНО із предмету зі спеціальності, визначати основні критерії та показники сформованості певної якості, складати діагностичну програму, вести діагностичні карти, систематизовувати та оформляти результати педагогічних вимірювань. Репродуктивно-виконавчий етап передбачає оволодіння окремими технологіями («Розвитку критичного мислення», «Формування творчих якостей особистості», «Формування колективу класу» тощо) на теоретичному рівні із можливістю відтворення окремих їх складових, демонстрацією вміння застосовувати певні методи, засоби та прийоми, притаманні даній технології. Ще одним із завдань цього етапу є навчити майбутніх педагогів складати технологічні карти уроків та виховних заходів. Таким чином, етап повинен забезпечувати формування навичок впровадження технологічного підходу у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи через активну участь студента у *навчальних ситуаціях відтворення* під контролем викладача.

Однак, на наш погляд, завершення підготовки майбутніх учителів до впровадження технологічного підходу у загальноосвітній школі репродуктивно-виконавчим етапом не сприяє формуванню цілісної картини розуміння поняття «технологія» та «технологічний процес». Студенти не завжди готові поєднати знання про цілетворення, діагностику, добір методів, засобів, форм роботи у єдину технологічну систему. У 2011 році нами було проведене опитування студентів IV курсу фізико-математичного та хіміко-біологічного факультетів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (всього 164 респонденти), яке відбулося після проходження четвертокурсниками активної педагогічної практики у загальноосвітніх школах м. Тернополя. На запитання запропонованої їм анкети 99 студентів (60,4%) відповіли, що «вчитель математики (фізики, хімії, біології відповідно) зовсім не використовував технологічного підходу у своїй професійній діяльності», 65

студентів (39,6 %) зазначили, що «вчитель використовував елементи технологій» – тестування, інтерактивні та інші методи і прийоми активного навчання, фіксацію результатів пізнавальної діяльності учнів на конкретному уроці чи аналіз рівня дисциплінованості класу під час уроку.

Для порівняння використаємо результати опитування вчителів шкіл Тернопільської області, проведеного нами у 2012 році у Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної освіти (всього 68 респондентів). Анкетування показало, що більшість опитаних (64%) виявили доволі приблизне розуміння понять «технологія» та «технологічний процес», пов'язуючи ці терміни із умінням користуватися персональним комп'ютером чи використовувати систему Інтернет для підготовки і проведення уроків. 12% опитаних вчителів вважають, що термін «технологія» стосується тільки навчальних дисциплін «Трудове навчання» та «Технологія». І тільки 24% респондентів продемонстрували розуміння поняття «технологія», зазначивши, що це «певний алгоритм дій вчителя», який забезпечує досягнення поставленої навчальної мети.

Результати опитувань вчителів загальноосвітніх шкіл та студентів-четвертокурсників дали змогу нам дійти висновку, що наявна система підготовки майбутніх учителів до впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес шкіл не є достатньо ефективною та результативною через низку наявних проблем. По-перше, більшість учителів сучасних загальноосвітніх шкіл не використовує технологічного підходу у навчально-виховній діяльності. Тому у випускників, які стають студентами вищих педагогічних навчальних закладів, відсутнє уявлення про інший тип навчання та викладання, аніж традиційний, який домінує у сучасній школі. Відсутність моделі інноваційного навчання у досвіді студента не сприяє формуванню у нього мотивації до опанування новітніми навчальними технологіями.

По-друге, як показало наше дослідження, викладачі вищих педагогічних навчальних закладів також майже не використовують новітніх освітніх технологій у своїй діяльності. Кредитно-модульна технологія навчання у ВНЗ витіснила впровадження інших освітніх технологій, зумовила відсутність можливості у викладача застосовувати інновації у навчально-виховному процесі, творити, експериментувати. Разом із тим, система «викладач-студент» залишилася закритою для останнього у запозиченні цікавих нестандартних ідей здійснення навчально-виховного процесу.

Третьою серйозною перешкодою у опануванні майбутніми учителями дисципліни «Освітні технології» є проблема, зумовлена особливістю побудови навчальних планів, згідно з якою вивчати цей курс студентів доводиться тоді, коли він засвоїв лише дисципліни психолого-педагогічного циклу («Психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»). Не вивчивши методики

викладання предмету зі спеціальності, не знаючи шкільної програми його викладання, студент не може на достатньому рівні досягнути можливості використання технологічного підходу у процесі навчання дітей своїй дисципліні. Йому важко спроектувати певну навчальну технологію, оскільки розуміння способу втілення кожного її етапу (цілетворення, діагностики, добору певних методів, засобів, форм діяльності) гальмується відсутністю бачення навчального процесу у повному обсязі.

Саме ці проблеми спричиняють, на нашу думку, відчуття незавершеності опанування майбутніми учителями курсу «Освітні технології». Сумлінні студенти закінчують його вивчення отриманими теоретичними знаннями з окремих тем. У них частково сформовані уміння, які ми визначили основними для *початкового* та *репродуктивно-відтворюючого* етапів. Однак цілісна система опанування курсу залишається незавершеною. Поняття «технологія», «технологічний процес» залишаються у площині теорії, а отже, не сприяють виробленню у студентів установки на впровадження їх у навчально-виховний процес школи в майбутньому.

На підставі цих спостережень, ми дійшли висновку про необхідність поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів із їхньою практичною діяльністю, оскільки «істинним результатом освіти є не чиста інформація, яку нормальний розум стирає через два тижні, а досвід, як освоєний спосіб діяльності, до складу якого входять знання, впроваджені у способи діяльності, та уміння виконувати їх» [4, с.41]. Йдеться про застосування діяльнісного підходу у навчанні, оскільки основний засіб, на думку науковців, який безпосередньо забезпечує освітній результат, – це діяльність самого студента. Основоположниками діяльнісного підходу в психології є Л. Виготський та Р. Рубінштейн, у дидактиці – Л. Занков, В. Давидов, М. Скаткін, І. Лернер, у теорії виховання – А. Макаренко, І. Іванов [3].

Ми дійшли висновку, що кінцевою метою вивчення дисципліни «Освітні технології» повинне бути формування способів дій, які використовуватимуться студентом у майбутній професійній діяльності. Студент повинен навчатися, виконуючи ті дії, які описані в теоретичній частині курсу, що пропонується йому до вивчення. На нашу думку, опанування студентом навчальної дисципліни «Освітні технології» повинне завершуватися *творчим етапом*, на якому студенти матимуть змогу навчитися розробляти технологічні проекти, реалізуючи соціальні та навчальні функції (*навчальні ситуації продукування*), із використанням інформаційних технологій, опанувати технологію професійно-педагогічного саморозвитку. На цьому етапі вивчення курсу «Освітні технології» студенти повинні здійснити теоретичну розробку і захист авторської технології. Це завдання є індивідуальним і передбачає проектування діяльності педагога з метою подолання певної проблеми, яка може виникнути у його майбутній педа-

гогічний діяльності. Як вже було зазначено, ми не могли запропонувати студентам-третьокурсникам розробку навчальної технології, оскільки вони ще не вивчали методики викладання предмету зі спеціальності.

Тематика індивідуальних завдань передбачає застосування технологічного підходу для вирішення проблем морально-етичного характеру, і більшою мірою стосується діяльності класного керівника, аніж вчителя-предметника. Ми виходили із тих міркувань, що після розробки технології, яку можна віднести до технологій виховання, студент у майбутній професійній діяльності зможе спроектувати і впровадити навчальну технологію. Добір тем для розробки авторських технологій ми намагалися пов'язати із специфікою проблематики спеціальності студента. Наприклад, для студентів факультету мистецтв – «Як стати композитором», «Вчимося чути музику», «Як полюбити класичну музику», «Як не стати безробітним музикантом в Україні», «Як полюбити кубізм», «Креативність у побуті (як стати художником у повсякденні...)», для студентів фізико-математичного факультету – «Як зробити математику одним із найулюбленіших предметів у школі», «Як не стати безробітним вчителем фізики», «Як полюбити геометрію» тощо. Студент може обрати тему загального плану: «Завжди хороший настрій», «Зовнішній вигляд завжди на «відмінно!»», «Як зробити ранок кольоровим», «Як полюбити людей» тощо. Обравши тему, студент отримує рекомендації з розробки технологічного проекту, серед яких наявна схема, за якою він повинен здійснити опис технології.

Орієнтовна схема опису технології

1. Обґрунтування *актуальності* розробки технології, її *практичної значимості* для діяльності майбутнього вчителя. Це обґрунтування повинне показувати:
 - а) як дана технологія допоможе студентові у навчанні та майбутній професійній діяльності;
 - б) які типові недоліки та проблеми у житті сучасної молоді людини ця технологія допоможе ліквідувати та розв'язати.
2. Теоретичний аспект – сучасні теорії та положення, які підтверджують необхідність розробки цієї технології, статистичні дані, історичний аспект, зарубіжний досвід.
3. Опис технології:
 - а) постановка **цілей і завдань**, які забезпечать вирішення проблем, зазначених в обґрунтуванні технології;
 - б) способи **діагностики** вихідних даних з проблем, із вирішенням яких пов'язана технологія;
 - в) **методи, форми, засоби** діяльності, яку необхідно здійснити для досягнення мети технології;

г) **опис технологічного процесу** (він повинен містити поточну діагностику);

д) **оцінка і корекція** результатів (заключна діагностика).

У кінці інструкції подаються критерії оцінювання ІНДЗ. Студент захищає розробку перед всією групою, після чого проводиться колективне обговорення поданого до захисту проекту.

Опитування студентів після захистів ними ІНДЗ засвідчило, що така безпосередня участь у розробці нової технології допомогла їм краще зрозуміти сутність технологічного підходу, усвідомити структуру технології та її складників, сприяла виникненню позитивного ставлення до вивчення дисципліни «Освітні технології», усвідомленню необхідності використання технологічного підходу у майбутній професійній діяльності як ефективного засобу навчання та виховання учнів.

Розробка та захист технологічних проектів забезпечили формування у студентів умінь здійснювати процес цілетворення, визначати основні критерії та показники сформованості певної якості, добирати форми, методи, прийоми та засоби діяльності, складати діагностичну програму, вести діагностичні карти, систематизовувати та оформляти результати педагогічних вимірювань, і, у кінцевому результаті, сприяли зваженій адекватній оцінці можливості використання технологічного підходу у майбутній педагогічній діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення можливості використання технологічних проектів, розроблених студентами, під час проходження ними педагогічної практики з метою дослідження можливості їх практичного застосування.

Список використаних джерел:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Програма навчального курсу «Освітні технології» (за вимогами кредитно-модульної системи) / [Янкович О. І., Бойко М. М., Лупак Н. М. та ін.]. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 96 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. Юдин В. В. Концепция педагогической технологии (элементы теории) / В. В. Юдин // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 37–45.
5. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія / О. І. Янкович ; за ред. В. М. Чайки. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

ПЕХАРЕВА А.С.,

психолог,

Харьковская гимназия № 116,

г. Харьков

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются понятия тревожности у детей младшего школьного возраста. В работе анализируется психолого-педагогическая литература по данной теме и приводятся результаты исследования школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Раскрываются особенности внутренней картины болезни и их связь с тревожностью часто болеющих детей.

Ключевые слова: школьная тревожность, внутренняя картина болезни, часто болеющие дети, психосоматическая ситуация.

У статті розглядаються поняття тривожності у дітей молодшого шкільного віку. У роботі аналізується психолого-педагогічна література з даної теми і приводяться результати дослідження шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Розкривають особливості внутрішньої картини хвороби та їх зв'язок з тривожністю часто хворіючих дітей.

Ключові слова: шкільна тривожність, внутрішня картина хвороби, часто хворіють діти, психосоматическая ситуация.

The article discusses the concept of anxiety in children of primary school age. Research work analyzes the psychological and pedagogical literature on the topic and the results of research leading school anxiety in children of primary school age. Reveals the features of the internal picture of the disease and their relationship with anxiety sickly children.

Key words: school anxiety, internal picture of the disease, often ill children, psychosomatic situation.

Актуальность проблемы исследования. Часто болеющие дети (ЧБД) — это термин, обозначающий группу детей и подростков, выделяемую при диспансерном наблюдении, характеризующуюся более высоким, чем у их

сверстников, уровнем заболеваемости острыми респираторными заболеваниями [1,2,3,12]. Исследователи проблемы [10] сходятся на том, что на сегодняшний день наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья детей и подростков, а часто болеющие дети, являются самой большой группой детей, нуждающейся в системной медико-психолого-педагогической поддержке. Наряду с этим, категория часто болеющих детей и подростков, в отличие от их сверстников, страдающих определенными хроническими соматическими заболеваниями, в настоящее время незаслуженно выпадает из сферы психологических исследований. Имеющиеся в литературе данные освещают, в основном, медико-физиологические аспекты проблемы [13]. Данных о психологических вопросах крайне мало, вместе с тем эта категория детей нуждается в профессиональной психологической помощи с учетом научных сведений об их индивидуально-психологических особенностях. Кроме того, важной медико-психологической задачей является установление тех болезнетворных факторов и механизмов, которые потенцируют возникновение соматического недуга в младшем школьном возрасте, а также нахождение тех ресурсных сторон личности, опора на которые обеспечит преодоление последствий частых и длительных заболеваний.

Цель исследования - изучить особенности болезни у часто болеющих детей младшего школьного возраста. Для достижения поставленной цели была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной теме.

Анализ литературы дает основания утверждать, что у больного ребенка формируется особенный внутренний мир, который построен на сложных объединениях ощущений и восприятий, эмоций, конфликтов и переживаний (Д.Н. Исаев, В.В. Николаева, Е.Т. Соколова и др.).

Л.С.Выготский [5] ввел понятие «социальная ситуация развития». «Социальная ситуация развития» не есть просто среда, т.е. то, что находится вне человека в виде совокупности объективных внешних факторов развития, не есть просто обстановка развития, а представляет собой то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает как психическое развитие на этом этапе, так и психологические новообразования, возникающие в этот период. Соматическое заболевание качественно изменяет всю социальную ситуацию развития человека: изменяет уровень его психических возможностей, ведет к ограничению контактов с людьми, т.е. оно меняет объективное место, занимаемое человеком в жизни, а также его «внутреннюю позицию» (Л.И.Божович [4]) по отношению к себе самому и жизни в целом. Прежде всего, следует подчеркнуть, что тяжелая соматическая болезнь может изменить сами биологические условия протекания деятельности.

Само по себе биологическое изменение организма не входит в содержание социальной ситуации развития, а является лишь предпосылкой протекания психической деятельности, однако, оно отражается на общей динамике деятельности, выносливости человека к нагрузкам (физическим и психическим), устойчивости энергетического потенциала деятельности, сохранности ее операционального состава. Болезнь может изменить и перспективу человеческой жизни в целом. Всякое истинное развитие предполагает именно направленность в будущее, открытость перспективы движения. Изменения эскиза будущего — одна из наиболее существенных характеристик новой, складывающейся в условиях болезни социальной ситуации развития.

Болезнь сужает пространство возможной активности человека, создает дефицитарные условия для развития его личности (Б.В. Зейгарник, Б.С.Братусь), может даже спровоцировать кризис психического развития человека и, вследствие этого, возникновение психических новообразований как нормального, так и патологического типа. Б.Д.Карвасарский, В.В. Ковалев, Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков, А.Е. Личко, Н.Я. Иванов и др. подчеркивают влияние возраста на формирование реакции личности на болезнь, описывают различные типы отношений к заболеванию. Большое значение для понимания переживаний больного ребенка имеют исследования развития самосознания, схемы тела, внутренней картины здоровья и всего того, что связано с его психической жизнью. В основе реагирования на болезнь — нарушение отношения к своему телесному и духовному «Я», изменение самосознания.

Жизненная ситуация болезни может исказить «обычный» путь развития ребенка. Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, — отмечал Л.С.Выготский, — не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой [5]. Дефективный ребенок представляет качественно отличный своеобразный тип развития. Высказывая эту мысль, Л.С.Выготский имел в виду прежде всего детей с дефектами органов чувств или с патологией мозга. В равной степени это положение может быть отнесено и к детям, страдающим иными — соматическими — заболеваниями. Болезнь не только является для ребенка тяжелой психической травмой, способной вызвать серьезные расстройства поведения. Конечно, реакция на болезнь связана с уровнем психического развития ребенка. Маленький ребенок не способен осознать тяжесть своей болезни, не понимает, что такое смерть. Однако у детей школьного возраста (а в отдельных случаях — как показывают наблюдения — и в более раннем возрасте) может появиться даже предчувствие близкой смерти, которое приводит к депрессии, а иногда — полному равнодушию (эмоциональному ступору) или вообще отрицанию болезни [11].

Следовательно, основная линия развития в условиях дефекта, болезни и т.д., намечаемая Л.С.Выготским, — это дефект — чувство малоценности — компенсация, т.е. создание «обходных путей развития» как средство оптимальной социальной адаптации[5].

Опираясь на идеи Л.С.Выготского, В.В.Николаева [5] сформулировала общую гипотезу исследования: хроническое соматическое заболевание, создавая особую дефицитарную социальную ситуацию развития, активизирует собственную познавательную активность ребенка (подростка), направленную на преодоление преград, созданных болезнью, в реализации жизненно важных потребностей. Психические средства совладания с болезнью зависят от возраста больного ребенка, его ведущей деятельности. Не обладая достаточным жизненным опытом, ребенок обнаруживает стремление получить помощь от близкого взрослого (родителей). Последние, устанавливая определенное воспитательное отношение к ребенку, могут как способствовать преодолению психологических преград, вызванных болезнью, так и препятствовать этому процессу — даже в случае благополучного восстановления соматического здоровья. По мнению Д.Н. Исаева [9], изучение внутренней картины болезни — наиболее прямой путь к оценке психосоматической ситуации, возникающей в результате взаимодействия личности больного и среды. Суть ее сводится не только к невозможности играть, учиться, но и в отношении к больному родственников, других взрослых и детей. Психосоматическая ситуация — это надежда, разочарования больного по поводу выздоровления и лечения, перспектив жизни и отношений с окружением и, в тоже время, это — его ропот, борьба за свой прежний социальный статус, а в некоторых случаях - отчаяние или апатия. ВКБ у детей, будучи фактором то положительным, то отрицательным, влияет на проявления и течение заболевания, на отношения в семье, на успеваемость, оказывается причиной душевных конфликтов. Многолетнее изучение психологии больных детей привело к выводу, что к основным составляющим, формирующим ВКБ у детей относятся: 1) объективные проявления болезни; 2) особенности эмоционального реагирования; 3) половая принадлежность; 4) уровень интеллектуального функционирования; 5) опыт жизни и перенесенных болезней; 6) информация о здоровье, внутренних органах, болезни, лечении; 7) понимание универсальности и необратимости смерти; 8) отношение родителей к заболеванию; 9) влияние медперсонала; 10) другие стрессоры.

В контексте данной работы важно провести анализ психологических особенностей детей младшего школьного возраста. Ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принци-

пильно изменилась - на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности себя от близких - ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее. Конечно, взрослые озабочены учебными проблемами ребенка. Именно дома пытаются организовать его правильное отношение к учебной деятельности - отношение взятой на себя ответственности. Самое главное, что может дать семья младшему школьнику, - научить его воздерживаться от развлечений в урочное время, прочувствовать, что значит «делу время - потехе час», брать ответственность на себя, тем самым научиться управлять своей волей. Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности. В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает новое место и внутри семейных отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье [12].

Характеристика выборки и методов исследования. В исследовании приняло участие 62 ребенка (29 мальчиков, 33 девочки) младшего школьного возраста, частота эпизодов ОРЗ колеблется от 4 до 6 раз в год. Группу контроля составили 62 практически здоровых ребенка, (30 мальчиков, 32 девочки) с частотой от 1 до 3 эпизодов ОРЗ в год.

Для диагностики уровня школьной тревожности была использована методика диагностики школьной тревожности Филлипса.

В результате проведенного исследования (табл.1) было обнаружено, что общее эмоциональное состояние, связанное с разными формами включенности в жизнь школы часто болеющих детей, характеризуется высоким уровнем тревожности. Переживание социального стресса, т.е. эмоциональное состояние часто болеющего ребенка, на фоне которого развиваются его отношения со сверстниками, находится на уровне нормы, однако, в сравнении с группой контроля обнаруживаются значимые отличия, что указывает на

Таблиця 1

Различия школьной тревожности ЧБД и здоровых детей

Факторы	Группы	Мин.	Макс.	М	Стд. откл.	Т
Общая тревожность в школе	Гр.1	50	95,5	77,04	12,13	16,939
	Гр.2	4,50	63,4	27,75	19,10	
Переживание социального стресса	Гр.1	18,2	45,63	34,63	7,52	6,789
	Гр.2	9,10	23,19	23,19	6,78	
Фрустрация потребности в достижении успеха	Гр.1	53,8	84,6	64,69	9,70	17,745
	Гр.2	7,70	53,8	25,58	13,49	
Страх самовыражения	Гр.1	33,30	83,30	68,78	18,46	10,166
	Гр.2	16,70	50	37,36	14,04	
Страх ситуации проверки знаний	Гр.1	33,30	83,30	68,71	18,86	10,013
	Гр.2	17,70	50	37,09	13,95	
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Гр.1	40,00	80,00	67,41	16,28	12,622
	Гр.2	20	60	32,25	14,64	
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Гр.1	60	100	80,64	12,64	27,32
	Гр.2	0,00	40	16,77	13,04	
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	Гр.1	37,50	75,00	60,68	10,57	22,61
	Гр.2	12,50	37,50	24,79	6,59	

то, что частые эпизоды ОРЗ сказываются на эмоциональных переживаниях детей, на фоне которых развиваются его социальные контакты. Обнаружена повышенная фрустрация потребности в достижении успеха, неблагоприятный психический фон, который не позволяет часто болеющим детям развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. Кроме этого, часто болеющим детям присущ повышенный уровень страха самовыражения, негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Ситуации проверки знаний вызывают у часто болеющих детей страх и повышенный уровень тревоги. Часто болеющие дети испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих, ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, мыслей, поступков, испытывают повышенную тревогу по поводу оценок, которую дают окружающие и ожидают негативного оценивания. У часто болеющих детей обнаруживается выражено низкий уровень сопротивляемости стрессам, особенности психо-

физиологической организации данной категории детей снижают их сопротивляемость и приспособляемость к ситуациям стрессового характера, что повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор окружающей среды. Обнаружено повышение тревожности в сфере отношений с учителями у часто болеющих детей, эмоциональный фон – негативен, что сказывается на снижении успешности обучения часто болеющих детей.

Исходя из результатов исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Ситуация соматической болезни создает «дефицитарную» социальную ситуацию развития. Жизненная ситуация болезни может исказить «обычный» путь развития ребенка. У больного ребенка формируется особенный внутренний мир, который построен на сложных объединениях ощущений и восприятий, эмоций, конфликтов и переживаний.

2. Часто болеющим детям характерно повышение уровня школьной тревожности. В содержательном аспекте высокая тревожность диагностирована по факторам общей тревожности в школе и низкой физиологической сопротивляемости стрессу. Повышение тревожности у часто болеющих детей диагностировано в сферах потребности в достижении успеха, несоответствия ожиданиям окружающих, а также в ситуациях проверки знаний и отношений с учителями. Эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его контакты со сверстниками, оказывается в сравнении с другими факторами тревоги в наименьшей степени подвержено влиянию частых эпизодов ОРЗ в младшем школьном возрасте, при этом в сравнении со своими здоровыми сверстниками обнаруживается повышение тревожности по данному параметру.

Список использованных источников:

1. Альбицкий В.Ю. Часто болеющие дети. Клинико-социальные аспекты: пути оздоровления/ В.Ю. Альбицкий — Саратов, 1986. - 165 с.
2. Баранов А.А. Пути оздоровления часто болеющих детей // Вопросы охраны материнства и детства/ А.А. Баранов - 1986. - № 8. - С. 65-67.
3. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1976. - № 6. - С. 45-53.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божови. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений/ Л.С. Выготский В 6 т. - Т. 5. Основы дефектологии. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
6. Исаев Д.Н. Принципы оценки психического развития / Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост. и общая редакция В.М.Астаповой, Ю.В.Микадзе. СПб., 2001. - 256 с.

7. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста/ Д.Н Исаев. - СПб.: Спец.лит., 1996.-453 с.
8. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей.- СПб.: Изд-во «Питер», 2000. - 512 с.
9. Мухина В.С. Детская психология/ В.С Мухина. - М.: ООО Апрель-Пресс, ЗАО Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1999. - 209 с.
10. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику/В.В Николаева. - М.: Изд-во МГУ, 1987.-168 с.
11. Романцов М.Г. Часто болеющие дети: современная фармакотерапия / М.Г. Романцов, Ф.И. Ершов. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2006. – С. 192.
12. Симованьян Э.Н. Часто болеющие дети: оптимизация программы лечения / Э.Н Симованьян, В.Б Денисенко, А.В. Григорян / Педиатрия. – 2008. – Т. 86, № 4. – С. 79-85.

ПЕХАРЄВА С.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається проблема впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання дошкільників з урахуванням особливостей і змісту сучасного етапу формування національної системи освіти. Аналізуються варіанти та принципи особистісно орієнтованого виховання дошкільників.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, гуманістична педагогіка.

В статье рассматривается проблема внедрения личностно ориентированного подхода к образованию и воспитанию дошкольников с учетом особенностей и содержания современного этапа формирования национальной системы образования. Анализируются варианты и принципы личностно ориентированного воспитания дошкольников.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, гуманистическая педагогика.

The problem of introduction of personality oriented methods in teaching and education under-fives with admitting qualities and contents of modern stage of forming the national system of education is examined in the article. Variants and principles of personality oriented education of preschool children are analysed.

Key words: personality oriented education humanism pedagogics

Постановка проблеми. Розквіт національних дитячих садків в Україні пов'язують з 20-ми роками ХХ ст. Але поступово в усіх республіках Радянського Союзу, зокрема і в Україні, дошкільні заклади перетворилися на «школи для маленьких», де розпочиналася ідеологізація людини. Найвищою метою таких дитячих садків було надати дитині якомога більше знань, краще

підготувати її до школи, іноді за рахунок і на шкоду іншим видам діяльності малят. Проте за радянських часів майже 100% дітей дошкільного віку відвідувало дошкільні заклади.

З розпадом тоталітарної системи відходить у минуле і догматична ідеологія з її авторитарно-дисциплінарною педагогікою. На зміну їй в незалежній Україні має прийти життєздатна, високодуховна ідеологія доброти і правди з особистісно орієнтованою моделлю виховання.

Враховуючи унікальність та самотність дошкільного дитинства — періоду «первісного фактичного становлення особистості» (О. Леонт'єв), в якому закладаються основи особистісної «активності і особистісні властивості, цінності майбутнього життя» (Р. Овчарова), — проблема дитинства привертає увагу багатьох вчених. Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти визначили пріоритет особистісно орієнтованої моделі, в контексті якої особистість дитини-дошкільника та ідея її цілісного розвитку набувають особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Цю проблему досліджували відомі вчені сучасності К. Абульханова-Славска, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, В. Рибалка, В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська та інші.

Філософсько-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначили С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко та ін.

За Якиманською, «визнання вихованця головною дієюю статтю всього освітнього процесу є ...особистісно орієнтованою педагогікою» [10, с. 55].

У свою чергу, самоактуалізація і самореалізація особистості вихованця в навчальному процесі — це надійна передумова формування яскравих та нестандартних особистостей, тобто індивідуальностей, дефіцит яких, на жаль, ми відчуваємо в Україні.

Тому **мета** нашої статті полягає у розкритті необхідності впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання дітей дошкільного віку з точки зору сучасних аксіологічних імперативів модернізації системи педагогічної освіти в Україні.

Викладення основного матеріалу.

Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання О. Савченко вважає багатоваріативність методик і технологій, умінь організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя дитини, її позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [9, с. 3].

Навчання має ґрунтуватися на прийнятті суб'єктності дитини як суб'єкта

учіння, визнання за нею права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння засобами, що передбачають пристосування освіти до неї, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети і ціннісних орієнтирів навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності дитини як суб'єкта навчального процесу.

Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності. Він має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь. Для цього педагог повинен допомогти вихованцеві знайти самого себе, підтримати та розвинути людину в людині, закласти в неї механізми адаптації, самовизначення, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення в умовах навчально-пізнавальної діяльності, які сприятимуть формуванню творчої особистості.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво.

Упровадження у практику особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, спрямованої на розвиток у дошкільному дитинстві механізмів саморозвитку, на «самореалізацію дошкільника в життєдіяльності через розгортання особистісного буття» (О. Кононко), має ґрунтуватися на гуманістичних принципах взаємовідносин дорослого з дитиною, а саме [6, с. 4]:

- принципі рівності: на відміну від традиційного принципу субординації в дисциплінарно-авторитарній моделі навчання і виховання;
- принципі діалогізму: на відміну від принципу монологізму, коли взаємодія відбувається лише в одному напрямі – від дорослих до дітей;
- суб'єкт-суб'єктному принципі взаємодії та принципі співіснування світу дорослих і світу дітей: на відміну від авторитарного принципу контролю з боку дорослих;
- принципі свободи, який забезпечує можливість дітей обирати власний шлях самовизначення, самотворення (у межах вікових можливостей і, зрозуміло, у дошкільному віці – здатність дитини до самовизначення, самореалізації, що тільки зароджується): на відміну від принципу сваволі, коли світ дорослих нав'язує свої закони світу дітей;
- принципів співрозвитку та єдності, за якими світ дитинства і світ дорослих становлять єдиний світ людей, які гармонійно доповнюють одне одного;

- принципи прийняття, який має забезпечувати, безвідносно до норм, оцінок дорослих, прийняття дитини такою, якою вона є (Д. Ельконін, В. Кудрявцев та ін.).

До визначених принципів слід додати найважливіший, на наш погляд, принцип – принцип комфортності розвитку особистості дитини, який означає насичене позитивно-емоційне забарвлення життя – від народження дитини до її дорослості – у сім'ї, у дошкільному закладі, у школі, у соціумі.

Із звичного домашнього оточення дитина потрапляє в зовсім незнайоме середовище. У дітей дошкільного віку є дві основні потреби: потреба в любові та відчуття власної гідності. Перша – це не тільки романтичне почуття або батьківська любов, це ще й щира зацікавленість в людині, оточуючих і добре ставлення до них. Інша – це відчуття значущості власного «я», усвідомлення себе особистістю, яка позитивно оцінюється іншими. Для реалізації цих потреб з позиції особистісно орієнтованого виховання педагог має любити дітей такими, які вони є. Треба однаково любити і пустуна, і слухняного, і кмітливого, і тугодума, і лінивого, і сумлінного. І ще потрібно, щоб доброту душі вихователів поділяв порівну між усіма вихованцями однаково і в тих формах, які будуть необхідними в кожному окремому випадку. Доброта та любов до дитини – це, перш за все, зацікавленість її долею, педагогічний оптимізм. Під час доброзичливого ставлення до малюка вихователі намагаються знайти конструктивний підхід до нього, він, перш за все, аналізує його вчинки. А для того, щоб розкрити їхню основу, він вивчає його сім'ю і взаємовідносини в ній.

Це дуже важливий момент для формування подальших стосунків між вихователем та вихованцем. Як тільки дитина відчуває, що її розуміють, поважають, захищають, не вважають поганою, невиправною, вона стає довірливою. Однак дитина бажає визнання себе особистістю не тільки вихователем, але й колективом однолітків.

У багатьох дітей труднощі входження в суспільне життя пов'язані саме з тим, що вони не вміють жити в колективі, не при звичаєні підкорювати свої бажання і вчинки вимогам дорослих чи інтересам своїх товаришів. Не звикнувши рахуватися з іншими, вони стають вередливими, впертими, егоїстичними, недоброзичливими у відношенні до товаришів. Якщо дитина нерадісна, імпульсивна, тривожна, причина часто полягає в емоційній атмосфері сім'ї, у низькій культурі спілкування між її членами. Але трапляється, що такі діти виростають і на іншому ґрунті, коли дитина головна фігура в сім'ї, а її бажання – закон для всіх. Потрапивши до колективу ровесників, така дитина не отримує підтвердження звичній уяві про себе і це також приводить до емоційних зривів, вона або бунтує, стає злою, агресивною, або втрачає віру у власні сили.

Якщо існує сприятлива соціальна ситуація розвитку особистості, потреби дитини переходять на якісно новий рівень і створюють коло інтересів, пов'язаних з прагненням належати до організованого людського суспільства, займати в ньому певне місце, грати певну роль і тим самим почати орієнтацію в світі громадських відносин [3, с.193]. Образно кажучи, дитина робить досить великий крок на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності. У зв'язку з цим різко збільшується цінність усього, що символізує належність до колективу, а думка вихователя переважає за значущістю думку батьків. Дитина хоче бути визнаним членом колективу і починає сприймати себе відповідно до сподівань, які виникають щодо неї. У дошкільному закладі вона стоїть перед необхідністю дотримуватися цілої системи чітких моральних вимог, правил поведінки, які визначають і регламентують її поведінку в групі, якими вона повинна керуватися у відносинах з дорослими і однолітками.

Особливе значення в психологічному розвитку дошкільника має збагачення емоційно-вольової сфери, виховання почуттів, вміння орієнтувати свою поведінку на оточуючих. Дорослим треба пам'ятати про те, що вони – дзеркало, у яке дивиться дитина, закріплюючи в своїй поведінці те, що вона бачить, засвоюючи тон, манеру спілкування. Дуже важливо, щоб дорослі давали їй зразок доброзичливого, спокійного, уважного, дбайливого ставлення один до одного [3, с. 175].

Особистісно-орієнтоване ставлення до дитини передбачає здатність і вміння педагога поставити себе в становище вихованця, проіннятися його станом, зрозуміти мотиви його вчинків.

Розуміння дитини, знання її індивідуальних особливостей і можливостей – складна справа, а застосування цих знань на практиці – високе мистецтво, яке вимагає самовіддачі, творчості, власних рішень, коли немає готових рецептів. Це комплекс знань з фізіології, психології та педагогіки, це вміння побачити і зрозуміти в кожному те особливе, індивідуальне, що відрізняє його від усіх і те спільне, що характеризує його вікові особливості, це вміння зрозуміти і сприйняти дитину такою, якою вона є.

Побудова виховного процесу у відповідності з природними потребами відповідає інтересам дитини. Вже в цьому реалізується позиція захисту вихователем дитини і знімає труднощі виховання дітей дошкільного віку [2, с. 97]. У контексті особистісного підходу може бути намічено декілька варіантів запровадження особистісно орієнтованої підготовки дітей в навчальних закладах дошкільної освіти [7]. Усі вони передбачають тривалу роботу з упровадження спеціальної методології. Ефективність їх здійснення передбачає передусім проведення послідовних кроків працівниками системи дошкільної освіти. Можемо виділити такі етапи:

- декларативно-правовий,
- концептуально-організаційний,
- етико-психологічний,
- експериментально-психологічний,
- психолого-педагогічний,
- дидактико-технологічний.

На першому з цих етапів передбачається створення відповідної соціально-психологічної, правової атмосфери в суспільстві і, особливо, – у педагогічній спільноті, яка б сприяла розумінню необхідності запровадження особистісного навчання і виховання у системі освіти, визнання суспільством особистості найвищою цінністю.

На другому етапі доцільно розробити ряд концепцій – передусім, філософських, психологічних, педагогічних, медичних тощо, в яких би визначались шляхи та організаційні форми проведення широкого теоретичного, експериментального дослідження проблем, що виникають на шляху розробки і запровадження особистісного підходу, особистісно спрямованих систем, технологій навчально-виховної роботи в усіх ланках системи дошкільної освіти.

На третьому етапі доцільно послідовно формувати у кожній ланці системи дошкільної освіти, в кожному дошкільному навчальному закладі належне етичне ставлення до дитини як до особистості – на основі гуманістичної філософії, педагогіки, психології, тобто виявляти повагу до неї, створювати передумови для її зростання і самовираження.

Четвертий етап, експериментально-психологічного опрацювання, має бути виокремлений як центральний, враховуючи ту обставину, що особистість – це насамперед психологічне новоутворення, розуміння, розвиток і самореалізація потенціалу якої потребує формування нової психологічної культури і в психологів, і в педагогів. Найголовнішим результатом реалізації цієї стадії має стати осмислення основних положень теоретичної, науково-прикладної та практичної психології і педагогіки з гуманістичних позицій.

На п'ятому етапі має здійснюватись спільне з педагогами відпрацювання і реалізація накопиченого у науковій психології особистісного фонду знань, умінь, методів і технологій, розробка спільних психолого-педагогічних експериментальних систем розвитку і реалізації навчального, пізнавального, продуктивного, творчого потенціалу особистості в дітей та вихователів.

Шостий етап є завершальним – на ньому відпрацьовуються, запроваджуються і закріплюються конкретні дидактичні, особистісно орієнтовані освітні системи. Ця стадія може вважатись незворотною, оскільки особистісна орієнтація дошкільної освіти має бути зафіксованою у змісті, формах і методах навчання, виховання дошкільної підготовки дошкільнят.

Підсумовуючи сказане, маємо зробити **висновок** про те, сьогодні в теорії та практиці особистісно орієнтованої дошкільної освіти зроблено лише перші кроки. Тому до **подальших перспектив використання результатів дослідження** означеної проблематики маємо віднести увесь спектр питань, пов'язаних з розробкою та обґрунтуванням теоретико-методологічних і практичних засад технології особистісно орієнтованого навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества/ Ш.А. Амонашвили.- К., 1991. - 206 с.
2. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири/ Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи/ За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – с. 134-157. – С. 34.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник/ І.Д. Бех.- К., 1998. – 127 с.
4. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – с. 81-107.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник/ І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с
6. Кононко О.Л. Психологічний комфорт як передумова морального становлення особистості/О.Л. Кононко // Дошкільне виховання.-1996.-№ 5- С.4-5.
7. Леві В. Нестандартна дитина/ В. Леві.-К., 1992. – 255 с
8. Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч.- К., 1997
9. Савченко О.Я. Документ, що захищає дитинство/О.Я. Савченко // Дошкільне виховання.-1999.-№ 1- С.3-4.
10. Якиманская И.С. Разработка технологи личностно ориентированного образования/И.С. Якиманская // Вопросы психологии . – 1995.- № 2.- С.54-57.

ПОНОМАРЕНКО Т.О.,

доктор педагогічних наук, професор,
кафедра дошкільної освіти,
Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь

СТЕПАНЧЕНКО Г.Ю.,

завідувач ДНЗ № 91, м. Краматорськ

ЛЕТЕНКО М.Г.,

методист ДНЗ № 91, м. Краматорськ

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито сутність управлінської культури фахівців дошкільної освіти. Окреслено важливість формування досліджуваної якості. Визначено сутність та андрагогічні засади формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дошкільників.

Ключові слова: управлінська культура; фахівці дошкільної освіти; андрагогіка; соціальна компетентність дошкільників.

В статье раскрыта сущность управленческой культуры специалистов дошкольного образования. Очерчена важность формирования исследуемого качества. Определены сущность и андрагогические основы формирования управленческой культуры специалистов дошкольного образования как условия эффективного становления социальной компетентности дошкольников.

Ключевые слова: управленческая культура; специалисты дошкольного образования; андрагогика; социальная компетентность дошкольников.

The essence of managing culture of the specialists of preschool education is revealed in this article. The importance of formation of the researched quality is underlined. The essence and androgogical fundamentals of formation of managing culture of the specialists of

preschool education as a condition of effective realization of social competence of the children of preschool age are defined.

Key words: *managing culture; the specialists of preschool education; androgogics; social competence of the children of preschool age.*

Постановка проблеми. На межі тисячоліть у зв'язку з реформуванням вітчизняної освітньої системи з'явилась нагальна потреба позбавлення управління діяльністю ДНЗ (дошкільних навчальних закладів) певних недоліків і ряду негативних тенденцій, формування у фахівців дошкільної освіти (завідувачів, методистів, вихователів ДНЗ) досвіду культуровідповідного управління на засадах актуалізації сформованої управлінської культури як особистісної характеристики фахівця.

Доведено, що якість дошкільної освіти зумовлюється особливостями управлінської діяльності педагогів, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності, управлінської культури (К. Крутий, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев, О. Сафонова, Л. Фалюшина, Р. Чумінова та ін.). Виходячи з того, що у вітчизняному суспільстві виключно актуальною є потреба соціалізації особистості в процесі виховання, особливого значення набуває проблема формування такої якості фахівця дошкільної освіти як управлінська культура, актуалізація якої зумовлює успішне введення дитини у сучасний соціум, формування у неї важливих соціальних характеристик, соціальної компетентності.

Водночас, аналіз спеціальної літератури, широкої педагогічної практики підтверджує недостатню розробленість вищезазначеного аспекту в теорії та практиці управління дошкільною освітою та не досить ефективну його реалізацію в управлінській діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні аспекти формування управлінської культури фахівців представлено в працях таких науковців як В. Алфімов, Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Семиченко, Є. Хриков та ін. Низку досліджень присвячено формуванню управлінської культури фахівців різних освітніх галузей (Л. Васильченко, Т. Горюнова, А. Губа, С. Королюк, В. Медведь, Т. Пономаренко, О. Хмизова, М. Якібчук, О. Ярковой та ін.).

Теоретико-методологічні та науково-практичні засади сучасної вітчизняної післядипломної педагогічної освіти, її завдання, зміст, принципи, закономірності, функції, структура, тенденції розвитку вивчалися в низці спеціальних досліджень (С. Вершловський, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, В. Маслов, В. Олійник, Л. Пермінова, Н. Протасова, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Є. Тонконога та ін.).

Низку досліджень присвячено вивченню різних аспектів проблеми компетентності: професійної та комунікативної компетентностей (І. Бех, С. Демченко, С. Козак та ін.); соціально-психологічної компетентності (Л. Лепіхова); життєвої компетентності (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальної компетентності дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська, О. Кононко та ін.).

Отже, результати аналізу теорії й практики досліджуваної проблеми дали змогу констатувати наявність наукової бази щодо можливості її вирішення. Водночас, теорія і методика формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дошкільників не були предметом спеціального наукового дослідження. Тож проблема залишається відкритою.

Виходячи з вищезначеного, **метою статті** визначено дослідження особливостей формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови становлення соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичних засад проблеми дослідження (Л. Васильченко [4], Т. Горюнова [6], С. Корольок [8], Т. Пономаренко [9] та ін.) дає змогу визначити сутність управлінської культури фахівців дошкільної освіти, яка є цілісною, інтегративною, складною за змістом якістю особистості, що розглядається як сукупність компонентів: ціннісно-мотиваційного (ціннісні орієнтації та мотиви управлінської діяльності); когнітивно-діяльнісного (управлінські знання, уміння, навички) та особистісного (особистісно-професійні якості фахівця, що зумовлюють характер його стосунків з членами колективу ДНЗ, особливості стилю управлінської діяльності, управлінську креативність).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що у вищому навчальному закладі здійснюється формування основ управлінської культури, тоді як у процесі післядипломної освіти, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання це новоутворення розвивається, збагачується, поглиблюється від рівня управлінської компетентності до рівня управлінського професіоналізму, управлінської зрілості. Отже, логіка дослідження зумовила необхідність визначення засад формування цілісної управлінської культури чинних фахівців дошкільної освіти, які можна охарактеризувати як андрагогічні, оскільки вивчається певний аспект проблеми освіти дорослих людей.

На підґрунті вивчення низки досліджень українських (С. Болтівець, Н. Протасова та ін.) і російських (С. Вершловський, С. Змєєв та ін.) науковців констатується (Т. Сорочан) [12], що „андрагогіка розкриває закономірності, педагогічні та психологічні фактори ефективної освіти, навчання та виховання дорослих, розробляє методичні системи навчально-виховної роботи з окремими дорослими та групами” [12, с. 134].

Загальними вимогами до побудови ефективної системи навчання дорослих визначаються (Л Даниленко [7]; В. Пуцов [10] та ін.): неперервність професійної підготовки; її доступність, гнучкість, що уможливорює індивідуальний вибір параметрів, темпу, маршруту навчання; її інноваційність; практична спрямованість; ефективність; різноманітність та адекватність навчальних методів; активність об'єктів (суб'єктів) навчання, їх самоорганізація, самонавчання, саморозвиток тощо.

Слід відмітити, що цілісність, неперервність зростання фахівця, удосконалення його професіографічних та особистісних якостей, розвиток загальнокультурного, фахово-кваліфікаційного компонентів професійної компетентності детермінується здійсненням сучасної педагогічної післядипломної освіти на засадах основоположних методологічних підходів (Н. Білик [2], В. Сидоренко [11] та ін.). Так, андрагогічний підхід, визначає шляхи вдосконалення процесу здобування професійних знань, умінь, навичок, установок з урахуванням специфічних рис навчання дорослих. Діяльнісно-творчий – зумовлює самостійне творче конструювання процесу навчання на засадах цілепокладання, проектування, організації, контролю й рефлексивного аналізу на всіх етапах післядипломної освіти. Стимулює формування творчого потенціалу, інноваційної позиції, внутрішньої пізнавальної мотивації фахівця, його активності в пізнанні, діяльності, самореалізацію фахівця в практичній площині. Аксіологічний підхід передбачає вибір фахівцем особистісно-значущої системи самоорганізації та саморозвитку, індивідуального освітнього маршруту в результаті осмислення засад нової освітньої парадигми, урахування власної позитивно-гармонійної „Я-концепції”, тобто педагогічних здібностей, якостей, потенціальних можливостей, поведінкових моделей, ціннісних установок, освітньо-особистісних потреб і запитів. На засадах системного підходу навчання є не неусвідомленим процесом, а цілеспрямованою, скоординованою, творчою діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу. При цьому мета, завдання, зміст, технології, форми, засоби навчання, всі етапи професійно-особистісного зростання фахівця є взаємопов'язаними.

Компетентісно зорієнтований, особистісно розвивальний та індивідуальний підходи до процесу навчання зумовлюють індивідуалізацію пізнавальної траєкторії кожного суб'єкта навчальної діяльності, забезпечення свободи свідомого вибору змісту, форм, шляхів підвищення професійного фаху, формування необхідних компетенцій для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей тощо.

В контексті нашого дослідження важливим є урахування вимог (Т. Сорочан) [12] щодо технології роботи з дорослими в системі освіти: можливість опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики; наближення навчання до реального життя, дорос-

лий самостійно приймає рішення та отримує конкретний результат; можливість професійного спілкування дорослих у процесі навчання. Вкрай необхідними визнаються також вимоги врахування індивідуальних особливостей, досвіду, спрямованості на досягнення практичних цілей дорослих, які навчаються (Дж. Д'юї, Е. Ліндеман), їх індивідуальності та запитів (М. Ноулз). Важливою особливістю дорослого, який навчається, визначається „прагнення отримати певну підготовку в короткі терміни шляхом застосування інтенсивних форм навчання. Прагнення до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей спонукає людей до вибору саме таких шляхів навчання” [12, с. 144].

Вихідні положення андрагогіки узагальнюють особливості дорослої людини, які необхідно враховувати в процесі набування нею освіти: активність, самостійність, прагнення до врахування власного життєвого, соціального, професійного досвіду, який використовується як важливе джерело навчання, свідоме, вмотивоване здійснення навчання з метою вирішення важливих професійних проблем, невідкладного застосування засвоєного досвіду в практичній діяльності. Разом з тим, необхідно враховувати схильність дорослих перебільшувати значення власного досвіду, скептично ставитися до нововведень, прагнення до партнерських стосунків у навчанні, шанування поважного ставлення до власного практичного досвіду тощо.

Прояви дорослої людини в навчанні зумовлюють особливості її освіти, які успішно підвищують мотивацію навчальної діяльності, ефективно сприяють розвитку професійної компетентності. Тож необхідним, доцільним підґрунтям навчання дорослих в андрагогіці визнається забезпечення проблемно-рефлексивного підходу, упровадження проблемних методів навчання, моделювання складних професійних ситуацій, що сприяє діалогічному навчанню, вводить дорослого в ситуацію дослідження, вироблення власного рішення. Потрібне використання індивідуального консультування на засадах партнерських стосунків. Прагнення дорослої людини отримати певну освіту в короткі терміни зумовлює необхідність застосування інтенсивних форм навчання. Дорослі люди, виявляючи активність у навчальній діяльності, прагнуть до спільних з викладачем діагностики, планування, реалізації, корекції та оцінювання процесу навчання, до співавторства в розробці індивідуальних освітніх програм.

Освіта дорослої людини обов'язково передбачає андрагогічну компетентність педагогів, якими усвідомлюється необхідність змінювання акцентів у власній навчально-виховній діяльності з безпосередньої передачі певного досвіду, до фасілітації, педагогічного супроводу процесу саморозвитку, самоактуалізації дорослого.

Підґрунтям ефективного формування управлінської культури чинних фахівців дошкільної освіти були визначені вихідні положення андрагогіки (С.

Змєєв) [1]: дорослій людині належить провідна роль у процесі власного навчання; доцільним є використання життєвого досвіду дорослого як важливого джерела його власного навчання та навчання його колег; доросла людина розраховує на невідкладне застосування досвіду, отриманого в процесі навчання; дорослий навчається з метою вирішення актуальної життєвої проблеми, досягнення конкретної мети, тож прагне до самореалізації, самостійності, самокерування; навчальну діяльність дорослого детерміновано часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, які сприяють або перешкоджають процесу навчання; доцільним є навчання, що організується у формі спільної діяльності тих, хто навчається, та педагогів на всіх його етапах (планування, реалізації, оцінювання й, певною мірою, корекції).

На засадах зазначеного вище були окреслені (С. Болтівець [3]; Б. Гадзецький [5]; С. Змєєв [1]; В. Пуцов [10] та ін.) основоположні андрагогічні принципи, які склали підґрунтя нашої експериментально-педагогічної діяльності щодо формування управлінської культури чинних фахівців дошкільної освіти: пріоритет самостійного навчання дорослих, самостійної організації ними власної навчальної діяльності; спільна діяльність усіх учасників освітнього процесу; використання досвіду тих, хто навчається, як джерела їх власного навчання та навчання співгрупників; індивідуалізація навчання; його системність; контекстність; невідкладна актуалізація результатів навчання; елективність навчання, надавання дорослій людині певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця власної навчальної діяльності; розвиток освітніх потреб тих, хто навчається; усвідомленість навчання учасниками освітнього процесу.

Разом з тим, ми поділяємо думку вчених [12] стосовно того, що спиратися на андрагогічні принципи навчання є доцільним при наявності певних умов: високий рівень самосвідомості й відповідальності тих, хто навчається; наявність у них певного життєвого досвіду; сформованість практичних професійних навичок і вмінь, професійної компетентності, певної попередньої підготовки щодо діяльності в галузі певного фаху тощо.

Виходячи з вищеозначеного, було розроблено перспективний план діяльності педагогічної майстерні дошкільного навчального закладу № 91 м. Краматорська з визначенням термінів виконання запланованих заходів та відповідальних за їх виконання. Змістовна сутність перспективного плану узагальнюється у таких положеннях:

- з'ясувати значення та сутність управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови культуровідповідного управління освітнім процесом у ДНЗ;
- вивчити теоретико-методологічні й науково-методичні засади ефективного формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку;

- визначити критерії та показники розвитку управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку;
- здійснити аналіз стану сформованості управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови формування соціальної компетентності дошкільників, визначити рівні її розвитку;
- розробити критерії й показники сформованості соціальної компетентності дітей на різних вікових етапах дошкільного дитинства;
- вивчити особливості та рівні розвитку соціальної компетентності дітей дошкільного віку в різних вікових групах;
- розробити, обґрунтувати й упровадити систему формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дошкільників;
- розробити, обґрунтувати й упровадити систему ефективного формування соціальної компетентності дітей в різних вікових групах ДНЗ;
- дослідити кореляцію між рівнем сформованості управлінської культури фахівців дошкільної освіти та рівнем розвитку соціальної компетентності дошкільників;
- узагальнити результати експериментально-педагогічної діяльності щодо формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дошкільнят;
- розробити науково-методичні рекомендації щодо формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дітей дошкільного віку;
- розробити та узагальнити відповідний науково-методичний супровід формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дошкільників.

Спеціально розроблена програма діяльності педагогічної майстерні включає теми, опрацювання яких зумовлює формування цілісної управлінської культури чинних фахівців дошкільної освіти на підґрунті подальшого вдосконалення, поширення, поглиблення теоретичного й практичного досвіду управлінської діяльності, здобування якого здійснювалося в попередній ланці професійного становлення. Опрацювання змісту програми дозволяє фахівцям дошкільної освіти засвоїти практично зорінтований досвід культуровідповідного управління розвитком соціальної компетентності дошкільників на підставі актуалізації сформованої управлінської культури як особистісної характеристики фахівця.

Тож спеціально розроблене змістовне наповнення діяльності педагогічної майстерні розподіляється у заняттях таким чином .

Заняття 1 (вересень). Управлінська культура фахівців дошкільної освіти як умова культуровідповідного управління якістю освіти дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі управління формуванням соціальної компетентності дошкільників.

Заняття 2 (жовтень). Організаційна функція в контексті культуровідповідного управління формуванням соціальної компетентності дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі організації формування соціальної компетентності дітей на різних етапах дошкільного дитинства.

Заняття 3 (листопад). Культуровідповідність педагогічного аналізу та планування як функцій управління формуванням соціальної компетентності дошкільників. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі педагогічного аналізу та планування формуванням соціальної компетентності дошкільників у різних вікових групах.

Заняття 4 (грудень). Координуюча та стимулююча функції культуровідповідного управління формуванням соціальної компетентності дітей дошкільного віку. Розробка й обґрунтування культуровідповідної моделі керування (координації, стимулювання) формуванням соціальної компетентності дошкільників.

Заняття 5 (січень). Контроль як функція культуровідповідного управління формуванням соціальної компетентності дошкільників. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі контролю щодо формування соціальної компетентності дітей у різних вікових групах ДНЗ.

Заняття 6 (лютий). Культуровідповідне управління інноваційною діяльністю щодо формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі управління інноваційною діяльністю щодо формування соціальної компетентності дошкільників.

Заняття 7 (березень). Культуровідповідне управління діяльністю ДНЗ як відкритою соціальною системою щодо формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі управління діяльністю ДНЗ як відкритої соціальної системи щодо формування соціальної компетентності дошкільнят.

Заняття 8 (квітень). Психологічне підґрунтя культуровідповідного управління формуванням соціальної компетентності дошкільнят. Обґрунтування важливості та сутності психологічного підґрунтя щодо управління формуванням соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, на засадах визначення сутності управлінської культури фахівців дошкільної освіти та обґрунтування важливості формування означеної якості на етапі післядипломної освіти розроблено перспективний план дослідницької діяльності педагогічної майстерні. Окреслено змістовну сутність занять педагогічної майстерні щодо формування досліджуваної особистісної характеристики

фахівця дошкільної освіти. Підґрунтям ефективного формування управлінської культури чинних фахівців дошкільної освіти визначено вихідні положення андрагогіки, що узагальнюють особливості дорослої людини, які необхідно враховувати в процесі набування нею освіти, розкривають закономірності, педагогічні й психологічні фактори ефективної освіти, навчання та виховання дорослих, пропонують методичні системи навчально-виховної роботи з окремими дорослими та групами дорослих людей. Перспективу наукових розвідок убачаємо в подальшому дослідженні різних аспектів проблеми формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного формування соціальної компетентності дітей на різних етапах дошкільного дитинства.

Список використаних джерел:

1. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых / С. Змеев. – М. : ПЕР СЕ, 2003. – 207 с.
2. Білик Н. І. Модульна технологія навчання та її варіації як прогресивні педагогічні технології / Н. І. Білик // Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно-зорієнтованої освіти : посібник / авт.-упоряд. : П. І. Матвієнко, Н. І. Білик, О. О. Новак. – Полтава : ПОІППО, 2006. – С. 54 – 63.
3. Болтівець С. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини / С. Болтівець // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 47 – 49.
4. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Васильченко Лілія Володимирівна. – Запоріжжя, 2006. – 278 с.
5. Гадзецький Б. Запровадження елементів андрагогічного підходу в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації працівників вищої школи / Б. Гадзецький // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 20 – 22.
6. Горюнова Т. М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. – Н. Новгород, 2002. – 218 с.
7. Даниленко Л. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 8 – 10.
8. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівників загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Королюк Світлана Василівна. – К., 2005.

- 237 с.
9. Пономаренко Т. О. Теорія і методика формування управлінської культури керівників дошкільної світи освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пономаренко Тетяна Олександрівна. – Луганськ, 2013. – 671 с.
 10. Пуцов В. І. Особливості навчання дорослої людини : навч. посіб. / В. І. Пуцов, Л. Я. Набока. – К. : ЦІППО, 2004. – 60 с.
 11. Сидоренко В. В. Професійно-особистісне зростання вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи : навч. посіб. : у 3 ч. / В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, Ч. 1. – 2010. – 210 с.
 12. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

ПРОТАС О.Л.,

кандидат педагогічних наук,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ

НАСТУПНІСТЬ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ

У статті розглядається питання забезпечення наступності освіти як умови професійного самовизначення шкільної молоді. Розроблено та обґрунтовано проект сприяння професійному самовизначенню шкільної молоді, що реалізує ідею наступності в освіті.

Ключові слова: наступність, професійне самовизначення, молодь, освіта, загальноосвітній навчальний заклад, вищий навчальний заклад.

В статье рассматривается вопрос обеспечения преемственности образования как условия профессионального самоопределения учащейся молодежи. Разработаны и обоснованы проект содействия профессиональному самоопределению учащихся, реализующей идею преемственности в образовании.

Ключевые слова: преемственность, профессиональное самоопределение, молодежь, образование, общеобразовательное учебное заведение, высшее учебное заведение.

The article deals with the issue of continuity of education as a condition of professional self-determination of school youth. The projects with the idea of continuity in education that promotes professional self-determination of school youth has been developed.

Key words: continuity, professional self-determination, youth, education, comprehensive school, higher educational establishment.

Постановка проблеми. Поступ української освітньої галузі до Європейського освітнього простору передбачає обізнаність фахівців у галузі педагогіки зі специфікою реорганізації традиційної системи освіти та її переорієнтацію на європейські стандарти. Освіта, будучи за своєю природою творчо-пізнавально-діяльнісною, постійно сприяє орієнтації молодій людині

на самореалізацію, проектування професійного майбутнього і протягом життя людини виступає ключовим чинником конкурентоспроможності індивіда та суспільства в цілому.

У Законі України «Про освіту», програмі «Освіта» і «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначено, що одним з основних принципів щодо освіти є її безперервність, яка реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти [6, с. 5].

Особливо важливе значення має усвідомлення необхідності забезпечення наступності в освіті молодшої людини, оскільки почувачи себе вільно в сьогоднішньому суспільстві, не завжди вона може адаптуватися до змін у ньому, реалізовувати себе в нових соціально-економічних умовах, коли вона вимушена покладатися на саму себе, бути мобільною і гнучкою, здатною швидко орієнтуватися в загальному характері будь-якої діяльності і визначати свою придатність до неї.

Сучасні зміни в освітній сфері вимагають нових підходів до організації як загальноосвітньої так і професійно спрямованої підготовки молоді на різних ланках здобуття освіти.

Недостатнє знання молодшою людиною змісту майбутньої професійної діяльності та відсутність у неї умінь її виконання і, відповідно незадоволення отриманою спеціальністю, часто стають причинами низької продуктивності професійної праці чи зміни трудової діяльності.

Саме тому особливої актуальності набуває забезпечення наступності профорієнтаційної роботи з молоддю з метою допомоги їй у професійному самовизначенні та усвідомленого вибору нею майбутньої професії, що сприятиме успішності її самореалізації, кар'єрному і професійному росту, конкурентоспроможності в сучасних умовах.

Розв'язання питання забезпечення наступності в професійній освіті молодшої людини потребує взаємодії загальноосвітніх та професійних навчальних закладів усіх рівнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти проблеми забезпечення наступності в загальнодидактичному плані висвітлені в роботах А. Алексюка, Г. Запорожець, І.Зязюна, В.Мадзігона та ін. Питанням наступності у професійній підготовці фахівців присвячені наукові праці І. Борисенка, В. Манько, Я.Цехмістера та ін.; між загальноосвітньою школою і вищим навчальним закладом - С. Козаченко, В. Петренко, В.Терес. Проблеми підготовки старшокласників до вступу у вищий навчальний заклад розглядали В. Костенко, А. Фурман та ін.

Проблемам професійного самовизначення, формуванню готовності до вибору професії, присвячені роботи Г. Балла, Н. Захарова, В. Зінченка, Л.

Йовайші, Є. Клімова, Б. Федоришина, С. Чистякової, М. Янцура та ін. Допрофесійну підготовку учнів на базі загальноосвітньої школи досліджували С. Когут, Н. Муранова, В. Соловйов та ін.

Проте, проблема забезпечення наступності середньої і вищої освіти як необхідної умови професійного самовизначення молоді не знайшла належного відображення в психолого-педагогічній науці.

Мета статті – розробити та обґрунтувати проєкт сприяння професійному самовизначенню молоді в умовах наступності освіти загальноосвітнього та вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «наступність» розкривається як «зв'язок між етапами процесу розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, при якому на кожному наступному етапі зберігаються, відтворюються на новій основі елементи і характеристики попередніх етапів» [4, с.229].

С. Гончаренко розглядає наступність у навчанні як послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу [2, с.227].

Професійне самовизначення - процес пошуку молодою людиною «своїї професії», тобто такої сфери діяльності, яка б відповідала її інтересам, покликанню, схильностям, здібностям тощо [3, с. 44].

Професійне самовизначення – це процес, який охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності, реалізується впродовж життя людини.

В законодавстві України визначено, що молодь - це громадяни України віком від 15 до 28 років (ч.2 ст 1 Закону України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні").

Соціальне і професійне становлення молоді відбувається в умовах, коли прагнення до самоствердження зіштовхується зі зростаючою конкуренцією, високими вимогами до особистості на ринку праці. У цих умовах формування готовності молоді до професійного самовизначення актуалізується проблема педагогічного супроводу життєвого, професійного і особистісного вибору, професійного супроводу, надання допомоги учням у виборі професії чи наступної освіти.

Реалізація успішного та ефективного професійного самовизначення у виборі професії потребує створення оптимальних психолого-педагогічних умов для активізації процесів професійного самовизначення молоді.

До об'єктивних умов професійного самовизначення належать: соціальне становище, матеріальний добробут сім'ї, рівень освіти батьків, соціальна престижність професії, до суб'єктивних умов: вік, рівень поінформованості, рівень домагань [7].

До об'єктивних чинників професійного самовизначення науковці відно-

сять: рівень підготовки (академічна успішність), стан здоров'я, поінформованість про світ професій [1].

Важливого значення набуває стратегічна настанова на забезпечення наступності та неперервності освіти впродовж життя, що забезпечує компетентність майбутніх фахівців. Тому постає необхідним розробка методик і технологій наступності професійної освіти як до так і в межах вищої освіти, яка б забезпечувала професійне самовизначення та якість підготовки фахівців відповідно до їх потреб.

У цьому контексті використовуємо таку технологію сприяння професійному самовизначенню шкільної молоді, як організовані на базі вищого навчального закладу спільні проекти викладачів вищого навчального закладу із соціальними педагогами та психологами загальноосвітніх навчальних закладів, що забезпечують наступність у підготовці майбутніх фахівців. Такі проекти сприяють тісним контактам між загальноосвітніми і вищими навчальними закладами, роботодавцями, компетентними спеціалістами, дослідницькими структурами, службами, що здійснюють перенавчання незайнятих фахівців.

Аналіз понять неперервності та наступності освіти з точки зору побудови технологій навчання дає змогу виділити такі її особливості, як: збільшення часових термінів і значущості етапів самоосвіти, підвищення ролі засобів навчання на основі сучасних інформаційних технологій, значущість принципу індивідуалізації навчання [8, с.321].

Враховуючи вищезазначені особливості, розглянемо реалізацію ідеї наступності професійної освіти, що сприяє адекватному професійному самовизначенню шкільної молоді на прикладі застосування міні-проекту взаємодії загальноосвітнього (ЗНЗ) та вищого навчального закладу (ВНЗ).

Проектування – це конструювання індивідом, групою чи організацією дій, спрямованих на досягнення соціально значимої мети [5, с. 170]. Основою проектування є передбачення і прогнозування. Результат роботи – проект (або програма діяльності).

Динамічний проект взаємодії ЗНЗ і ВНЗ сприяє удосконаленню профорієнтаційної діяльності з метою професійного самовизначення шкільної молоді, зростанню ефективності їх спільної праці.

Тип проекту: за кінцевим результатом – цільовий, за змістом – навчально-виховний та розвивальний; за тривалістю – перспективний; за кількістю учасників – колективний; за характером контактів – зовнішній; за часом упровадження – щорічний.

Умови реалізації проекту: освітнє середовище, співпраця освітніх установ, науково-дослідного центру, представників підприємств, фірм та організацій області, упровадження системи профорієнтаційної діяльності на

засадах освітньо-виховного, науково-дослідницького аспектів.

Метою реалізації проекту є формування готовності молодшої людини до вибору майбутньої професійної діяльності та забезпечення наступності у підготовці майбутнього фахівця - випускника (студента) в сучасних умовах оновлення змісту освіти.

Завданнями проекту є: 1) забезпечення сприятливих умов для професійного самовизначення та професійного розвитку учнів, формування у них професійних намірів; 2) професійно-психологічний моніторинг мотивів, інтересів, нахилів, здібностей до професій; 3) виявлення, корекція і розвиток професійних інтересів і професійно-важливих якостей особистості; 4) уточнення професійної перспективи; 5) збереження наступності та адаптація до продовження освіти у ВНЗ; 6) організація співпраці викладачів ВНЗ та педагогів ЗНЗ в аспекті спільного відбору змісту, форм і методів профорієнтаційної діяльності; 7) залучення майбутніх соціальних педагогів ВНЗ до проведення профорієнтаційної роботи з старшокласниками з метою застосування їх теоретичних знань на практиці; 8) забезпечення науково-технічною, методичною літературою; 9) кадрове забезпечення ЗНЗ і ВНЗ.

Учасники проекту: викладачі ВНЗ, студенти - майбутні соціальні педагоги, соціальні педагоги, практичні психологи, педагоги, заступники директорів з виховної роботи ЗНЗ, учні 10-11 класів. Соціальними партнерами у реалізації проекту є: спеціалісти науково-дослідного центру «Педагогіка і психологія вищої школи», при ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», представники центрів зайнятості, вищих навчальних закладів міста, представники підприємств, фірм та організацій області, волонтери.

При відборі шкільної молоді для організації проекту було враховано результати дослідження на виявлення готовності учнів старших класів до вибору професії. Цільовою групою роботи в межах проекту є учні 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів Тисменицького району Івано-Франківської області (Підпечерівська ЗОШ І-ІІІ ст., Угринівська ЗОШ І-ІІІ ст. № 1, Ямницька ЗОШ І-ІІІ ст. - 95 осіб); батьки учнів; вчителі.

Для цього необхідно здійснити такі заходи: 1) визначити професійні наміри, готовність учнів старших класів до вибору професії; 2) розробити комплексний план заходів щодо формування готовності учнів старших класів до вибору професії та забезпечення наступності у підготовці фахівця; 3) створити групу волонтерів для практичної реалізації проекту; 4) розширити знання старшокласників про: світ професій, підходи до вибору професії за навчальною програмою («Професійне самовизначення і кар'єра» С. Чистякової); 5) провести комплексну комп'ютерну діагностику професійних інтересів і здібностей школярів та надати консультації за її результатами,

залучивши спеціалістів науково-дослідного центру «Педагогіка і психологія вищої школи», що діє при ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; 6) залучити практичних психологів до проведення індивідуальних консультацій щодо здійснення та уточнення вибору майбутньої професії шкільною молоддю; 7) ознайомити учнів із сучасною ситуацією на ринку праці, послугами, які надають центри зайнятості, залучивши до співпраці працівників обласного та районного центрів зайнятості; 8) організувати зустріч з працівниками підприємств та установ області з метою проведення бесід про особливості організації праці в певній професійній діяльності та залучення учнів до професійних проб; 9) провести тренінгові заняття з учнями з метою формування в них професійно-важливих якостей та якостей конкурентоспроможної особистості; 10) розробити рекламні та інформаційно-просвітницькі матеріали; 11) визначити ефективність запроваджених форм роботи; 12) обговорити результати проекту під час проведення конференцій.

Для реалізації визначені необхідні ресурси: людські, інформаційні, фінансове обґрунтування проекту – реалізується на волонтерських засадах.

Залучення студентів до профорієнтаційної роботи з учнями дасть змогу їм застосувати набуті теоретичні знання із даного напрямку професійної діяльності на практиці, що забезпечуватиме наступність у фаховій підготовці та набуття компетентності.

Науково-теоретичною базою проекту стали основні положення Закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, «Концепції профорієнтації учнівської молоді», «Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю».

Проектом передбачено роботу в три етапи: 1) підготовчий; 2) основний; 3) підсумковий. На підготовчому етапі ведуться домовленості з адміністраціями загальноосвітніх навчальних закладів щодо розробки та реалізації проекту, залучення старшокласників, волонтерів, підбір необхідних засобів і матеріалів, діагностичного інструментарію, пошук необхідних ресурсів, домовленості про співпрацю із установами, організаціями, підприємствами області, рекламно-інформаційна компанія щодо реалізації проекту. Основний етап передбачає проведення різних форм роботи, визначених програмою проекту, а також моніторинг ефективності діяльності. На підсумковому етапі планується оцінка результативності здійснення проекту під час проведення учнівських та педагогічних конференцій, педагогічних рад.

На підготовчому етапі проекту реалізуються такі заходи: розроблення проекту; налагодження зв'язків із керівниками ЗНЗ щодо планування і реалі-

зації проекту; укладання договорів співпраці із іншими навчальними закладами, науково-дослідним центром «Педагогіка і психологія вищої школи», представниками центрів зайнятості, підприємств та організацій області; підбір засобів і матеріалів, діагностичного інструментарію, програм з профорієнтації; залучення групи волонтерів. Для цього використовують такі форми і методи роботи: просвітницька та профінформаційна діяльність, бесіди, спостереження, аналіз методичних розробок та ін. Учасниками даного етапу є: викладачі ВНЗ, адміністрація ЗНЗ, соціальні педагоги, практичні психологи.

На основному етапі застосовуються такі заходи: проведення студентами діагностики зі старшокласниками на виявлення професійних намірів та готовності до професійного самовизначення; впровадження навчальної програми з профорієнтації; проведення комплексної діагностики учнів; надання профконсультацій; співпраця з центрами зайнятості; організація самостійної інформаційно-пошукової роботи старшокласників; залучення працівників підприємств та установ області; проведення тренінгових занять з шкільною молоддю; участь у проведенні Дня відкритих дверей в університетах, інститутах.

Форми і методи роботи на даному етапі: діагностика на виявлення професійних намірів старшокласників; заняття по програмі «Професійне самовизначення і кар'єра» С. Чистякової; компютерна діагностика; консультації; просвітницька та профінформаційна діяльність; бесіди; консультації; творчі проекти; професіографічні дослідження; спостереження; професійні проби; тренінгові заняття; повторна діагностика. Учасниками проекту на даному етапі є: викладачі ВНЗ, студенти-майбутні соціальні педагоги, соціальні педагоги та практичні психологи ЗНЗ, спеціалісти НДЦ «Педагогіка і психологія вищої школи», працівники центрів зайнятості, учні старших класів, працівники підприємств та установ міста та області.

Підсумковий етап проекту полягає у проведенні звітної конференції за результатами його реалізації в якій приймають участь викладачі ВНЗ, адміністрація, соціальні педагоги, практичні психологи, вчителі, учні ЗНЗ, їх батьки, студенти.

Моніторинг здійснення діяльності за планом реалізації проекту передбачає контроль за показниками: 1) на підготовчому етапі: готовність учнів старших класів до усвідомленого вибору майбутньої професії; ставлення педагогів школи до проблеми вибору майбутньої професії старшокласниками; поінформованість батьків про підходи до вибору майбутньої професії та навчального закладу; 2) на етапі реалізації проекту: кількість бажаючих взяти участь у реалізації проекту, учасників заходів.

У результаті здійснення усіх видів діяльності, передбачених проектом очікуємо такі результати: 1) актуалізацію в учасників проекту мотивації до

заходів профорієнтації, усвідомленого вибору професії; 2) формування знань про підходи до вибору майбутньої професії, сучасний стан ринку праці та освітніх послуг; 3) розвиток умінь вивчати свої професійні інтереси, нахили, здібності; 4) розвиток професійно-важливих якостей та умінь; 5) формування суб'єктів професійного самовизначення, здатних до усвідомленого професійного вибору та планування перспектив свого професійного розвитку; 4) підвищення рівня поінформованості батьків щодо професійного самовизначення дітей; 5) підвищення професійної компетентності педагогів ЗНЗ щодо зазначеного напрямку роботи; 6) набуття досвіду соціальними педагогами, практичними психологами, педагогами, студентами, волонтерами щодо впровадження інноваційних форм і методів діяльності.

Таким чином, реалізація проекту взаємодії у профорієнтаційній роботі загальноосвітнього та вищого навчального закладу забезпечить не тільки формування готовності шкільної молоді до вибору професії, а сприяє наступності у його професійній підготовці з урахуванням конкретної професії, уточнення подальшої професійної перспективи, сприяє кращій адаптації до продовження освіти у ВНЗ. Окрім того, залучення майбутніх соціальних педагогів до такої роботи дасть змогу закріпити набуті теоретичні знання в майбутній фаховій діяльності, розвиваючи їх компетентність та конкурентоспроможність на ринку праці, враховуючи нові умови соціального середовища.

З метою забезпечення якості наступності професійної освіти, слід враховувати потреби кожної окремої підструктури, реагувати на зміни та вимоги до підготовки, професійної діяльності та кваліфікації фахівців, розробляти нові методи, засоби та технології в освіті.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, відмітимо, що система наступності професійної освіти повинна відповідати суспільним змінам і вимогам, тому має бути динамічною, гнучкою, здатною до адаптації. Впровадження наступності професійної освіти сприяє формуванню компетентності фахівців, адаптації до потреб ринку праці, формуванню професійної культури, конкурентоспроможності в сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Гамезо М. Возрастная психология : личность от молодости до старости: учеб. пособие / М. Гамезо, В. Герасимова, Л. Орлова. - М.: Ноосфера, 1999.—269 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Коропецька О. Профорієнтація та профпідбір : навч. посібник / О. Коропецька. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 348 с.

4. Краткий педагогический словарь пропагандиста / гол.ред. М. Кондаков / [уклад. М. Колмакова, В.Суров].— М.: Политиздат, 1988. — 367 с.
5. Методи та технології роботи соціального педагога / [укладачі : С. Архипова, Г. Майборода, О. Тютюнник]: навч. посібник. — К. : «Слово», 2011. — 496 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/>
7. Павелків Р. Вікова психологія: підручник / Р.Павелків.- К.: Кондор,2011.—469 с.
8. Сисоєва С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку :[монографія] / С. Сисоєва, Н. Батечко; Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. — К. : ВД ЕКМО, 2011. — 344 с.

СТОЛЯР Г.І.,

викладач-методист комунального
вищого навчального закладу
«Олександрійський педагогічний
коледж імені В.О.Сухомлинського»,
м. Олександрія

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ В ШКОЛЯРІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

У статті подано матеріал про роль екологічної психології у формуванні емоцій, настрою, мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій, вчинків людини на основі використання елементів натуралізації в українському менталітеті. Наведені приклади натуралізації в екологічній свідомості наших предків. Стаття розрахована на студентів усіх вищих навчальних закладів України.

В статье представлен материал о роли экологической психологии в формировании эмоций, настроения, мотивов деятельности, ценностных ориентаций, поступков человека на основании использования элементов натурализации в украинском менталитете. Приведены примеры натурализации в экологическом сознании наших предков. Статья рассчитана на студентов всех высших учебных заведений Украины.

The article under consideration is dedicated to the role of ecological psychology in the formation of emotions, mood, motivation of activity, values and human behavior through the use of elements of naturalization in the ukrainian mentality. Examples of naturalization in the environmental consciousness of our ancestors are given here. The paper is intended for students of all universities of Ukraine.

Суспільна проблема: пошуки резервів розширення самосвідомості українців у питаннях екоціннісної орієнтації. Поняття «екологія» з абстрактного та узагальненого уявлення повинно перейти в індивідуальну та масову, суспільну свідомість. Екологічна свідомість має розумітися вищий рівень психічного відображення природного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія

відносно місця та ролі людини в біологічному, фізичному світі.

Правило економіко-екологічного сприйняття, сформоване Дж. Стайкосом у 1970 р., показує, що проблеми довкілля сприймаються свідомістю людини в чотири етапи:

- 1) ні розмов, ні діл;
- 2) розмови, але бездіяльність;
- 3) розмови і початок діяльності;
- 4) припинення розмов, рішучі природоохоронні дії.

Наші дослідження показали, що у суспільній свідомості українців переважає 2-й чи 3-й етапи.

Отже, формування культури екологічного мислення буде більш ефективним, якщо базуватиметься на засадах української ментальної етнокультури.

Мета статті: розкрити підходи до використання елементів традицій, народних свят, обрядів українського народу у формуванні екологічної свідомості.

Сутнісний зміст: теоретично обґрунтовується актуальність екологічної психології, її роль в адаптогенезі екологічної свідомості населення.

Ключові слова: екологічна свідомість, несеситивна екодиспозиція, індіферентна екодиспозиція, гашерна екодиспозиція, колаборативна екодиспозиція, менталітет, методи психодіагностичних вимірювань, екологічна свідомість.

XXI століття ООН оголосило століттям екологізації мислення і свідомості за словами В.О.Сухомлинського, свідоме і бережливе ставлення до природи повинно формуватися з дитинства у сім'ї, в школі, в суспільстві. (В.О.Сухомлинський)

У цій роботі необхідно проводити лінію на використання **психології** невичерпності природних ресурсів і споживацького ставлення до природи - так званої **несеситивної екодиспозиції** (від франц. - споживання, використання) - стратегії людського бачення природного середовища, у відповідності з якою природа є коморою, а людина в ній - господар. Людина бере з природної комори все, що їй потрібно, не дбаючи про поповнення її ресурсів (1.119).

Спостереження поведінкових ситуацій школярів вказують, здебільшого, на їх **гашерну екодиспозицію** (від франц. - шкодити, спотворювати, частіше всього напівсвідомої чи неусвідомленої схильності наносити шкоду тим чи іншим природним об'єктам - руйнування заради забави), підліткову жорстокість.

У старшокласників спостерігається **індіферентна екодиспозиція** (від франц. - байдужість, відчуженість), яка полягає в тому, що людина ніби не помічає природу з її законами та особливостями. Розвиток культури екологічного мислення передбачає **колаборативну екодиспозицію** (від франц.—

співробітництво), в основі якої лежить розуміння активної сутності і живої тканини природи. Відносно такого розуміння створюються умови для узгодження дій і рішень із закономірностями природного розвитку, біологічних циклів, геопланитарних систем (5, с. 118) .

Екологічне навчання і виховання - **це психолого-педагогічний процес**, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони природи, раціонального використання і відтворення природних ресурсів. У завдання екологічної освіти входять :

1. засвоєння наукових знань про взаємозв'язок природи і суспільства;
2. розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
3. оволодіння нормами правильної поведінки в природному середовищі;
4. розвиток потреб у спілкуванні з природою;
5. активізація діяльності з охорони й поліпшення навколишнього середовища.

В останнє десятиліття великої ваги надається становленню і розвитку екологічної ментальності.

Ментальність відображає духовний світ людини чи соціуму в рамках відповідної епохи чи етнокультури. До цього духовного світу відносяться суб'єктивне мислення, уявлення, вірування, стереотипи сприймання та поведінки, способи рішення життєвих проблем (5, с.77).

Менталітет моделює спрямованість мислення, створює мотиваційну орієнтацію самосвідомості, об'єднує свідомість окремої людини з колективною свідомістю (5,с.77).

Менталітет характеризує специфіку психологічного відображення зовнішнього світу в категорії суспільної свідомості. Це свого роду специфіка психічного життя, світосприймання і соціального буття. Це все зумовлюється сукупністю життєдіяльності - економічною, політичною, культурною, **екопсихологічною**. Менталітет поєднується з поняттям "**національний характер**", про який можна сказати, що це все, що притаманне представникам даної нації: головних особистісних рис, системи домінуючих уявлень, ціннісних орієнтацій, вірувань, установок, розумової налаштованості.

У поняття "менталітет" входять такі складові, як: знання, якими володіє етнос, вірування і світоуявлення, в тому числі й екологічні. Отже, **національний характер** - це складова менталітету, інтегрована характеристика психологічних особливостей, співпадання стійких особистісних властивостей представників конкретного етносу (5.С.78).

З цього сказаного виділяється **український менталітет**, який характери-

зується особливою взаємодією українців з **природними** та геокліматичними умовами існування і співіснування з іншими народами.

Природні умови на український менталітет особливо впливали та залишаються впливати.

Сама природа зумовила багатство традицій, обрядів, народних свят. Українська ментальність спирається на образи природи, асоціації і виявляється в розвинутому образному мисленні українців. Явища навколишнього світу сприймаються та усвідомлюються українцями часто через “посередників” Сонце і Землю, Місяць, дощ, рослини, тварини, воду, річку, явища природи. В українському фольклорі є багато рослинних і тваринних образів, які стали символами певних рис українців:

- барвінок - символ молодості, довголіття, тому весільний коровай прикрашали листочками барвінку та ягодами калини;
- явір - символ краси, кохання;

А ось інші символи та ознаки екопсихології:

- береза - символ жіночності;
- дуб - мужності, сили.

Здавна в Україні існує традиція: при народженні сина батько висаджував два жолуді, а якщо народжувалась дівчинка - калинове зерно. Калину завжди нагороджують епітетами “червона”, “красна”. Вона символізує дівочу красу, цнотливість, природну свіжість. Разом з тим вона є символом смутку, туги, символом, що оплакує долю дівчини, яка не скорилась яничарам, і її серце назавжди залишилось в українських степах.

М'ята, рута - символ дівочої непорочності, а волошка – знак кохання. Виткий хміль - непостійність, зрадливий норов. Тепер рідко можна побачити осіку біля хати, а вона є символом, що відлякує нечисту силу. Традиційно біля хат садили чебрець, любисток, м'яту, руту.

Дітей купали в чебреці та м'яті, посипали підлогу, щоб терпкий запах відганяв нечистого та сприяв міцному сну. Це свідчить про високу екокультуру українців.

Тополя - улюблене дерево в народному епосі, це символ красивої, стрункої дівчини чи молодиці, яку ототожнювали з Україною. Любив це дерево і Т.Г.Шевченко. Недаремно в баладі “Тополя” він перетворив дівчину в тополь. Можна згадати давній обряд - “водити тополь” на Трійцю або на “зелені свята”, як називають це свято і понині в Україні. Культ дерева супроводжує життя українців, всю їхню історію. Найулюбленишим є образ дуба. Згадаймо дуб - велетень в одинадцять обхватів, якому поклонялися язичники як боже-ству.

На острові Хортиця (Запоріжжя) і донині росте дуб, під яким відпочивало військо Б.Хмельницького, а запорізькі козаки збирали під ним військові ради,

здійснювали ритуали. Дереву більше 400 років, і воно повільно засихає від забруднення навколишнього середовища. Можливо, його оспівують українці в пісні «... тільки видно дуба зеленого... ». Як мало дібров залишилося в нашому краї, а росте дуб повільно.

Неможливо уявити Україну без верби. Її садили біля річок, ставків. Росла верба вздовж алей, навколо городів, біля мосту через річку. Росла верба навіть у полі, бо цілий день трудилися в ньому, а в спеку ховалися в цілющу прохолоду під вербу. Знали наші предки, що верба - чудовий природний фільтр. Огорожі навколо хати теж робили з вербової лози, яка через деякий час проростала, і перетворювалася тин в густе, зелене мереживо, біля якого червоніли кущі калини. Птахи люблять гніздуватися на вербі, та й різні звірі знайдуть схованку біля неї. “ Зацвіла верба - прийшла весна”, а з нею і Вербна неділя. Пухнасті гілочки освячуються в Храмі і прикрашають наші житла цілий рік.

Крім калини, в Україні широко використовували горобину. Її знали ще скіфи, які довгими зимовими вечорами пили напій з горобини. Як оберег її садили біля хати, на Купайла, гілочки горобини чіпляли на кожні двері, щоб уберегтися від злих духів та хвороб.

Одна з порід терену - диптам отримала назву “ неопалимої купини”. В Україні з нею пов'язаний образ Богині - Матері (Діви - Марії). Це образ незнищенної квітки життя.

Протягом віків склалася ціла система звичаїв, пов'язаних із символами тваринного походження : голуб - птах кохання, зозуля - довголіття, кінь - козацтва, куниця - наречена, тощо.

Джерела народної творчості пробуджують у людині генетичну пам'ять, заставляють її звернутися до своєї природної сутності, реалізувати її в житті. Це - могутній фактор виховання екологічної свідомості і культури.

У своїй праці “Екологічна психологія” В.А.Скребець рекомендує дослідження екологічної свідомості здійснювати методом **психодіагностичних вимірювань**.

В екологічній психології найбільш досконалими є методи **польових досліджень**, які спрямовані на дослідження масової екологічної свідомості. Ці методи дозволяють дослідити екологічну орієнтацію, поведінку, діяльність окремих груп людей у природних умовах проживання. У ході польових екопсихологічних досліджень найчастіше відкриваються ще невідомі процеси, явища та визначні фактори екологічної свідомості. Автор виділяє три типи польових досліджень (5, с. 91):

- **пілотажне дослідження**, яке дозволяє зібрати різноманітну інформацію, приватні випадки, виключні явища в екологічній сфері, особливо їх відображення в свідомості людей, в їх переживаннях, думках та судженнях;

- **діагностичне дослідження** у ході якого здійснюється уточнення екопсихологічної феноменології з використанням спеціальних методик, відкриваються явища, які невидимі із спостережень і бесід, уточнюються психологічні чи соціальні механізми їх дій, даються пояснення фактам, встановлюється справжня картина екопсихологічної дійсності;
- **експериментальне дослідження**, спрямоване на перевірку гіпотез, теоретичних уявлень, концепцій, які вже склалися чи тільки висувуються, але може бути орієнтоване і на впровадження деяких корекційних програм, інформаційних блоків, прийомів психологічної підтримки, соціально-педагогічних, медико-психологічних та інших інновацій.

Таке дослідження покликане перевірити, уточнити, оцінити психоекологічне явище, в окремих випадках виконати експертизу певних заходів, визначити напрями профілактики небажаних варіантів розвитку (5,с.91).

В екопсихологічних дослідженнях широко використовується **анкетування**. Анкети орієнтовані на вузлові проблеми екологічної свідомості конкретного регіону. Важливо, щоб питання відповідали критеріям **валідності** (відповідності предмету вимірювання), надійності та достовірності. Складання екопсихологічної анкети передбачає ряд етапів.

Перший етап : складається ряд запитань про факти, що змінилися в умовах існування, про відношення до екологічно шкідливих факторів існування, про самопочуття в минулому та теперішньому, пріоритетах в екодиспозиціях.

На **другому етапі** передбачається вибір типу відповідей: відкриті, закриті. Запитання можуть бути: основними, уточнюючими, контрольними, навідніми. У закритих запитаннях передбачаються відповіді: “так” або “ні”.

Третій етап: запитання бажано складати у вигляді блоків: блок загальних даних, блок запитань про спосіб життя і турботу про здоров'я, блок запитань про оцінку певних екологічних подій.

До методів психодіагностичних вимірювань відносяться: напівструктуроване інтерв'ю, метод спостереження “контент-аналіз”, методика Люшера тощо.

Напівструктуроване інтерв'ю – це цілеспрямована бесіда, мета якої отримати відповіді на запитання, передбачені програмою дослідження. Його переваги перед анкетуванням – це можливість урахування рівня культури опитуваного, його відношення до теми опитування, яке виражається інтонацією, мімікою, репліками, можливість гнучко змінювати зміст запитань з урахуванням особистості опитуваного. Можна ставити додаткові, уточнюючі, контрольні, навідні запитання.

Метод спостереження широко використовується в екологічній психології. Це один з основних методів емпіричного дослідження екопсихологічної

реальності. Метод спрямований на систематичне і цілеспрямоване сприйняття екопсихологічних явищ із метою вивчення їх специфічних особливостей у конкретних умовах, це метод збору первинної екопсихологічної інформації шляхом прямої і безпосередньої реєстрації подій, фактів, власних суджень, а також умов, у яких вони відбуваються.

В екологічній психології використовують короткочасні, довготривалі, систематичні й несистематичні спостереження. Спостереження характеризуються суб'єктивністю.

Контент-аналіз (від англ. – зміст) – метод виявлення та оцінки екопсихологічних характеристик текстів та таких носіїв інформації, як газети, бесіди, інтерв'ю, побутові розмови – шляхом виокремлення, якісної та кількісної обробки змісту смислових одиниць.

Із маси однорідно зібраної інформації контент-аналіз дозволяє виділити окремі екопсихологічні характеристики суб'єкта екологічної діяльності: людину, групу чи спільноту людей, їх психічний стан, екологічну дієздатність (5, с. 101).

Це складний метод, так як вимагає своїх правил, алгоритмів, фільтрує велику кількість інформації, але дозволяє виділити тенденції та закономірності екологічної свідомості. Для використання цього методу застосовують спеціальну комп'ютерну програму.

Отже, екологічна психологія вивчає характер та особливості психологічного впливу на свідомість (індивідуальну і суспільну) природного, штучного і соціального оточення, а також внутрішнього середовища та психічного стану самої людини (5, с.5). Значення екопсихології в педагогічній практиці велике, тому що зросла техногенна активність людини, спрямованість людської цивілізації до штучної трансформації природного середовища існування. У зв'язку з цим у кожної людини створюється суб'єктивна картина світу, власне бачення свого місця в популяції біосфери, свої тривоги, образи, роздуми, радість любов, сум, захоплення навколишнім. І від того, настільки людина усвідомить свою роль у збереженні навколишнього середовища, залежатиме життя нашої планети.

Висновки:

1. Екологічна психологія вивчає вплив на свідомість людини природного, соціального, антропогенного оточення та пов'язані з ним психічні переживання, внутрішній стан людини і суспільства; досліджує становлення і розвиток екологічної ментальності на основі українського менталітету.
2. Екопсихологія детермінує явища натуралізації в українському менталітеті.
3. Дослідження шляхів формування та розвитку екологічної свідомості є проблемою недостатнього вивченого в екологічній психології.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: источники направления развития. Вопросы психологии.—1995.-№2-с. 130-136
2. Бабій Л Т. Діалектика розвитку історичних типів культури: філософсько-соціологічні проблеми.-Львів:Світ,1991 .-157с.
3. Кравченко С.М. Костицький М.В.Екологічна етика і психологія людини. - Львів;Світ, 1991.-104с.
4. Скребець.О. Екологічна свідомість:історичний розвиток,сучасний стан, психологічна діагностика:Наук-метод.посібник.- Чернігів, 1997. -66с
5. Скребець В О. Экологическая психология:Навчальний посібник. -Київ, і 998. -141с.

ЦАРИК О.М.,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедра німецької мови,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ ХХ ст.

У статті досліджено особливості, основні методи та тенденції розвитку культури мовлення учнів вітчизняних середніх закладів міжвоєнного періоду ХХ ст. Розглянуто методіку формування культури мовлення досліджуваного періоду з огляду на поступовий розвиток мови, психологічні вікові особливості, внутрішній світ дитини.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, писемне мовлення, мовна освіта.

В статье исследованы особенности, основные методы и тенденции развития культуры речи учащихся отечественных средних учебных междувоенного периода XX в. Рассмотрена методика формирования культуры, речи исследуемого периода учитывая постепенное развитие речи, психологические возрастные особенности, внутренний мир ребенка.

Ключевые слова: культура языка, культура речи, письменная речь, языковое образование.

This article explores the features, basic techniques and trends in national culture of speech of medium schools students in the inter-war period of the twentieth century. The method of creating a culture of broadcasting of studied period due to the gradual development of language, psychological age features, the child's inner world were considered.

Key words: language culture, culture of speech, writing, language education.

Загальна культура нації та суспільства передбачає правильність володіння мовою, чіткість та логічність викладу в писемному та в усному мовленні, використання загальнозрозумілих мовних засобів, що відповідають літературній мові. На формування культури мовлення була спрямована освіта у вітчизняних середніх навчальних закладах міжвоєнного періоду ХХ ст.

Аналіз наукових праць, монографій Б.Ступарика, І.Курляк, Т.Завгородньої, М.Рудницького, Й.Воронецького, С.Шобера, Г.Ровіда, А.Кринського та свідчить, що саме культурно-історичні процеси обумовили становлення і розвиток освіти та визначили основні етапи методики мовної освіти у вітчизняній педагогічній практиці початку ХХ століття. Вагомий внесок у дослідження проблем мовної освіти зазначеного періоду внесли О.Миролюбов, І.Грузинська, Л.Щерба, В.Вихрущ, Г.Рогова, Н.Верещагіна, О.Москальська, О.Бігич, Д.Багалій, А.Кирда, В.Карпова, А.Красуля, Н.Борисова, Т.Литньова та ін. Проте формування культури мовлення учнів вітчизняних середніх закладів міжвоєнного періоду ХХ ст. ще недостатньо досліджено в історії української педагогіки.

Мета статті – дослідити особливості, окреслити основні методи та тенденції розвитку культури мовлення учнів вітчизняних середніх закладів міжвоєнного періоду ХХ ст.

Важливою ознакою шкільної освіти на території Західної Галичини, що у міжвоєнний період ХХ ст. входила до складу Польщі, був антагонізм між філологією та природознавством. Після розпаду Австро-Угорщини система освіти Галичини перші роки залишалася без змін. Далі під впливом прихильників теорії реальної освіти розпочалося проведення реформ з метою «наблизити гімназійну науку до щоденного життя, вивести із шкільних планів мертві мови, як такі, що втратили своє значення. Особливу роль тут відіграли нові психолого-педагогічні дослідження американських учених, які показали, що в школах природничого типу учні виявляли живе зацікавлення класичними шедеврами літератури й філософії в той час, коли зловживання граматичним аналізом римських і грецьких лексичних форм призвело лише до знеохочення та до низького рівня знань учнів в класичних гімназіях» [1, с.144-145].

Історики виокремлюють три періоди формування системи освіти Польщі: період становлення держави (1918–1922 рр.), період реалізації шкільного проекту 1927 р., шкільну реформу 1932 р. Конституція Польщі 1921 р. проголосила обов'язкове 7-річне навчання. У результаті проекту програми «Принципи плану навчання в середній школі», опублікованого 1921 р. відділом шкільництва при міністерстві, на перший план висувалися природничо-математичні науки за рахунок вивчення інших шкільних предметів, зокрема класичних мов [8, с.4].

У 1921 році було підписано Ризький договір, за яким польський уряд зобов'язувався надати російській, українській та білоруській національнос-

тям, які проживали в Польщі, всі права, що забезпечували б вільний розвиток культури, мови і виконання релігійних обрядів. Б.Ступарик у книзі «Шкільництво Галичини (1772-1939)» підкреслює, що згідно з цим договором визнавалось право культивувати рідну мову, організовувати і підтримувати школи із рідною мовою викладання, розвивати культуру та відповідно польська конституція гарантувала право українців на навчання дітей рідною мовою в початкових класах [3, с.120].

Вивчення рідної мови, зокрема граматики, передбачалося лише у початковій школі впродовж чотирьох років, далі програма пропонувала вивчати літературу. Проте науковці того часу вважали, що вивчення мови передбачає більше, ніж знання граматичних правил та ознайомлення із творами художньої літератури: це детальне опанування цілого пізнавального процесу у внутрішніх (мисленні) та у зовнішніх проявах (усному та писемному мовленні) [8, с.9].

Міністерська програма зазнала критики з боку філологів, які вважали, що центральне місце у системі шкільної освіти повинна займати рідна мова, оскільки вона є основою формування мислення, внутрішнього психічного розвитку дитини та вивчення інших предметів, навіть іноземних та класичних мов. Система освіти потребувала вдосконалення. Для розвитку культури мовлення учнів у системі шкільництва було запропоновано низку постулатів:

1.Рідна мова визнавалася головним та центральним загальноосвітнім предметом. До вчителів ставилися високі вимоги щодо володіння державною мовою, незалежно від обраного предмету претенденти складали поряд із кваліфікаційним іспитом ще і мову.

2.Впродовж семи років гімназійної освіти щодня вивчати рідну мову, позаяк метою навчання рідної мови є розвиток найважливішої функції інтелектуальної діяльності – мислення. Від формування культури мовлення учнів загальноосвітніх закладів залежить і загальний рівень розвитку народної культури.

3.На знаннях рідної мови базувалися: а) латинь (викладалася учителем рідної мови); б) філософська пропедевтика, зокрема логіка (вивчалася у тісному зв'язку із граматикую рідної мови, із стилістикою та риторикою); в) педагогіка (на вчительських семінарах викладалася учителем рідної мови із врахуванням дидактичних та виховних цінностей рідної мови).

4.Особливості програми з вивчення рідної мови: а) у старших класах середніх шкіл вивчення рідної мови переносилось на вивчення художньої літератури, що потребувало оцінки естетичних, моральних чи національних цінностей, при цьому зверталось менше уваги на мовленнєві навички; б) у гімназіях та середніх школах при вивченні рідної мови увага акцентувалася більше на писемному мовленні, аніж на риторичі.

5. Вивчення іноземних мов – німецької, французької, англійської вимагало мовного чуття, що формується на основі знання граматики рідної мови [8, с.33-37].

Проте після прийняття закону про мову навчання в школах 1924 р., відповідно до якого мова навчання в народних школах визначалася шляхом шкільних плебісцитів та метою якого було знищення української школи, запровадження навчання польською мовою, на території Галичини у міжвоєнний період збільшилася кількість польських та двомовних шкіл [2, с.99].

Професор Познанського університету Микола Рудницький у праці «Мовна освіта в житті та в школі» окреслює розвиток мовознавства як науки, що стосується як середньої школи, так і всієї інтелігенції. Автор ставить питання: чи мовознавство представляє суспільну чи життєву цінність? У педагогічній та філософській літературі ще на початку ХХ ст. зустрічається твердження про те, що людина часто не може зрозуміти того, що не може сама виразити за допомогою вербальних засобів [6, с.25]. Розвиток культури учнів середніх шкіл залежить від розвитку їхнього мовлення. Духовний та матеріальний зміст, вміщений у мові як історичному надбанні нації, у її виразах та зворотах, у її семантичній системі, безумовно вважається культурним багатством народу. Школа не може впливати на мовні здібності дитини, проте школа навіть зобов'язана виробити мовні навички своїх вихованців з метою збагачення культури свого народу. Культура мовлення впливає також як на економічну, матеріальну сфери, так і на суспільну та політичну сфери життя людини. Зокрема неможливо применшити доброго володіння мовою при укладанні торговельних, промислових договорів, при формулюванні правових, політичних актів, суспільних програм. Важливим вважав професор Рудницький і вміння формулювати індивідуальні думки на письмі, навіть правильно розставлені пунктуаційні знаки впливають на однозначне розуміння мовлення.

Вже на початку ХХ ст. мовні навички набували все більшої ваги у суспільному житті, досконалого знання мови урядовців вимагало написання різноманітних указів та оголошень, зокрема для їх чіткого розуміння. Підкреслює автор і неабияке значення розвитку культури мовлення і для навчання учнів загальноосвітніх закладів, позаяк розвиток думки учнів вимагає для свого оформлення належного рівня культури мовлення та володіння у достатній кількості мовними засобами як мірилом культурного розвитку.

Внаслідок твердження, що учень не розуміє того, що не може висловити мовними засобами, педагоги замислювалися над причинами, принаймні стосовно більшості учнів, і висували гіпотези:

1) у випадку недостатньо розвинутого мовленнєвого вміння учневі пропонувалося працювати у напрямку розвитку культури мовлення;

2) при відсутності в учня мовних здібностей виникала необхідність спеціального підходу до роботи з таким учнем [6, с.160].

При відсутності успіху в навчанні при обох підходах учневі рекомендували покинути середній освітній заклад та перейти до фахової підготовки, де він міг би досягнути навіть високих результатів, проте у будь-якому разі не буде відчувати себе некомфортно та не створюватиме труднощів іншим учням та учителям.

У середніх загальноосвітніх закладах зазначеного періоду окрім вивчення рідної мови значну частину займало вивчення іноземних мов, зокрема латинь, грецька мова, серед «живих мов» передусім німецька мова, французька або англійська, російська мова. Рудницький зауважує, що у недалекому майбутньому на литовських та руських територіях треба буде вчити литовської та руської мови. Вже на той час в утраквістичних гімназіях на території Галичини частково викладається «руська» мова.

Велика кількість годин у навчальному плані виділялася в той час для вивчення іноземних мов, проте часто учителі не досягали поставленої мети: результати навчання були дуже незначні. Вчений відзначає, що серед основних причин відсутності успіху при навчанні іноземних мов було недостатнє знання рідної мови, оскільки неможливо вимагати від учня опанування граматичних правил та синтаксичного зв'язку іноземною мовою, якщо він не знає і не розуміє будови рідної мови. Задля покращення результатів при вивченні іноземних мов М.Рудницький пропонує навіть зменшити кількість годин для іноземних мов та натомість збільшити кількість годин для вивчення граматичної будови рідної мови.

З метою продуктивного використання навчального часу, відведеного на формування культури мовлення іноземною мовою, у школі необхідно подбати про формування культури мовлення рідною мовою, оскільки варто опиратися на мовне чуття учня, яке спершу розвивається для рідної мови. Наголошується значення рідної мови і для вивчення усіх шкільних предметів, особливо для логіки та психології. Оскільки мова як відображення психічного розвитку та психологічного стану людини містить у собі як логічні, так і психічні елементи, М.Рудницький вважав, що мова виражає середній психічно-логічний розвиток народу [6, с.36].

З науково-методичної точки зору навчання мови має практичні переваги над усіма іншими предметами, позаяк учень, застосовуючи набуті мовні навички, може користуватися індукційно-дедуктивним методом у будь-якій сфері, спостерігати, робити висновки, самостійно міркувати та формулювати дефініції. Дослідно-обсерваційний метод пропонується учням для дослідження рідної мови, яка містить найбагатший матеріал у порівнянні із природничими науками, математикою, навіть із психологією. Автор зауважує, що жоден

учень не досліджував навіть десятої частини тих звірят та рослин, які вивчає на зоології та ботаніці, не розглядав також клітин рослин чи тварин, не розглядав скелету тварин, нутрощів, мізків, не говорячи вже про бактерії, типи грибків. Тоді як у випадку із мовою кожен учень може вжити на вимогу певний вираз, зворот чи речення у необхідній ситуації [6, с.43].

Мова у своєму найглибшому сенсі є інтелектуально-волюнтаристичною функцією, так як у процесі розвитку мовленнєвої діяльності тренуються найважливіші риси характеру: воля, рішення та вибір. Із вивченням мови учень середньої школи опановує щоразу новий та вищий рівень культури, що призводить до того, що рідна мова стає центром освіти загалом, формує розум та уяву, естетичні та етичні нахили.

З метою навчання орфографії Галицька крайова шкільна рада у своїх приписах визначала вимогу щодо коректного користування писемним мовленням. На початку XX ст. у науковій літературі з методики викладання філологічних дисциплін у середніх навчальних закладах підкреслюється необхідність поглибленого вивчення сформованих впродовж віків засад письма. Викладання рідної мови у школі повинно бути цілісним і завершеним, позаяк не всі випускники середніх шкіл продовжують навчання у спеціальних чи вищих закладах. Молодь повинна отримувати таку кількість відомостей з галузі мови, яких вистарчило б для користування у повсякденному та професійному житті з наукового, політичного чи суспільного аспекту [6,с.82].

Рудницький вважав, що навчання орфографії чи правопису повинно починатися з'ясуванням основних понять, зокрема розрізненням орфографії, графіки та вимови із обов'язковим залученням фонетики, оскільки правопис мав не лише навчальний характер, а й суспільний.

Методика навчання мови у середній школі міжвоєнного періоду XX ст. обумовлена загальними методологічними та дидактичними вимогами, інтелектуальними здібностями молоді та метою і змістом навчання. З точки зору методики цілі та зміст навчання поєднуються, зміст підпорядковується цілям навчання рідної мови як інструменту культури, зокрема літератури [6,с.104]. Необхідно зазначити, що методи були емпіричними, опиралися на враження відчуття (зору, слуху, дотику, рух). Емпіричність мовних явищ перевищує всі інші явища, навіть природничі. Для початку навчання писемного мовлення особлива увага приділялася спершу зоровим враженням:

- 1) навчити учнів усіх необхідних знаків – зорових образів,
- 2) навчити співвідносити зорові образи з відповідними уявленнями, семантичними поняттями, зокрема розділові знаки,
- 3) перевірити, чи учні справно співвідносять зорові образи друкованих та писаних літер зі слуховими образами, звуками.

Далі методисти радили працювати зі слуховими враженнями, звертати

увагу учнів на відмінність між усним та писемним мовленням. Важливими, за М.Рудницьким, є слухові враження від порівняння власної та чужої вимови. Третім етапом навчання писемного мовлення вважали рухові враження, які опираються на власні нервово-рухові відчуття учнів, зокрема рухи органами мовлення при вимові окремих звуків та виразів, механічні рухи, необхідні для письма. Для закріплення вміння писемного мовлення учнів учителям необхідно прослідкувати за усвідомленням тих вражень, акцентуючи увагу на розумінні мови як системи знаків.

Навчання граматики методисти-новатори пропонували розпочинати із пояснення учням матеріалу від складного до простого: спершу аналізувати речення, оскільки усім більше зрозумілим є речення, а не звук, який розглядається як найменша у мові абстракція, тому варто закінчувати аналізом звуків [6, с.113].

Цікавою вважаємо і дискусію педагогів досліджуваного періоду щодо важливості навчання учнів граматичних дефініцій, оскільки учні забувають визначення і від них немає користі. Проте М.Рудницький зауважує, що визначення самі по собі не мають істотно важливого значення, а вміння їх застосовувати. Без знання дефініцій неможливо було би застосування у граматиці дедуктивного методу. Акцентується увага на вартісності культури і науки для людини, що полягає у вмінні реалізовувати набуті уявлення та знання у житті. Проте для того, щоб уявлення були живими, придатними до реалізації, вони повинні бути індивідуальною власністю, індивідуальним витвором особистості, доведеними до автоматизму. Така точка зору підводила до висновку, що евристичний, сократичний методи, метод питань – найкращий шлях до суттєвого інтелектуального розвитку.

Дискусія продовжувалася і щодо того, чи обирати акроаматичну форму навчання, що полягала у систематичному викладанні тематичного матеріалу, чи вимагати виконання вправ з використанням підручника. Хоча повністю вилучити викладання за принципом університетів не можна, методисти радять притримуватися роботи з підручником, читати та опрацьовувати його у класі, а викладати лише у формі коментарів до тверджень, поданих у підручнику, застосовуючи одразу приклади. Така форма навчання принесе більше користі, зокрема у ситуації, коли учитель буде лише керувати коментуванням, яке робитимуть самі учні. У інтелектуальному та винахідливому піднесенні можна тримати учнів за допомогою евристичного, сократичного методів, методів запитань, діалогу у роботі з текстом та прикладами з підручника. Переваги такої форми навчання наведені у таких пунктах:

- 1) учні призвичаюються до роботи з книжками і до критичного та аналітичного сприйняття змісту,
- 2) викладений у підручниках матеріал служить для повторювання лек-

ції, до того ж він не містить випадкових помилок, перекирчєнь, які трапляються при сприйманні матеріалу на слух,

3) учні, які працюють із текстом підручника, тренують вміння стислого викладу тверджень та виразів, що має велике значення для формування як стислості мислення, так і наукового змістовного висловлювання,

4) усі учні змушені скрупульозно вивчати матеріал підручника та вміти відповідати на питання учителя.

Такий підхід до навчального процесу мав переваги і для учителя. Застосовуючи таку методику, учитель міг проводити детальне спостереження за учнями, виявляти їхні здібності та нахили.

Для навчання писемного мовлення у школах Галичини найчастіше використовували переказ, диктант, переписування з книжки, зважаючи на поєднання в учнів слухових, зорових та рухових вражень (рис.1. Писемне мовлення).

Так, наприклад, якщо учням подається новий лексичний вираз, для запам'ятовування важливо поєднувати слухові, зорові та рухові враження: 1)учні повинні добре сприймати цей вираз на слух, 2)вимовляти його, 3) читати у друкованому варіанті, 4)читати у писаному варіанті, 5)написати, переписуючи з підручника, та під час диктанту. У разі розуміння того виразу в вищеописаних випадках можна стверджувати, що учні його знають [6, с.141].

У методичній літературі, що присвячена навчанню мови, часто зустрічається рекомендація, що потрібно вчити мови, а не граматики. М.Рудницький вважав, що не настільки важливим є спосіб навчання мови, – за допомогою мовного тексту чи граматичних правил, – скільки розуміння і вміння доречно застосовувати дефініції та граматичні правила, вчений визначав подвійне завдання граматики: наукове, що полягало в описі будови мови, та прикладне

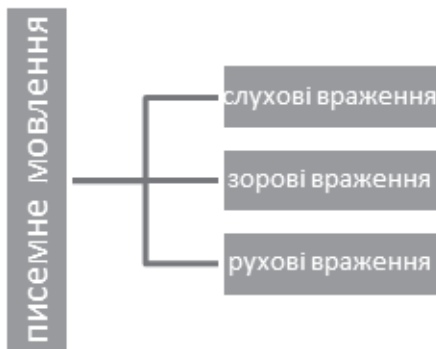


Рисунок 1. Писемне мовлення

– навчання учнів середньої школи правильного усного та писемного мовлення, доречного стилю.

На початку ХХ ст. серед науковців часто виникали дискусії щодо ознак правильності мови. Запозичення із іноземних мов (германізми, галліцизми, латинізми) були небажаними, зокрема у польській мові пуристичні тенденції виразно поєднувалися із патріотичними почуттями [6, с.149].

Для формування стилістики мовлення в середніх закладах Галичини неабияку роль відігравали письмові вправи. Основною засадою для завдань у письмовій формі був принцип: учень не може відтворити у писемному мовленні того, чого не розуміє чи не знає у достатній мірі. Тому завданням учителів було докласти усіх зусиль, щоб учні на рівні вражень, уявлень та понять добре володіли навчальним матеріалом. За таких умов можна і потрібно вимагати відповідних вольових зусиль у тому напрямку, пам'ятати про те, що йдеться про навчання володіти своїм мисленням.

При переписуванні з дошки спеціально дібраних вправ із орфограмами пропонувалася робота учнів у групах по-трьох: перший учень перевіряє написане свого сусіда і виправляє синім кольором, потім другий переглядає те саме завдання і робить правки ще червоним кольором. Процес відбувається під пильним керівництвом учителя.

При формуванні культури мовлення важливе значення відігравало модифікування шкали вимог учителя та шкали обов'язків учнів при усних переказах змісту прочитаних текстів, декламуванні залежно від поставленої мети: вимова (риторика) та дикція, граматики та правильність побудови речень, стилістика та доречність вживання лексичних одиниць.

З метою формування стилістичного аспекту культури усного та писемного мовлення емпірична практика пропонувала читання та вивчення напам'ять творів класиків. Проте метод механічного запам'ятовування текстів класиків як мовного матеріалу методисти радили використовувати у поєднанні із евристичними та індуктивно-дедуктивними методами.

Письмові творчі роботи відігравали величезну роль у навчанні та вихованні учнів середніх закладів, оскільки свідчили і про духовний розвиток дитини. Попри грамотність при написанні творів, за Г.Ровідом, розвивається індивідуальне вираження почуттів та думок учня на підставі безпосереднього спостереження та пережитих емоцій [5, с.17].

Теми творчих робіт не повинні бути односторонніми та черпатися тільки з літератури. Часто для письмових робіт з метою розширення репродуктивних навичок використовувалися досить обмежені теми: «Опис мого пера», «Мій олівець», «Стіл, за яким я вчуся». Іноді використовували ще і такий тип завдання: «Описати детальне значення слів віл, осел, баран, зірватися і т.д.» [6, с.150]. Але найефективнішими для розвитку писемного мовлення вважа-

лися теми творів, пов'язані з життєвими ситуаціями, повсякденним оточенням дитини, зокрема з життям дитини вдома, життям у школі, спостереженнями впродовж прогулянок та екскурсій, найважливішими подіями у рідній місцевості та краї, релігійними та світськими святами, ставленням молоді до моральних, суспільних, національних та загальнолюдських проблем.

До прикладу розглянемо тематику першої групи:

1. Яка твоя улюблена гра? 2. Опиши свого повітряного змія. 3. Чи маєш ляльку? Опиши свою ляльку. 4. Як діти бавилися на піску? 5. Про наші ігри в лісі. 6. Завтра матимемо вихідний день... 7. Мама має сьогодні багато роботи, тому що завтра неділя. 8. Чи ти був з мамою на базарі і що там бачив? 9. Чи маєте вдома собачку? 10. Мої квіти на вікні. 11. В нашому дворі дуже весело. 12. Про що повинна пам'ятати мама, коли приходить зима?

13. Чи хотів би мати домашню тваринку? Опиши, як би ти піклувався про неї. 14. Чи маєте картини? Напиши, які тобі найбільше подобаються і чому [5, с. 26].

З метою розвитку уяви та зв'язного мовлення учні в своїх зошитах для вільних стилістичних вправ часто малювали відповідні малюнки, наклеювали витинанки для ілюстрації змісту твору, навіть аматорські фотографії. Виправлення та закреслення у дитячих зошитах методисти радили оцінювати лояльно, адже процес мислення дитини відбувається набагато швидше, ніж механічна функція відтворення цього процесу на письмі.

Обговорення та перевірку вільних стилістичних вправ радили проводити на занятті у присутності учнів, не забуваючи про обережність, педагогічний такт, витончене відчуття психіки дитини [5, с. 55].

Проаналізувавши особливості, основні методи та тенденції розвитку культури писемного мовлення учнів вітчизняних середніх закладів міжвоєнного періоду ХХ ст., можна зробити висновок, що методика формування культури мовлення досліджуваного періоду опиралася на поступовий розвиток мови, психологічні вікові особливості, внутрішній світ дитини.

Список використаних джерел:

1. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ перша половина ХХ століття). Історико-педагогічний аспект. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 328 с.
2. Ступарик Б.М. Боротьба за українську школу в Галичині на початку 30-х років ХХ ст. // Богдан Ступарик Школі – національне виховання молоді (вибрані статті). – Івано-Франківськ, 2005. – С. 99-104.
3. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1977-1939). – Івано-Франківськ, 1994. – 144 с.

4. Kryński Adam Antoni. Jak nie należy mówić i pisać po polsku. – Warszawa, 1931. – 356 s.
5. Rowid Henryk. Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci). – Lwów – Warszawa: Książnica polska T-wa nauczycieli szkół wyższych, 1920. – 56 s.
6. Rudnicki M. Wykształcenie językowe w życiu i w szkole. – Poznań-Warszawa: Nakład księgarni św. Wojciecha, 1920. – 240 s.
7. Szober Stanisław. Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego. – Nakładem „Naszej księgarni”, SP. AKC. Związku nauczycielstwa Polsk., Warszawa, 1937. – 243 s.
8. Woroniecki J. Około kultu mowy ojczystej. – Lwów – Warszawa, 1925. – 113 s.

ШКІЛЬОВА Г.М.,
кандидат педагогічних наук,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВНЗ

У статті розглянуто сучасні підходи до підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищій школі. Висвітлено вимоги до майбутнього вчителя початкової школи, окреслено основні напрями, перспективи та особливості підготовки сучасного вчителя початкової школи.

Ключові слова: майбутній вчитель початкових класів, підготовка.

В статье рассмотрены современные подходы к подготовке будущего учителя начальных классов в высшей школе. Освещены требования к будущему учителю начальной школы, обозначены основные направления, перспективы и особенности подготовки современного учителя начальной школы.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, подготовка.

The author described modern approaches to the training process of the future primary school teacher. The author gave the requirements to the future primary school teacher, described the direction, perspectives and main features of training of the modern future teacher of primary school.

Key words: future teacher of primary school, training.

Постановка проблеми. Важливість педагогічної освіти, значущість професії вчителя та здійснення підготовки до неї підкреслювали видатні вчені Я.-А. Коменський, А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський.

Сучасне українське суспільство вводить сферу освіти до переліку основних пріоритетів, об'єктів першочергової підтримки як визначальний

чинник політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності соціуму. Реальна пріоритетність освіти та її важливої підсистеми – вищої освіти визначається, з одного боку, суспільством і державою, а з іншого – освітянською громадськістю. Сталий розвиток держави залежить від підготовки висококваліфікованих кадрів педагогічного напрямку.

Сьогодні якість підготовки майбутнього вчителя великою мірою залежить від того, наскільки його професійні вміння будуть адекватні з погляду вирішення нестандартних перспективних завдань професійної діяльності у принципово нових умовах. З цієї позиції необхідно визначити основні тенденції, національні традиції, сучасні педагогічні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсальності в підготовці майбутнього вчителя початкових класів, урахувати нові вимоги до вчителя початкових класів з боку суспільства, початкової школи як освітньої інституції в умовах сьогодення.

Нове розуміння цілей, нових професійних завдань і змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів закладено у Державних стандартах вищої освіти, які встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до виконання професійної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня.

Початкова школа є основою всієї системи освіти, адже саме в вчитель початкових класів формує в школярів вміння вчитися.

Окремо слід означити вплив явища інформатизації на сучасний освітній процес. Інформатизація характеризується значним збільшенням обсягу інформації на людину, появою принципово нових і потужних засобів обміну інформацією та комунікації. Все це значно збільшує психофізичне, емоційне навантаження на вчителя та учнів. Крім того, значною мірою зросли сучасні вимоги до рівня, обсягу та якості знань учнів, хоча термін «навчання» залишився незмінним. Тіж протиріччя потребують відповідних змін у навчальному процесі, методиці та системі підготовки (перепідготовки) вчителів.

Сучасні якісні зміни в освітній сфері висувають нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя початкових класів, а саме:

- майбутній учитель початкових класів повинен бути підготовленим до створення найсприятливіших умов для розвитку моральних, інтелектуальних, творчих можливостей особистості молодшого школяра;
- майбутній учитель початкових класів має бути підготовленим до організації міжпредметного навчання;
- майбутній учитель початкових класів має бути підготовленим до організації ефективної співпраці учнів між собою, навчати школярів виконувати різні ролі та функції в колективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовці майбутнього вчителя початкових класів присвячені дослідження багатьох вчених. Так, проблемою

підготовки майбутніх учителів до використання нових технологій в умовах загальноосвітніх навчальних закладів займалися І. Зязюн, Л. Коваль [4, 6]. Л. Колбіна проаналізувала підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Сучасні проблеми формування комунікативних умінь майбутнього фахівця зі встановлення зв'язків з іншою людиною як суб'єктом спілкування вивчаються Н. Косовою. Л. Філатовою обґрунтовано концептуальну ідею підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвивальних ігор. А. Крамаренко присвятила своє дослідження підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу. О. Пехота особливу увагу приділили організації особистісно орієнтованого навчання в початковій школі [8]. Ю. Шаповал вивчає педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів [11].

Разом з тим в означених дослідженнях не враховуються сучасні тенденції розвитку початкової освіти, такі як: варіативність змісту, форм і методів, багатопредметність, технологічність. Поки ще слабо вирішується проблема наступності між дошкільною, початковою та середньою освітою. Аналіз роботи майбутніх учителів початкових класів під час проходження активної педагогічної практики показує, що студенти не мають достатньої підготовки для роботи з новими системами навчання за новим Держаним стандартом початкової загальної освіти.

Отже, з означеного можна зробити висновок, що актуальною є проблема дослідження сучасного стану процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Метою статті є визначення сучасного стану підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Початкова школа потребує підготовленого майбутнього вчителя початкових класів, який володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань [9]. Від нього очікують володіння необхідною й достатньою системою сучасних наукових знань та методик їх викладання, що дає можливість на високому рівні здійснювати навчально-виховний процес (О. Коберник) [5]. Він повинен виявляти ерудицію, постійно підвищувати педагогічну майстерність, використовувати ефективні форми, методи та засоби освітнього процесу, вивчати індивідуальні особливості школярів на основі принципів моралі: справедливості, правди, гуманізму, честі тощо. Майбутній учитель початкових класів виховує у молодших школярів любов до батьків, старших, прищеплює повагу до культурно-національних цінностей Вітчизни, формує належний

рівень економічної, правової культури та національної самосвідомості (Ю. Вавилов) [2, с. 89].

У підготовці майбутніх учителів початкових класів до здійснення професійної діяльності використовують технології інтерактивного навчання, інформаційні технології, предметні та загальнонавчальні технології (Л. Коваль та ін.). З цієї позиції розроблені педагогічні умови, критерії та показники готовності майбутнього учителя, функціональні, концептуальні моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження вищезазначених технологій у початковій школі. “Тенденція до впровадження нових педагогічних технологій у практику ВНЗ спонукала дослідників до розроблення шляхів оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя” [6, с. 32]. Окремі форми й методи навчання повинні поступитися цілісним навчальним технологіям загалом і технології навчання зокрема (В. Бондар) [1].

Виходячи із складності наукової проблеми, яка пов’язана із використанням окремих технологій та реалізації технологічного підходу в підготовці майбутніх учителів початкових класів, дослідники розробляють різні її наукові аспекти.

На основі технологічного підходу актуальним та перспективним завданням є вирішення проблеми розробки компетентісно орієнтованої стратегії підготовки педагогічних кадрів, у контексті якої розглядається низка компетенцій, тобто “відбувається модернізація змісту професійної освіти ... з визначенням результативної складової – набуття майбутніми вчителями початкових класів компетентностей” [6, с. 32].

До найважливіших концептуальних положень, на основі яких побудована модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, належать такі, як:

- модернізація дидактико-методичної системи навчання, що передбачає своєчасне реагування педагогічної освіти на інноваційні процеси, які відбуваються в початковій школі;
- упровадження технологічної підготовки вчителя початкової школи як складного інтегрованого утворення, що відображає якісно нову характеристику функціонування дидактико-методичної системи навчання;
- готовність майбутніх учителів застосовувати загальнонавчальні технології в початковій школі, яка характеризує певний рівень розвитку технологічної компетентності і є результатом модернізації дидактико-методичної системи навчання.

Для майбутнього вчителя початкових класів є важливими вміння переносити відомі знання й навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, використовуючи комбінацію вже відомих ідей, знань, прийомів. Це, у свою чергу, впливає на всебічне вивчення підго-

товки майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи (Н. Котух) [7]. Розробка цієї проблеми доцільна з погляду сучасних тенденцій гуманізації, гуманітаризації, відкритості освіти. Особистісно орієнтована спрямованість освіти передбачає врахування соціально-комунікативної активності молодшого школяра, до якої повинен бути підготовлений майбутній учитель початкових класів. Звертається увага на суперечність: між розумінням педагогами важливості абстрактної гуманізації та низьким рівнем реальної готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації цієї ідеї на технологічних основах [10].

Високі вимоги до підготовки майбутнього фахівця пов'язані з тим, що учитель початкових класів є першим серед головних суб'єктів навчально-виховного процесу. Спираючись на здобуті знання та сформовані вміння і навички молодших школярів, вчитель забезпечує становлення особистості учня в період з шести до десяти років, під час його інтенсивного психічного, фізичного та соціального розвитку. Це період цілеспрямованого виявлення й розвитку здібностей дітей, формування культури усного й писемного мовлення, навчальних умінь та навичок, розвитку всіх форм мислення, виховання любові до навчальної діяльності, до художньої, технічної та інших видів особистої та суспільно корисної діяльності [3, с. 16]. Виходячи з цього, дослідники приділяють увагу підготовці майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності, формуванню логічного мислення молодших школярів.

Поєднання колективної, групової, індивідуальної роботи студентів на заняттях дає змогу розвивати навички повноцінної співучасті в навчальному процесі, відчуття індивідуальної відповідальності за свою роботу. Це розвиває спроможність у майбутнього вчителя реалізувати на практичному рівні набуті навички, адекватно зіставити власні, групові та громадянські інтереси.

Формування комплексу дослідницьких умінь у студентів відбувається в ході практичних занять з дисциплін “Педагогіка”, “Педагогічна майстерність”, “Основи наукових досліджень”. На цих заняттях використовуються різноманітні форми роботи, що спрямовані на підготовку майбутніх учителів до організації групової навчальної діяльності молодших школярів, такі як: “Педагогічна інсценізація”, “Конкурс майстерності вчителя в організації групової навчальної діяльності” тощо.

Вимоги до вчителя початкових класів передбачають необхідність опанування новими нестандартними прийомами навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі. А тому набувають особливої актуальності дослідницькі вміння майбутнього вчителя початкових класів, використання ним у процесі педагогічної практики знань, умінь і навичок з питань організації

групової навчальної діяльності молодших школярів.

Усе це спонукає майбутнього вчителя до творчості, пошуку, розвиває інтерес, навички педагогічної техніки, удосконалює елементи професійної майстерності.

До особливостей сучасного стану підготовки майбутніх учителів початкових класів належить оволодіння організаційними формами, активними, інтерактивними методами, засобами розвитку логіки мислення дітей молодшого шкільного віку. Майбутній учитель початкових класів повинен своєчасно бути підготовленим до формування логічних структур розумової діяльності як однієї із складових особистісного розвитку молодшого школяра, розуміти зв'язок ціннісного, мотиваційного, операційного аспектів та взаємозумовленості їх формування у молодших школярів на окремих навчальних предметах. Тому важливою є підготовка майбутніх учителів до формування логічного мислення молодших школярів, а відповідно важливі показники, структура готовності майбутніх учителів до формування логічного мислення молодших школярів на основі розробленої структурно-функціональної моделі і педагогічних умов їх підготовки.

Науковці цілеспрямовано працюють над проблемою гуманізації педагогічного процесу в освітніх закладах. В історичному, теоретичному, нормативному та прикладному аспектах гуманізація трактується як прилучення педагогічної науки до загальнолюдських критеріїв, що знаходить відображення в сучасних дослідженнях.

О. Пехота особливу увагу приділяє підготовці майбутнього вчителя початкових класів до організації особистісно орієнтованого навчання, метою якого є самореалізація особистості на основі суб'єкт-об'єктних відносин, що передбачає активність молодшого школяра на всіх етапах навчально-виховної діяльності, таких як: цілепокладання, планування, організація, рефлексія, оцінювання, корекція й освоєння ним відповідних умінь і навичок, а також забезпечення його права на вибір виду, індивідуального ритму, способу опрацювання матеріалу [8]. Кінцевим результатом реалізації особистісно зорієнтованого навчання є зростання рівня внутрішньої мотивації, підвищення впевненості у своїх здібностях, розвиток самостійності, формування позитивної Я-концепції особистості. Але всі зазначені питання особистісно зорієнтованого навчання ще не знайшли досконалого наукового обґрунтування в організації навчального процесу в початковій школі, тому виникає потреба у подоланні суперечності між необхідністю розв'язувати проблеми початкової освіти та недостатністю підготовки освітан до роботи в початковій школі, що зазнає модернізаційних перетворень на засадах особистісно орієнтованої педагогіки [11].

На часі створення та обґрунтування наукових концепцій підготовки нової генерації педагогічних кадрів, які зможуть бути конкурентоспроможними на

єдиному освітньому просторі. У контексті концептуальних досліджень розробляється наукова проблематика, яка має безпосередній вплив на реформування методологічних, теоретичних, методичних, технологічних основ підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищій школі. Створення, обґрунтування педагогічних концепцій, методологічних, теоретичних, практичних концептів та їх експериментальна перевірка перш за все пов'язані із системними суперечностями, які спостерігаються в початковій освіті як на рівні концептуалізації наукових проблем, так і на рівні цілей, завдань підготовки майбутнього фахівця, тобто на рівні змісту вищої освіти.

Висновки. Сучасний стан проблеми підготовки майбутніх учителів відображає той факт, що оновлення змісту професійної освіти та підвищення її якості здійснюється на таких засадах, яким притаманні гуманістичні, системний, технологічні, діяльнісні, особистісні властивості. Удосконалення системи підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності може бути успішним, якщо ґрунтується на необхідності взаємовирішення потреб вищої освіти та початкової освіти. На розвиток системи підготовки майбутніх учителів початкових класів впливають глобальні тенденції технологізації освіти, національні традиції, сучасні педагогічні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсальності в підготовці майбутнього вчителя з урахуванням нових вимог як з боку суспільства, так і початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Вавилов Ю.П. Специфика профессии учителя начальных классов / Ю.П. Вавилов // Начальная школа. – 2002. – № 8. – С. 87–93.
3. Державні стандарти для присвоєння кваліфікації вчителя // Директор школи. – 2001. – № 33 (177). – С. 15–16.
4. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : [б. в.], 1997. – 302 с.
5. Коберник О. Вчитель, якого чекає школа / О. Коберник // Освіта. – 2007. – 16–23 травня. – С. 4.
6. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
7. Котух Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Котух ;

- Кіровоградський держ. пед.. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / [О.М. Пехота та ін. ; ред. І.А. Зязюн, О.М. Пехота]. – К. : А.С.К., 2003. – 239 с.
 9. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження державної програми “Вчитель” від 28.03.2002 р. № 379 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>.
 10. Онищук Л.А. Гуманізація управління загальноосвітньою школою першого ступеня: теорія і практика : наук.-метод. посіб. / Л.А. Онищук ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К. : [б. в.], 2001. – 326 с.
 11. Шаповал Ю.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ю.Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.

ЯЦЕНЮК Н.І.,

кандидат педагогічних наук,
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА

У статті визначено педагогічні умови підготовки студентів до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічні умови, іншомовна комунікативна компетенція, підручник, молодші школярі.

В статье определены педагогические условия подготовки студентов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников средствами ученика.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетенция, учебник, младшие школьники.

The pedagogical conditions of training students to the formation of junior pupils' another language communicative competence by means of a text-book are identified.

Key words: professional preparation, pedagogical conditions, foreign language communicative competence, text-book, junior pupils.

Постановка проблеми. Як відомо, ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він здійснюється.

Поняття «педагогічні умови» по-різному трактують учені. Наприклад, О. Федорова вважає, що педагогічною умовою називається сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, яка забезпечує успішне розв'язання поставленого завдання [10].

Г. Щукіна зазначає, що ефективність навчального процесу залежить від таких чинників: навчальних програм, підручників, підготовки вчителів, можливості постійного вдосконалення своєї педагогічної майстерності, досконалості методів навчання тощо. Крім того, великого значення дослідниця надає впливу внутрішніх ресурсів (пам'яті, уваги, логіки, вольових якостей тощо) [12].

Дещо ширше розглядає педагогічні умови В. Паламарчук. Дослідниця виділяє умови формування у школярів уміння виділяти головне: рівень майстерності вчителя, поетапне формування у школярів уміння виділяти головне, особливості предмета і мети уроку, вибір відповідних методів навчання [4].

У рамках середньої школи виділяють такі педагогічні умови ефективної роботи з підручником: роботу з підручником розпочинати з детального вступного пояснення вчителя, у процесі виконання завдань вести спостереження за діями учнів і фіксувати недоліки (при потребі надаючи їм допомогу), відбирати посильний матеріал [6].

Метою публікації є розкриття педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника.

Основні результати дослідження. Нами визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника як засобу формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів, а саме:

- забезпечення позитивної мотивації до використання підручника як засобу формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів;
- використання потенційних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін з метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови до зазначеного виду діяльності;
- застосування на заняттях професійно орієнтованих дисциплін інтерактивних методів навчання для набуття студентами досвіду формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника;
- цілеспрямоване ознайомлення майбутніх педагогів з особливостями підручника з іноземної мови, адресованого молодшим школярам, і способами його використання у навчальному процесі школи першого ступеня.

Виділяючи ці педагогічні умови, ми виходили з таких міркувань: по-перше, їх реалізація в навчальному процесі має забезпечити формування у майбутніх учителів іноземної мови провідних компонентів готовності до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами

підручника, зокрема мотиваційного (перша і третя умови), змістового (друга і четверта), процесуального (третя і четверта умови); по-друге, забезпечити неперервність цього процесу (друга і четверта умови).

Забезпечення позитивної мотивації до використання підручника як засобу формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів.

Ученими проведено ряд досліджень, які свідчать про позитивну роль мотивації учіння. С. Рубінштейн акцентує увагу на принципі єдності свідомості й діяльності і вважає, що навчальна діяльність охоплює два взаємозв'язаних компоненти – мотиваційний та виконавчий – і складається з потреб, мотивів, цілей, завдань, дій та операцій [8].

В основі кожного мотиву лежить потреба. Л. Фрідман вказує на те, що мотивація є перетворенням потреб у спонуки до певної діяльності [11]. Мотиви, які спонукають особистість до цієї діяльності, формують її мотивацію. За кожним мотивом, що входить у мотивацію, стоїть потреба. Власне потреба визначається найбільш значущими мотивами, які вказують конкретно на цю, а не на іншу діяльність, тобто на перше місце виходить «фактор значущості». Дослідник звертає увагу ще на одну особливість мотивації навчання: коли те, задля чого здійснюється діяльність, ще повністю не усвідомлюється, то те, чого хоче досягнути суб'єкт, зазвичай усвідомлюється. Цей результат і буде метою діяльності. Проте виникнення навчально-пізнавального мотиву ще не може забезпечити успішного здійснення навчальної діяльності. Н. Талізін вказує на те, що виділені вчителем цілі, як і відповідна їм діяльність, повинні бути прийняті учнями [9]. Такої ж думки дотримується Г. Вергелес. Дослідниця зазначає, що «навчальна діяльність має тоді місце, коли суб'єкт не лише розуміє завдання, а й приймає його» [1, с. 32].

Вчені зазначають, що на кожному курсі навчання іноземної мови оволодіння нею стимулюється за рахунок певного виду мотивації: на першому – пізнавальної процесуальної й вузької соціальної мотивації, на другому і третьому – за рахунок пізнавальної змістової, на четвертому та п'ятому – широкій соціальній мотивації.

Особливе значення для навчальної діяльності мають навчально-пізнавальні мотиви, які конкретно спрямовані на оволодіння способами діяльності й передбачають умови, в яких особистість «росте і вдосконалюється».

Важливим для нашого дослідження є положення про те, що мотивація формується двома шляхами – змістом навчального матеріалу та способами організації навчальної діяльності учнів (студентів) [2]; неабияка роль у цьому процесі належить стилю спілкування суб'єктів навчання.

Для того, щоб забезпечити формування у майбутніх учителів іноземної мови позитивну мотивацію до формування іншомовної комунікативної ком-

петенції молодших школярів засобами підручника, важливо використовувати емоційногений навчальний матеріал. Він має бути цікавим, особистісно значущим, живим.

На заняттях необхідно також виробляти у студентів уміння працювати з підручником та використовувати його під час розробки конспектів уроку, окремих фрагментів уроку тощо. Розвиток уміння використовувати підручник як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів виступатиме одним із вагомих чинників, що забезпечить емоційне тло навчання та формуватиме у майбутніх педагогів повноцінну мотивацію навчання. Однак для того, щоб підручник став мотивом, необхідно, щоб у студентів виникли мотиви, які дають поштовх до формування цього вміння.

Розвивати професійну зацікавленість студентів можливо також шляхом розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання навчальної діяльності тощо. Якщо навчальний процес організований правильно, то майбутні педагоги самі виявлятимуть бажання вчитися.

З метою стимулювання студентів до зазначеного виду діяльності пропонуємо різні форми роботи, інтерактивні методи навчання тощо.

Використання потенційних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін з метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови до зазначеного виду діяльності.

Н. Тализіна стверджує, що «якісна підготовка залежить від ступеня обґрунтованості трьох головних вузлів навчального процесу: цілі навчання (для чого вчити), його змісту (чого навчати) і принципів організації навчального процесу (як вчити)» [9, с. 10].

Нами проаналізовано програми психолого-педагогічних та методичних дисциплін з метою виокремлення тих положень, які слугуватимуть базою для формування в майбутніх учителів іноземної мови іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника.

На 1–2 курсах важливо «формувати у студентів знання, тому що неможливо розвивати вміння, коли відсутні знання» [5, с. 145]. Процес формування знань та вмінь, на думку В. Паламарчук, охоплює такі етапи: нагромадження досвіду застосування прийомів; діагностика наявного рівня сформованості; осмислення суті й формування прийому-орієнтира; застосування прийому в різних умовах [4]. Продовжуючи дану тему, В. Краєвський зазначає, що одних лише знань, хоча і з різних наук, недостатньо для успішної професійної діяльності; вони є лише основою розвитку творчих здібностей особистості [3].

У процесі вивчення таких дисциплін як «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка», «Психологія» студенти ознайомлюються з особливостями педагогічної діяльності, вимогами до вчителя іноземної мови; засвою-

ють знання про вікові особливості молодших школярів, про методи і прийоми навчання (у т. ч. і роботу з підручником), про підручник як важливий засіб навчання і виховання та місце книги у навчальному процесі на різних етапах розвитку національного шкільництва; вчать аналізувати навчальні плани, програми з предмета та відповідні підручники.

Студенти 2–3 курсів вивчають «Сучасні виховні системи і технології», «Основи наукових досліджень», «Методику викладання іноземної мови», проходять ознайомлювальну практику в школі. Під час опанування цих предметів вони засвоюють знання про педагогічну інноватику, інноваційні технології навчання (у т. ч. й інтерактивні), оволодівають методами науково-педагогічного дослідження та основами педагогічної діагностики; вчать методично правильно організовувати навчальний процес (зокрема і в початковій школі) – засвоюють знання про види мовленнєвої діяльності, методи і засоби навчання іноземної мови, набувають умінь застосовувати набуті знання на практиці (шляхом моделювання педагогічних ситуацій, розробки фрагментів уроків, складання конспектів уроків).

Суттєво поглиблює знання студентів з проблем формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника курс «Актуальні проблеми викладання іноземної мови» (5 курс), зокрема майбутні педагоги аналізують й оцінюють шкільний підручник, набуваючи знань з усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма); вчать методично правильно планувати й організовувати навчальний процес з іноземної мови; ознайомлюються з вимогами до проведення уроку іноземної мови, особливостями навчання дітей на початковому етапі.

Майбутні педагоги проходять різні види педагогічних практик, де мають можливість спостерігати, аналізувати методи і прийоми роботи вчителя іноземної мови, загалом його професійну компетентність; фрагментарно включатися в організацію навчально-виховного процесу.

Набуті у процесі вивчення зазначених навчальних дисциплін знання, вміння і навички стосовно окресленої проблеми виступають вагомим підґрунтям вироблення в майбутніх учителів іноземної мови готовності до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника.

Застосування на заняттях професійно орієнтованих дисциплін інтерактивних методів навчання для набуття студентами досвіду формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника.

Важливим засобом мотивації студентів до зазначеного виду діяльності, а також формування відповідних умінь і навичок є втілення у навчальний процес активних методів навчання. Термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської і означає «той, що взаємодіє». Існують різні підходи до визначен-

ня інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [7, с. 4]. Ми схилиємося до визначення О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці)...» [7, с. 7]. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів (за правильної їх організації) зростає цікавість до процесу навчання, зменшується розрив між теорією і практикою, робиться акцент на практичному володінні методикою навчання іноземної мови.

Впровадження інтерактивних методів навчання відбувається за логікою «від простого до складного», паралельно застосовуючи як фронтальні, так і групові форми роботи. На одному занятті можна використовувати кілька інтерактивних вправ. Потрібно добирати такі інтерактивні завдання, які б дали студентам «ключ» до засвоєння теми. На виконання цих вправ відводиться час, необхідний для обдумування. Важливо провести зі студентами обговорення за підсумками інтерактивної вправи.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2-х до 6-и осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи. Час обговорення в малих групах – 3–5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина.

Групові методи: робота в парах; робота у трійках; змінювані трійки; карусель; робота в малих групах тощо.

Фронтальні методи: велике коло; мікрофон; незакінчені речення; блискавка; аналіз дилеми (проблеми); мозаїка.

Слід зауважити, що неможливо побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних методах. Потрібно поєднувати їх із традиційними методами, тому що тільки за такого підходу існує ймовірність досягнути бажаного результату.

На нашу думку, особлива цінність інтерактивного навчання полягає в тому, що студенти навчаються ефективної роботи в колективі. У сучасних умовах активно впроваджуються у процес навчання навчальні технології, що набули популярності за кордоном (у Німеччині): ігри-конкурси, змагання, ігри на здогадку, рольові ігри, буквені ігри («Blitzlicht», «Assotiationen», «Tabu», «Gegenstände», «Gruppenspaziergang», «Ideen, Tipps für Themen», «Wörter definieren», «Unkraut jäten» тощо). Такі ігри сприяють інтелектуально-

му розвитку студента та формуванню в нього позитивного ставлення до подальшої професійної діяльності.

Цілеспрямоване ознайомлення майбутніх педагогів з особливостями підручника з іноземної мови, адресованого молодшим школярам, і способами його використання у навчальному процесі школи першого ступеня.

Сутність принципу цілеспрямованості полягає у підпорядкуванні своїх дій одній меті, якої необхідно досягти; це мобілізація сил на те, щоб правильно визначити шляхи, засоби, способи і прийоми діяльності.

Цілеспрямоване ознайомлення студентів з азами теорії і практики підручника з іноземної мови для початкової школи відбувається шляхом вивчення спецкурсу «Підручник з іноземної мови як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів», основне призначення якого, з одного боку, – систематизувати знання майбутніх педагогів, набуті ними у процесі засвоєння дисциплін психолого-педагогічного і методичного циклу, а з іншого – підготувати майбутніх учителів іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника.

Ознайомлення з особливостями підручника з іноземної мови має відбуватися цілеспрямовано та обдумано. Незалежно від теми, кожну порцію навчального матеріалу варто подавати крізь призму підручника, тобто навчальна книга має бути на кожному занятті. Педагог повинен акцентувати увагу студентів на компонентах підручника (мотиваційний, змістовий, процесуальний) та його функціях (інформаційна, розвивальна, мотиваційна, виховна, комунікативна). У процесі навчання майбутні педагоги мають проаналізувати та порівняти чинні підручники з німецької мови, інші навчальні посібники з іноземної мови; запропонувати систему вправ з навчання усіх видів мовленнєвої діяльності; розробити фрагменти уроків з навчання техніки читання (говоріння, письма, аудіювання). Майбутні педагоги мають чітко знати особливості всіх видів іншомовної комунікативної компетенції та доповнювати підручник завданнями на формування цих компетенцій у рамках школи першого ступеня.

Висновок. Отже, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника, відбуватиметься ефективно за реалізації таких умов: забезпечення позитивної мотивації до використання підручника як засобу формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів; використання потенційних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін з метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови до зазначеного виду діяльності; застосування на заняттях професійного орієнтованих дисциплін інтерактивних методів навчання для набуття студентами досвіду

формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника; цілеспрямоване ознайомлення майбутніх педагогів з особливостями підручника з іноземної мови, адресованого молодшим школярам, та способами його використання у навчальному процесі школи першого ступеня.

Список використаних джерел:

1. Вергелес Г. И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников / Г. И. Вергелес. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. — 74 с.
2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті [текст] / Я. П. Кодлюк — К. : Наш час, 2006. — 368 с.
3. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2007. — 352 с.
4. Паламарчук В. Ф. Формування в учнів раціональних прийомів роботи з підручником / В. Ф. Паламарчук // Педагогіка : республіканський науково-методичний збірник. — К. : Радянська школа, 1983. — Вип. № 22. — С. 54–60.
5. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : монографія / Д. І. Пащенко. — К. : Науковий світ, 2005. — 370 с.
6. Педагогика : педагогические теории, системы технологии / под ред. С. А. Смирнова. — М. : Академия, 1999. — 512 с.
7. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. І. Пометун, Л. Пироженко. — К., 2002. — 136 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Просвещение, 1984. — 344 с.
10. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. — М. : Высшая школа, 1970. — 302 с.
11. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога : книга для учителя / Л. М. Фридман. — М. : Просвещение, 1987. — 224 с.
12. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1998. — 208 с.

ЗМІСТ

1. Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

АВРАМЕНКО А.І. , Дистанційне навчання та його місце в системі освіти провізорів на прикладі кафедри фізичної та колоїдної хімії ЗДМУ	6
БОРИСОВА А.О. , Змістові характеристики картини світу студентів-іноземців	14
БРАТАНІЧ О.В. , Інноваційні методи дистанційного навчання української мови як іноземної	24
БУТЕНКО Н.Ю. , Концепція тренінгу формування управлінських вмінь (з досвіду впровадження в КНЕУ)	31
ВАДАСЬКА С.В. , Інтернет-ресурси як складова навчального процесу	37
ВЕРБОВСЬКИЙ І.А. , Теоретичні аспекти становлення управління впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ	45
ГОНЧАРОВА І.С. , Інтерактивні методи та форми навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії як педагогічна умова ефективного формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму	53
ГУБІНА А.М. , Презентація іноземною мовою як засіб успішної комунікації у міжнародному науковому просторі	63
ДЕРКАЧ Г.С. , Викладання англійської мови для спеціальних цілей: специфіка та переваги ...	71
ДУБОВИК С.М. , Інноваційні підходи у формуванні продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки	79
ДУДНИК Н.В. , Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення спецкурсу «Комунікативний тренінг»	90
ЗАГОРУЙКО Л.О. , Інноваційні методи навчання іноземних мов: досвід Польщі	97
ЗАЙЦЕВА О.М. , Кейс-метод у підготовці студентів педагогічного ВНЗ до професійної кар'єри	105
ІВАНЧАК В.Д., КУЛИК О.Є. , Впровадження програмового засобу для побудови інформаційного середовища в сільській школі	112
КОВАЛЕНКО В.О. , Теоретико-методичні, логістико-метричні та концептоскопічні основи денотативної дидактики у вищій школі	123

КОВАЛЬЧУК Т.П. , Впровадження проектних технологій на заняттях з української літератури .	133
KOVTURN O.V. , New approaches to teaching translation and interpretation .	139
КОНОНЕЦ Н.В. , Кайдзен-технологія як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. .	147
КОНОПЛЯНИК Л.М. , Використання методу проектів на заняттях з іноземної мови професійного спрямування у ВНЗ .	155
КОРНІЄНКО В.В. , Інноваційні педагогічні технології у навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців (досвід США) .	163
КРУТОВА Н.І. , Електронні освітні ресурси як засіб навчальної діяльності сучасного вчителя математики в системі післядипломної педагогічної освіти .	172
КУДІН А.П., МІНЕНКО О.М. , Новітні засоби навчання: електронна лекція .	180
ЛАЗАРЕНКО С.В. , Деякі питання використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі мовної підготовки майбутніх фахівців .	190
ЛУГОВСЬКА І.Б. , Використання прийомів мнемотехніки при заучуванні латинської термінологічної лексики. .	198
МАНОХА Д.С. , Міфриторика реклами: новітні засоби переконувального впливу .	205
МАРТИНЮК А.П. , Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у технічному ВНЗ на сучасному етапі .	211
МЕЛЕШКО І.В. , Комплексний підхід до процесу викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей .	219
МИРОШНИЧЕНКО О.А. , Формування комунікативних умінь та навичок володіння англійською мовою засобами використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі .	226
ОЛЕНДР Т.М. , Використання системи moodle у викладанні курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів факультету фізичного виховання .	233
ОНИЩЕНКО Т.Є., РЯБОКОНЬ О.В., ФУРИК О.О., ЗАДИРАКА Д.А. , Впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту як вимога часу .	242
ПАСІЧНИК О.О. , Конструювання змісту корективного курсу з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей .	250
ПОДЛІНЯЄВА О.О. , Розвиток ІКТ-компетентності вчителів у системі післядипломної освіти засобами мережевої взаємодії. .	257
СИТНИКОВА Ю.В. , Впровадження методу проектів на практичних заняттях з вищої математики .	266
СІКОРСЬКА М.В., ВІЗІР І.В. , Викладання нервових хвороб студентам з англомовною формою навчання. .	274

СІЛІЧОВА Т.В. , Використання дистанційних курсів при вивченні дисциплін економіко-математичного циклу у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах	282
ТЕЛЬНА О.А. , Фахова підготовка студентів-дефектологів на прикладі навчальної дисципліни «Виховання дітей-логопатів у сім'ї»	291
ТИМОШЕНКО О.В. , Метод проектів у вивченні англійської мови технічного спрямування	299
ШАПОВАЛОВА Н.В., ПАНЧЕНКО Л.Л. , Діяльнісний та компетентнісний підходи до навчання геометрії в педагогічному університеті	305
ШАПРАН О.І. , Упровадження інноваційних технологій в систему вищої педагогічної освіти: практичний досвід роботи	313
ШАПРАН Ю.П., ФУРСА І.В. , Використання інтегрованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології	321
ШАФРАНСЬКИЙ В.В. , Обґрунтування особистісно-орієнтованих технологій на заняттях з фізичного виховання у вищій школі	330

2. Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

ВАШАК О.О. , Значення української етнопедагогіки у підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	339
ГОРДІЙЧУК О.Є. , Концептуально-методичні основи роботи над мультиплікаційними фільмами в початковій школі	348
ДЕРЕВ'ЯНКО Т.Є. , Роль дослідницьких умінь у процесі формування дослідницької культури вчителя	356
ДОРОТЮК В.І. , Теоретичні та методологічні засади профорієнтаційної роботи зі старшокласниками	365
ЖАРІКОВА С.Б. , Чинники психологічного здоров'я школярів	369
ЖИТНИК Т.С. , Творча активність як психологічна складова діяльності особистості старшого дошкільника	377
ІВАНОВА О.П. , Інтелектуальна складова розвитку пізнавальних здібностей дітей з порушеннями слуху при роботі з програмою «Живий звук»	384
КОВАЛЬ Т.В. , Структура професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів щодо використання музичного фольклору в освітньому процесі	392

КОВАЛЮК О.М. , Особливості управління навчальним закладом на засадах здоров'язберігаючих технологій	399
КРИВОЛАП О.Ю. , Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку творчих здібностей учнів як умова його конкурентоспроможності	406
КУГАЙ М.С. , Діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів	413
ЛИСТОПАД О.А. , Проблема творчості в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності	420
МОСІЮК О.О. , Модель підготовки майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідницької діяльності	428
МУДРАК М.А. , Тенденції в галузі підготовки вчителів для професійної творчої діяльності (1985-1991 рр. XX ст.)	438
НЕСТЕРЕНКО А.М., ЩЕРБА В.О. , Принцип наступності під час навчання математики в ланці загальноосвітня школа – вищий навчальний заклад	445
ПАВЛЮК В.І. , Програми підготовки майбутніх учителів англійської мови в системі багаторівневої освіти Канади	453
ПАЛАМАРЧУК Л.М. , Проблеми підготовки майбутніх учителів до впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи	459
ПЕХАРЕВА А.С. , Школьная тревожность у часто болеющих детей младшего школьного возраста	469
ПЕХАРЄВА С.В. , Перспективи розвитку системи дошкільної освіти в Україні на засадах особистісно орієнтованого підходу	477
ПОНОМАРЕНКО Т.О., СТЕПАНЧЕНКО Г.Ю., ЛЕТЕНКО М.Г. , Формування управлінської культури фахівців дошкільної освіти як умови ефективного становлення соціальної компетентності дошкільників	484
ПРОТАС О.Л. , Наступність середньої і вищої освіти як умова професійного самовизначення молоді	494
СТОЛЯР Г.І. , Роль екологічної психології у формуванні в школярів екологічної свідомості	503
ЦАРИК О.М. , Особливості розвитку культури мовлення учнів у вітчизняних середніх закладах міжвоєнного періоду XX ст.	511
ШКІЛЬОВА Г.М. , Сучасний стан процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ВНЗ	522
ЯЦЕНЮК Н.І. , Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника	530

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Відповідальний редактор випуску:

Манюха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 35, Том IX (60) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 544 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume IX (60): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 544 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7(9)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.60.00>

- © Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

