

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

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

IX (51)

Рекомендовано Вченою радою

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

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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



Редакційна колегія випуску:

Кремель В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Онкович Г.В.

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. 31, Том IX (51) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 618 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume IX (51): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 618 p.

У тематичному випуску розміщені 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 978-966-8840-94-4(9)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.51.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 31, том IX (51), 2013 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

**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

**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**

**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**

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**

1. Філософія та психологія освіти

ВОЖЕГОВА Т.В.,

кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра педагогики и
управления учебными заведениями,
Республиканское высшее учебное
заведение «Крымский
гуманитарный университет»,
г. Ялта

ФЕНОМЕН ОЦЕНИВАНИЯ В СВЕТЕ ЭЗОТЕРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются особенности эзотерической образовательной парадигмы и присущие ей черты оценочной деятельности. Определены понятия «экзотерическое оценивание» и «эзотерическое оценивание». Дана общая характеристика компонентов эзотерического оценивания.

Ключевые слова: эзотерическая парадигма, экзотерическое и эзотерическое оценивание, качество образования, оценивание качества.

У статті визначаються особливості езотеричної парадигми освіти, та її специфічні риси щодо оцінювання у навчанні. Визначено зміст понять «екзотеричне оцінювання» та «езотеричне оцінювання». Наведено загальну характеристику компонентів езотеричного оцінювання.

Ключові слова: езотерична парадигма освіти, екзотеричне та езотеричне оцінювання, якість освіти, оцінювання якості.

The article is devoted to the disclosure of features of the esoteric educational paradigm. Deals with the essence of the concept the «esoteric evaluation» and «exoteric evaluation». A proposed common characteristic of esoteric evaluations components.

Key words: esoteric educational paradigm, esoteric and exoteric evaluation, quality of education.

Постановка проблемы. В условиях трансформации содержания образования на основе компетентного подхода, претерпевает изменения исторически сложившаяся система оценивания. Основанная на определении уровня знаний, умений и навыков учащихся, она оказалась мало пригодной для

формирования в процессе обучения творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности.

В связи с новыми требованиями к качеству образования и наличием в педагогической практике множества проблем, связанных с оцениванием (формализма, «гонки» за количественными показателями, коррупции, «потребительства» и др.) возникла необходимость в переосмыслении смысла оценочной деятельности в образовании, в поиске и разработке моделей и концепций оценивания, соответствующих современным стандартам. Для выработки наиболее оптимальных регулятивов научного познания и преобразования педагогической реальности представляется актуальным парадигмальный анализ педагогических явлений прошлого и настоящего.

Анализ публикаций. Современной педагогической науке известно множество разнообразных образовательных парадигм, из которых наиболее древней считается эзотерическая парадигма (тайная, скрытая, предназначенная для посвященных). Данная парадигма нашла обоснование в работах И. А. Колесниковой (Россия, конец XX в.). Истоки происхождения эзотерического образования и особенности его формирования науке не известны, но предполагается, что оно было доминирующим в эпоху працивилизаций.

Отношение современных учёных к эзотерической парадигме не однозначно. С одной точки зрения, она рассматривается как «исторически вырожденная», отошедшая в прошлое, но оставившая свой след в виде мистико-ритуальных элементов, которые до сих пор присутствуют в традициях празднования, в семейном воспитании, украинской массовой школе [7]. С другой точки зрения, признаётся её существование в современном мире. Сохранённую, благодаря эзотерическим, духовным школам и преемственности в цепи Учителей, парадигму в настоящее время представляют два типа образования – неформальное (эзотерическое) и академическое (экзотерическое) [4].

Безусловно, в современных условиях эта парадигма не может лечь в основу массовой образовательной практики, но и пренебрегать ею не следует. Эзотерическая парадигма скрывает широкий пласт человеческого знания о пути к Высшим целям. Тенденции, отмечаемые в современном обществе (возрастание интереса к эзотерическим учениям и увеличение числа эзотерических обществ в социальном пространстве [2]), развитие идей эзотерической педагогики в работах современных учёных (Сельченко К.В. «Алхимия экологической педагогики», 1996 г.; Подласый И. П. «Энергоинформационная педагогика», 2010 г.), наличие её элементов в наследии выдающихся педагогов прошлого (Я.А. Коменского, Р. Штайнера) и в практической деятельности педагогов настоящего, – создают предпосылки для исследований эзотерических явлений в педагогической действительности.

Целью данной статьи является раскрытие особенностей эзотерической образовательной парадигмы и выявление присущих ей черт оценочной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Оценочная деятельность предполагает наличие целей, субъекта оценивания и объекта оценки, её средств, процедур, результата. Однозначно определить компоненты оценивания в эзотерической парадигме образования представляется непростой задачей, т.к. парадигма является примером интеграции множества вариантов постижения духовного знания, как эзотерического (от греч. *esoterikos* – внутренний), так и экзотерического (от греч. *exoterikos* – внешний).

В аспекте духовного совершенствования названным видам знания соответствует «извилистая тропа» (экзотерики) и «прямой путь» (эзотерики) [1, с. 16]. Выведение сознания человека в ту сферу, в которой раскрываются ценностные стандарты жизни (получения сакральных знаний о мире, месте Человека в нём, методах совершенствования человека и общества) является главной целью исконно эзотерического образования. Его основу обеспечивает экзотерическое образование (формальное), ориентированное на раскрытие внутреннего потенциала человека, его индивидуальное развитие, необходимое для полной социальной адаптации и самореализации [4, с. 77].

Эзотерической парадигме свойственно доминирование динамики опыта, состояний, переживаний в постижении мудрости (тотальных, вечных, неизменных истин) над динамикой научных представлений или отвлеченных знаний (изменяющихся истин). Ученик, благодаря взаимодействию с Учителем, получает возможность более быстрым путём прийти к Истине. Встав на путь духовного ученичества, он приобщается к Высшему, выходит за рамки своей личности, становится органом информационного взаимодействия со Вселенной, проводником Истины [5, с. 88].

Учитель выступает для Ученика авторитетом, передающим первоначальное, неискажённое знание. Настоящим Учителем является тот, кто «увидел истину», обрёл соответствующий опыт и знания, самореализовался. Ученик, принявший Учителя, находится под его постоянным контролем, даже вдали от него. Для того, чтобы определить состояние Ученика и оценить его достижения Учителю не нужно призывать ученика к себе. Учитель обладает возможностями получать необходимую информацию, благодаря «внутреннему зрению», обращению к Высшим источникам информации.

По утверждению И. А. Колесниковой, в эзотерической парадигме происходит «исчезновение» оценочного аспекта в том понимании, которое привычно для современного педагога, поскольку исчезает объект оценки – личность. Растворяясь в других, она становится частью единого целого. Критерии поведения перемещаются в область того, что принято называть

общечеловеческими ценностями и что на самом деле выходит в сферу над-человеческого, в область космической этики [5, с. 89].

В этой традиции достижения в работе Ученика не могут быть рассмотрены как его персональная заслуга, точно также как они не могут быть заслугой только Учителя. Учитель, по определению, не может быть субъективен по отношению к Ученику, поскольку критерии оценивания от Учителя не зависят.

В древних эзотерических школах длительность непосредственных занятий духовного учителя с учениками не имела особого значения. «Урок» Учителя был краток, а остальное учебное время ученики работали над собой, стремясь осознать Знание, воспринятое от Учителя. Традиция эзотерического обучения ориентирована не на преподавание Истины или на её поиск (что требует временных затрат), а на постижение Учеником Истины путём «прорыва» («просветления», «внутреннего пробуждения», «второго рождения») через получаемое откровение, в состоянии, определяемом по разному: транс, выход в сверхсознание, инсайт. Для одних учеников прорыв оказывается скорым, для других – может прийти и годы спустя или не наступить вообще.

Текущих оценок (отметок) процесс взаимоотношения Учителя и Ученика не предполагает, но и не исключает их внешних проявлений (информирующих знаков). Свидетельством уровня достижений Ученика выступает не отметка как таковая, а изменения состояния сознания Ученика, приобретённый опыт и возможности. Не играет роли количество (упражнений, затраченного времени). Ценны сами качества (их наличие, значимость, устойчивость, степень выраженности).

Именно качества способствуют продвижению Ученика, или же ограничивают его. Так, в индийской ведической традиции, считается, что для духовного развития необходимы такие качества, как любовь, сострадание, нежность, незгоистичность, детская невинность, вера, преданность и смирение; а главными преградами на духовном пути являются интеллект и эго. Это касается как ученика, так и его наставника. Лжеучитель не может способствовать быстрому развитию ученика, так как не обладает нужным качеством, а лжеученик по той же причине не в состоянии достигнуть Истины [8].

Процедуры оценивания в деятельности духовного Учителя способствуют построению эффективного взаимодействия с Учеником, определению качеств Ученика и стратегии его духовного развития, служат для предупреждения негативных последствий и вреда, к которому может привести переданное Знание, выполнение эзотерических практик Учеником (погружения в мир иллюзий, измышлений; всевозможных повреждений ума, тела, утраты здоровья; внезапной утраты уже приобретённых качеств, сверхспособностей и т.д.).

В эзотерической парадигме право на оценивание качеств Ученика принадлежит Учителю, что не отрицает возможности участия в процессе оценивания «продвинутого» ученика (достигшего необходимых качеств, сверхспособностей), а также его права на самооценивание. В тексте Свами Сарасвати «Свет на Взаимоотношения Гуру и Ученика» [8], указывается, что Ученику Садхака (практикующего садхану – духовную практику, распространённую в буддизме, индуизме) не следует судить о своем прогрессе (успехах в практике), поскольку суждения ученика могут привести к путанице в его уме и ослабить его силу воли. Определить, как далеко он продвинулся, может только гуру (Учитель). Со временем, благодаря подчинению Гуру и практике, ум ученика становится ясным и суждения более точными, ученик обретает уверенность в своих способностях. Достигнув прогресса, открыв в себе внутреннее видение (обретя внутреннего гуру, найдя элемент гуру в себе), ученик обретает право собственных суждений.

Построение эзотерического образования на основе сверхчеловеческих возможностей и вечных эталонов качества, не исключает практики педагогического оценивания в ситуации непосредственного (проявленного) взаимодействия Учителя и Ученика.

Древним духовным школам, как и современным обычным школам, свойственна оценочная деятельность на различных этапах обучения: на входе, в процессе, на выходе. Традиционным для Китая и Японии было использование понятия «врата» применительно к дому Учителя, где, как правило, проживало большинство учеников школы: «войти во врата» означало поступить в школу; «пребывать за вратами» – состоять в школе; «выйти из врат» – пройти обучение.

Поступающего в эзотерическую школу военных искусств, подвергали «приёмным испытаниям», которые могли длиться недели, месяцы, а в некоторых случаях даже годы. Полноправные ученики школы обливали абитуриента помоями, пинали, били, пугали криком, будили ночью, выгоняли на мороз. По реакции абитуриента Учитель и его окружение делали выводы о качестве характера молодого человека – о его силе воли, стойкости, душевной чистоте, внутренней культуре, скромности и упорстве [там же, с. 77-80].

Отметим, что приведённый пример не может быть рассмотрен как свидетельство «неадекватных» способов оценивания, негуманных «варварских» обычаев эзотерических школ или царящей в них идеологии превосходства и подчинения. Эзотерическая парадигма построена на работе по изменению «человеческого качества», извлечению природной сущности из-под покрова личности, сформированной с помощью социальных механизмов. Принимаемые меры обуславливались главной целью первоначального обучения Ученика в школе – подготовке его к восприятию Знания по той методике,

которую предлагала школа, преобразование его личности путём искоренения неблагоприятных, мешавших занятиям знаний, навыков, привычек, качеств характера.

Формальная сторона обучения в эзотерических школах основывалась на обязательном соблюдении установленных ритуалов. Ритуалы дисциплинировали учеников и способствовали решению диагностических задач. Нарушение учеником правил и предписаний школы становилось свидетельством его недостойных качеств (нерадивости, невежливости, неловкости, медлительности, вялости), за что полагались наказания. Напротив, соблюдение учеником предписаний, воспринималось за норму и не предполагало каких-либо ответных (видимых) оценочных реакций или поощрений со стороны старших. Соблюдение позволяло Ученику снискать доверие Учителя и уважение собратьев, продвигаться в иерархии школы.

Всё этапы обучения в школе сопровождалось испытаниями (тестами, экзаменами), позволяющими по достоинству оценить Ученика. Система тестов варьировалась в зависимости от школы, её направленности. Общим было использование как учебных, так и реальных испытаний. Единых критериев уровней мастерства не существовало, но тесты давали основания для классификации учеников внутри школы. В результате испытаний (экзаменов) присваивались степени, разряды мастерства (знаки отличия; сертификаты, скрепленные личной печатью Учителя). Здесь необходимо отметить, что градации мастерства существовали не повсеместно, а широкое распространение получили лишь в XX веке [3, с. 90-95, 128].

С точки зрения современной науки, проведение оценки качества объекта становится возможным при условии определения критериев (представлений о том, каким должен быть объект в идеале) и показателей (характеристик объекта, которые признаны существенными и актуальными в оценочной деятельности) [6, с. 14–15]. Традиции эзотерических школ богаты на всевозможные критерии и показатели, служащие для формирования оценочных суждений о качестве обучения: уровень эволюции Ученика и степень его готовности к учению (нравственной, физической, психической и т.д.); квалификация Учителя; тип Ученика; цель его взаимодействия с Учителем; характер мотивации (намерение учиться); этап, форма, средства обучения; добровольность и полнота подчинения Ученика своему Учителю, послушание; беспристрастность; восприимчивость к мудрости других людей; соблюдение дисциплины; знание фундаментальных (базовых) понятий, понимание их связей; степень развития сущностных сил Ученика, их сохранности; степень осознания, постижения Учеником Истины (получения опыта) и т.д.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Эзотерической парадигме образования соответствуют специфические средства оценивания каче-

ства обучения (основанные на энергетических практиках, астральных путешествиях, ментальных связях), но также имеют место и более привычные для традиционной педагогики формы (испытания, оценочные суждения, присвоение разряда мастерства). В связи с чем, считаем возможным выделить два вида оценивания, присущие эзотерической традиции: *экзотерическое* и *эзотерическое* (по характеру получения информации о качестве обучения).

Экзотерическое оценивание – это деятельность, направленная на получение информации о качестве образования, осуществляемая на основе проявленных способов восприятия реальности с помощью чувств, вспомогательного инструментария и умозаключений.

Эзотерическое оценивание – это деятельность, направленная на получение информации о качестве образования с помощью сверхчувств, на основе применения особых, скрытых способов восприятия реальности, имеющих тайное содержание и выражение в энергоинформационных, психодуховных практиках.

Ключевыми для эзотерического оценивания являются следующие характеристики:

1. Цель оценивания – определение истинности качества, энерго-информационное обеспечение образовательного процесса, образовательной траектории Ученика.

2. Основная функция оценивания – регулирующая, задающая условие конечной реализации процесса обучения (процесса достижения Учеником истинной цели жизни, предназначения, очищения, осознанности, просветления, совершенства и т.п.).

3. Субъект оценивания – Учитель (Проводник истинного знания).

4. Объект оценивания – качество результата эзотерического образования, процесса обучения.

5. Основания оценки – Сверхзнание (высшее, находится вне сознания, переживаний оценивающего субъекта); культ самообразования.

6. Ориентация оценивания – на внутреннее качество, а не на форму.

7. Виды оценивания – эзотерическое, экзотерическое.

8. Показатели – всевозможные, иерархические качества, принадлежащие различным уровням мира, как проявленного, так и скрытого.

9. Критерии оценки – критерии истинности знания о качестве.

10. Средства оценивания – сверхчувственные, неинструментальные.

11. Процедуры оценивания – непосредственные, дистанционные, проявленные и не проявленные в материальном мире («сканирование», «распознавание», «откровения» отбор, испытания, экзамен, общение, наблюдение).

12. Результаты оценивания – Истинное Знание о качестве процесса и результата образования (выраженное, невыраженное).

Отметим, что выделенные виды оценивания и характеристики определены достаточно условно, но могут лечь в основу идентификации явлений эзотерического оценивания. Их уточнение и обоснование является задачей дальнейших исследований.

Список использованных источников:

1. Альжев Д.В. История и теория религий. Конспект лекций / Альжев Д.В. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.
2. Бекарюков М. В. Социокультурные предпосылки усиления интереса к эзотерическим учениям / М. В. Бекарюков // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 2/2. – С. 197–199.
3. Долин А.А. Кэмпо – традиция воинских искусств / Долин А.А., Попов Г.В. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1990. – 429 с.
4. Забава А. Езотерична пропедевтика: актуальність синтезу академічної та езотеричної освіти. / Андрій Забава. // На шляху до синтезу філософії, релігії і науки : тези II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 квітня 2009 року. – Л.: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – С. 77–79.
5. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – Москва. – 1995. – № 6. – С. 84 –89.
6. Оценивание: образовательные возможности : сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / редкол. : Т. И. Краснова (отв. ред.) [и др.]; под. общ. ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2006. – 257 с. – (Современные технологии университетского образования).
7. Павленко А.И. Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход [Электронный ресурс] / Павленко А.И., Попова Т.Н. // I Міжнародний освітній Форум «Особистість в єдиному освітньому просторі». – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html>
8. Swami Satyasangananda Saraswati. Light on the Guru and Disciple Relationship. – Second edition. – India, Munger, Bihar: Yoga Publications Trust, 2007. – 286 pages.

ВОЛОБУЄВА С.В.,

доцент,
кафедра філософії та педагогіки,
Національний транспортний
університет,
м. Київ

СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ОСМИСЛЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті досліджено проблеми трансформації філософсько-світоглядних засад сучасної освіти на шляху до формування європейського освітнього простору, висвітлено основні чинники розвитку якісної освіти в сучасній Україні.

Ключові слова: європейський освітній простір, національний освітній простір, особистісна орієнтація освіти, гуманізація освіти.

В статье исследованы проблемы трансформации философско-мировоззренческих основ современного образования на пути к формированию европейского образовательного пространства, освещены основные факторы развития качественного образования в современной Украине.

Ключевые слова: европейское образовательное пространство, национальное образовательное пространство, личностная ориентация образования, гуманизация образования.

This paper investigates the problem of transformation of philosophical and ideological basis for modern education towards a European Higher Education Area, highlights the key factors of quality education in modern Ukraine.

Key words: European educational space, a national educational community, personal orientation education, humanization of education.

Актуальність дослідження. Сутнісною ознакою ХХІ століття є глобалізаційна інтеграція. Вона невинно пов'язує не лише ринки та технології, а й держави-нації, демонструючи свій потужний вплив на життя людини й

суспільства. Безсумнівним є те, що світ стає цілісним у фінансово-економічному, інформаційному та технологічному аспектах. Інтеграційні процеси охоплюють також культурно-духовну сферу, зокрема й освіту. Україна у складі світового співтовариства увійшла в третє тисячоліття в умовах кардинальних зрушень, які охопили усі грані людської діяльності. Відбувається історичний перехід людства від індустріальної до інформаційної цивілізації. Всі ми стали свідками створення глобального світопорядку, в умовах якого інформація, наука й освіта задають темпоритм саморозгортання та сталість функціонування нового типу соціальних відносин.

Зрозуміло, що за цих умов перед вищою освітою молодшої української держави постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітянському процесам, що детермінують її стан, напрямки та темпи розвитку. Сучасна людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на одержаний у наявній системі освіти й культури багаж знань і здібностей.

Наразі, потужним імпульсом європеїзації освіти України стала Болонська декларація (1999 р.). Згідно з цією угодою, євроінтеграція спрямована на консолідацію зусиль науковців та освітян для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської науки й вищої освіти. Водночас створення єдиного європейського освітнього простору слугуватиме демократизації університетського життя, відкритості до співпраці та взаємному визнанню освітніх дипломів.

У Болонській декларації зазначено, що «Європа знань» сьогодні є загальновизнаним пріоритетним чинником соціального та людського розвитку. Вона є запорукою зміцнення й інтелектуального збагачення європейців, оскільки саме така Європа може надати їм необхідні знання, щоб адекватно реагувати на виклики нового тисячоліття, усвідомлюючи спільні цінності й належність до єдиної соціально-культурної сфери [1, с. 17]. Відтак, євроінтеграційні процеси актуалізують потребу в теоретичному осмисленні проблем конституювання європейського науково-освітнього простору, можливостей і перспектив входження в нього національної освітньої системи. Річ у тім, що європростір репрезентує, з одного боку, цивілізаційний рівень освіти, її відповідність вимогам сучасного суспільства, а з іншого – гуманістичні принципи західної цивілізації. Отож, *європеїзація національного освітнього простору вимагає узгодження європейських світоглядних орієнтирів з національними духовними цінностями.*

Звернімо увагу й на те, що однією з визначних рис духовного життя сучасної цивілізації є зростаюче усвідомлення вирішального значення освіти для подальшого економічного та соціально-культурного розвитку. Основним надбанням будь-якої країни стає саме людський капітал, а тому пріоритетною

вартістю європейського освітнього простору є Людина, її права та свободи. Слід зазначити, що в національному освітньому просторі започатковано світоглядний поворот до особи, причому не лише особи студента чи учня, а й педагога. Освіта перестає бути підготовкою до життя в майбутньому, а репрезентує повноцінні форми буття її учасників. Реформування системи освіти на засадах особистісної орієнтації означає перехід до неklasичної парадигми. Її стрижень становить виховання особистості, яка «усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що постійно змінюється» [4, с. 180]. Важливо не лише те, що людина повертається до джерел національної культури, а й вбирає в себе її цивілізаційні здобутки.

Попри формування особистості, ще однією метою конститування європейського освітнього простору є прагнення зберегти культурне різноманіття Європи. Зasadничий світоглядний принцип європейської освіти – це єдність у розмаїтті. Він виявляє себе в плюралізмі національних систем освіти та їхнього узгодження з європейськими стандартами. Ця узгодженість постає як розбудова європейських рис освіти з урахуванням національної специфіки.

Безперечно, ХХІ століття все частіше називають «століттям якості». Зростання значимості якості як фундаментальної категорії сучасної науки за останній час підтверджується тим, що це поняття стало невід’ємним в діяльності різноманітних організацій практично всіх сфер життя суспільства. Якість – це показник високої ефективності праці в суспільстві, джерело національного багатства і, що важливо, фактор виходу з соціальних та економічних криз. Серед інших сфер суспільної життєдіяльності, для яких актуалізується проблема забезпечення якості, одне з цільних місць посідає сфера освіти, що пов’язано як із недостатньо оперативним реформуванням вітчизняної освітньої системи у відповідності до внутрішніх українських реалій, так і з потребою підвищення її конкурентоспроможності в контексті європейської інтеграції. У зв’язку з останніми акценти в осмисленні проблеми якості освіти зміщуються в бік її вищої ланки, яка покликана задовольняти потреби держави і суспільства в кваліфікованих фахівцях.

Поодинокі прикладні зусилля в напрямі забезпечення якості вищої освіти не мають шансів на ефективність без наявності надійного світоглядного фундаменту, який можна створити лише в рамках психолого-педагогічної науки. Остання утверджується сьогодні поряд з філософією освіти, культури, економіки і покликана допомогти окреслити «можливість можливого» в організації складного та суперечливого освітнього процесу, проаналізувати світ нової реальності, увійти в інші світи, в нову епоху. Тому на часі наукове осмислення проблем якості освіти, зокрема вищої, яка є локомотивом усього комплексу демократичних змін в українському суспільстві.

До речі, нині існує нагальна потреба наблизитись до розуміння якості в контексті трансформацій національних цінностей в освітньому процесі і спробувати дати відповіді на запитання: хто має вийти на авансцену постмодерного світу, що глобалізується: учений чи мудрець, носій актуальних знань чи інтуїції розуму? Якою має бути якість знань? Чи мають знання бути «мудримми»? Якими новими смислами може наповнитись в найближчий час поняття «якість освіти»? Якими можуть бути критерії оцінки якості сучасних знань – єдності раціонального та ірраціонального – та якості самої освіти? Актуальність поставлених питань не лише незаперечна, вона збільшуватиметься разом із ростом числа небезпек сьогоdnішнього неспокійного і важкопрогнозованого світу.

Відразу зазначимо, підвищення якості освіти – необхідна умова покращення життя суспільства, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини. Реформування освітньої сфери, осмислення її нової ролі, актуалізація понять стандарту та якості освіти має вказувати на пульс часу, випереджати майбутнє, долати розрив між старим та новим баченням стратегії освітньої політики. Крім того, якість української вищої освіти є також питанням національної безпеки, адже за роки незалежності ми поки що не зуміли зламати тенденцію знецінення освіти, не змогли утвердити на практиці давній постулат про силу знань. Сьогодні прагнення українського народу жити в гідних умовах може бути задоволене лише за умови дотримання принципу конкурентоспроможності, змагальності. Входження України до структур Європейського Союзу пов'язується з поняттям «стандарту якості», що, безумовно, стосується і вищої освіти. Реформування усієї освітньої системи України ставить одним із актуальних завдань питання створення вітчизняної системи оцінки та забезпечення якості вищої освіти, що неможливе без попереднього комплексного наукового осмислення відповідної проблеми.

Завдання освітньої системи – забезпечити суспільство висококваліфікованими, конкурентоспроможними і мобільними на ринку праці фахівцями та підвищити освітній і духовний потенціал нації.

Критична неузгодженість між нагальною потребою формування сучасної системи забезпечення якості вищої освіти України і відсутністю комплексного світоглядного підґрунтя для цього складає зміст **наукової проблеми**, на розв'язання якої спрямоване запропоноване нами дослідження – «Світоглядні засади осмислення якості вищої освіти України у контексті нової освітньої парадигми».

Ступінь наукового опрацювання проблеми. З моменту набуття незалежності Україна вступила в період переосмислення усієї психолого-педагогічної,

управлінської та філософської спадщини минулого вітчизняної системи освіти. Тому багато класичних і вічних питань – серед яких і проблема якості – набули нового змісту. Аналіз наукової літератури з теми нашого дослідження виявив, що наявна велика кількість джерел з проблеми не забезпечує її комплексного бачення, сучасні вітчизняні та зарубіжні автори переважно розглядають окремі важливі складові якості освіти. Негативною рисою багатьох наукових публікацій останнього часу стало надмірне захоплення авторами подачею інтелектуально недоопрацьованої інформації, а іноді і репродукуванням одних і тих самих фактів.

Однак питання якості вищої освіти є багатоаспектним, тому не можна стверджувати про його виключно філософський, педагогічний, психологічний, управлінський чи світоглядний характер. Навіть побіжний розгляд проблеми, який завжди допускає міждисциплінарність і широкі рамки об'єкта дослідження, не ставав основним та єдиним аспектом наукового розгляду якості освітньої сфери.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні автори переважно розглядають якість освіти одразу у кількох аспектах: соціально-філософському, освітянському, психолого-педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, Л. Горбунова, М. Згуровський, В. Кремень, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, І. Надольний, В. Ткаченко, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, І. Предборська, М. Степко та інші), соціально-філософському, філософсько-освітянському, управлінському (О. Величко, В. Вікторов, А. Гофрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, А. Тайджман), суспільно-економічному, соціокультурному та освітянському (К. Корсак), соціальному та педагогічному (Г. Поберезська), освітянському, філософському, культури тринітаризм (О. Субетто), соціологічному (В. Кушерець, М. Романенко, О. Скідін, Н. Щипачова). Філософську рефлексію різних аспектів європеїзації освіти в Україні досліджують також В. Журавський, С. Клепко, В. Кудін та інші.

Намагання поглибити наявне наукове підґрунтя забезпечення якості вищої освіти з погляду науки і нагальна потреба в комплексному аналізі проблеми стали спонукальними мотивами для провадження власних досліджень якості вищої освіти як предмета саме психолого-педагогічного аналізу. Корекція моральних ідеалів та духовних цінностей, інформаційний вибух та ущільнення континууму глобалізованої планети, синергетичне прозріння і формування ноосферної свідомості – усе це виклики для національної системи освіти, яка народжує свою нову якість, нову гуманну природу, здатну підготувати людину до нетрадиційних випробувань.

Наразі, якісна освіта ХХІ століття – це освітлення духу та розуму людини, це просвітлення і пробудження того ще незайманого потенціалу творчості та мудрості, який може проявитись разом із відродженням гуманності.

Мета нашого дослідження – шляхом наукового аналізу означити світоглядні засади осмислення якості вищої освіти, сформувавши таким чином концептуальне підґрунтя для її забезпечення в системі вищої школи України.

Для досягнення поставленої мети необхідне послідовне виконання таких **завдань**:

- здійснити комплексний аналіз якості вищої освіти, виявити наукові основи, особливості стилю і рамки такого аналізу;
- окреслити психолого-педагогічний вимір категорії феномена якості вищої освіти в стратегії розвитку суспільства через дослідження проблеми в контексті сучасних загальноцивілізаційних тенденцій, а також завдяки аналізу якісної освіти в системі цінностей освітнього процесу;
- проаналізувати сучасні європейські підходи до оцінки і забезпечення якості вищої школи;
- сформувати концептуальне підґрунтя для моделювання системи забезпечення якості вищої освіти в Україні – державі, стратегічним пріоритетом якої є входження до Євросоюзу.

Об'єктом дослідження є вища освіта як динамічна соціокультурна система, спеціалізована діяльність і фактор суспільного розвитку.

Предмет дослідження – якість вищої освіти в єдності її сутності, змісту, критеріїв і процедур забезпечення.

Методологічну основу дослідження складають загальнофілософська теорія пізнання, загальнонаукові принципи світоглядного плюралізму, об'єктивні психолого-педагогічні дослідження. Провідним методологічним прийомом стала персоналістична редукція ідей, смислів та фактів, які прямо чи опосередковано пов'язані з проблемою якості вищої школи. Як підґрунтя, використано системний, комплексний, цивілізаційний, інформаційний та аксіологічний підходи до осмислення вищезазначеної проблеми.

У цілому, дослідження якості вищої освіти проводилось на засадах пріоритетності основного принципу організації наукового знання – принципу гуманістичної спрямованості.

Щодо висвітлення основної проблеми. Очевидно, слід розпочати з того, що радикальні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві в результаті докорінної перебудови соціальної системи, зажадали глибокої перебудови освітянської сфери. Реформа освіти спрямована на приведення її у відповідність до європейських стандартів. В нашому дослідженні ми зробимо спробу викласти власну точку зору на актуальні нині проблеми модернізації вітчизняної системи освіти.

Наразі, освітні проблеми відомі кожному, хто з ними зіштовхувався. Низька успішність, знижений інтерес до навчального процесу, відсутність професійної культури та якісних фахових знань, психологічна невідповідність

ність випускників до життя й професійної діяльності, низька оплата праці викладачів, що призвела до девальвації цінності вищої освіти тощо. Десятиріччями не мав попиту професіоналізм, талант, інтелект. В освітньому середовищі дала ростки інтелектофобія, що породила функціонерів, людей з технократичним мисленням. Наша ціль – якісне перетворення вітчизняної системи освіти з метою розвитку нового, прогресивного мислення у студентів. До речі, Україна не виступає «першопрохідцем» у вирішенні цього питання. Розвинуті держави вже мають досвід розв'язання таких проблем. Психологи дійшли висновку, що підготовка людини до бізнесової діяльності має початись так само рано, як підготовка до першого класу, оскільки все наше подальше життя буде пов'язане саме з професійним середовищем. Сучасний бізнес вимагає професійності у підготовці молодих фахівців – це і теоретичні здобутки, і практичні вміння та навички. Зрозуміло, що від рівня фахової підготовки молоді залежить наше майбутнє. Сьогодні в Україні має бути створена нова система вищої освіти, що якнайкраще відповідає потребам реального життя та запитам суспільства. Найбільші інвестиції ми маємо вкладати саме в молоде покоління, адже від нього буде залежати розвиток української держави у XXI столітті.

Зауважимо, що побудова системи освіти в Україні на принципово нових соціально-економічних засадах зумовлює посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетенції майбутніх фахівців, забезпечення рівня їх конкурентоспроможності. Виконання завдань, що постали перед вищою школою, вимагають шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студентів.

Сучасному суспільству і виробництву потрібні спеціалісти, які володіють здатністю мислити самостійно, творчо. Новітні технології вимагають від молодих фахівців не просто освіченості, активності, пошуку, але також впевненості в собі, відповідальності, вміння відшукати свій власний шлях, пристосуватися до нових потреб ринку праці, бути соціально зорієнтованими. Маємо переконаність в тому, що держава, яка орієнтується на позитивні зміни, потребує нових освітніх орієнтирів, котрі базуються на розумінні того, що вища освіта перетворюється на глобальне підприємство. Такий підхід призвів до формулювання нової стратегічної мети вищої школи, яка включає в себе побудову конкурентоздатної економіки, заснованої на знаннях, підвищення якості зайнятості населення та зміцнення соціальної єдності суспільства.

Безумовно, євроінтеграційні процеси в освіті ґрунтуються на принципі національної самотожності освітніх систем. Європейська освіта була і залишається національною. Наукова й владна еліти, попри кризу їхньої духовнос-

ті, також є національними. Звідси випливає, що необхідною умовою інтеграції освіти до європростору є розбудова **національного освітнього простору**. Його завдання, з одного боку, – забезпечувати засвоєння цивілізаційних здобутків, а з іншого – стати бар'єром культурній гомогенізації. Національна освіта має утверджувати національну ідентичність особи та її культурну самобутність. Незважаючи на те, що сучасна техніка й технологія інтегрують та уніфікують усі сфери діяльності людей, виявилось, що процеси модернізації сучасного суспільства не нівелюють їхнього прагнення до утвердження своєї культурно-національної самобутності, мови, релігії, традицій і звичаїв. Отже, проблема ідентичності не втрачає своєї актуальності, а освіта є тим соціальним інститутом, який спроможний формувати національну ідентичність не лише особи, а й народу, нації.

Наступна проблема – *проблема єдності освіти й культури*. Вона набула всесвітньо-історичного значення, адже це проблема людяності, гуманності культури та культурності освіти. Євроінтеграційні процеси означають, що вища освіта має формувати не лише національну ідентичність, а й європейську. Європейськість постає не тільки як цивілізаційний, а й як духовний вимір життя.

Безперечно, засадничим принципом європейської освіти був і залишається **принцип гуманізму**. Його значущість у розвитку освіти засвідчує те, що ХХІ ст. ЮНЕСКО проголосило століттям освіти, а ООН – століттям Людини. Гуманізм нового століття світове співтовариство пов'язує з освіченістю людини, компетентністю, свободою саморозвитку особистості та реалізації її талантів.

Відтак, гуманізація освіти як процес реалізації гуманістичного принципу потребує нового наукового осмислення. Справа в тому, що ідея гуманізації є стрижневою в державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)». Незважаючи на те, що вітчизняний та зарубіжний педагогічний досвід репрезентує варіанти гуманістичних освітніх систем, вони стосуються, на жаль, лише шкільної освіти. Тому їхні теоретичні узагальнення не застосовні до професійної та вищої школи. Окрім того, гуманізацію нині розуміють як засіб у структурі цілераціональних педагогічних дій. Попри те, що педагоги-новатори пропонують і реалізують різноманітні, безперечно, гуманістичні педагогічні практики – школа життєтворчості особистості, школа ненасильства, школа радості та інші, вони залишаються лише острівками гуманізації освіти. Спроби транслювати їх на практиці виявилися неуспішними.

Щодо розвитку вищої освіти, то стратегічні цілі обумовлені її новими функціями у сучасному світі. Вища освіта сьогодні не є виключно засобом підготовки молодих фахівців. Отримання вищої освіти, окрім цього, стає все більш обов'язковим етапом у розвитку людини. У суспільстві створюється

необхідний інтелектуальний потенціал, а відтак – передумови для впровадження науково-інформаційних технологій, переходу до інноваційної економіки. Мета вищої освіти – це підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом та входженням України до Європейського освітнього і наукового поля зокрема, наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчально-пізнавального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку [7, с. 23-28].

Основні принципи цих реформ полягають у наступному: по-перше, підготовка висококваліфікованого фахівця має здійснюватися як наскрізна, послідовна, цілісна система: *учень – студент – фахівець (бакалавр, магістр)*; по-друге, реалізація стандартів освіти сучасності в їх змістовому й організаційному вираженні мають ґрунтуватись на таких позиціях: *базовий принцип* – самостійність і творча активність того, хто навчається і того, хто навчає; *зміст* – гуманізм, високий рівень кваліфікації, професіоналізм, досконалість праці; *методи* – інноваційні технології; по-третє, сьогодення освіта неможлива без інтеграції освітньої діяльності в європейський і світовий інформаційний простір [4, с. 153-182]. Тому основним змістом діяльності вищого навчального закладу повинно стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне удосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності [10].

Ще одним наріжним каменем успішності інноваційних методик у вищій освіті є наявність ефективного індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом [9, с. 169]. Маємо переконаність в тому, що тільки співпраця, належна взаємодія освітніх суб'єктів можуть призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку сучасної молоді.

Таким чином, спектр завдань, які стоять перед українською вищою школою в контексті євроінтеграції, надзвичайно широкий. Разом з тим, слід відзначити необхідність розрізнення суто технологічних заходів щодо включення національної системи освіти в загальноєвропейські інтеграційні процеси з тими фундаментальними, парадигмальними змінами, які очікують наше суспільство. Саме тут науковці мають опрацювати вже набутий певний досвід інтеграційних процесів та запропонувати світоглядний орієнтир вищої освіти з урахуванням як нових трансєвропейських освітнянських реалій, так і позитивних гуманістичних рис національної освітньої системи.

Національна освіта сьогодні – це головний стратегічний фактор соціально-економічного, інтелектуального і духовного розвитку суспільства, а також вирішальний чинник його виживання і безпеки. Звернімо увагу й на те, що освіта має безумовно випереджальний характер щодо всіх без винятку галузей суспільного життя: політики, економіки, охорони здоров'я, культури, екології тощо, адже саме освітній чинник містить у собі такі домінуючі моральні компоненти як відповідальність, сумлінність, врахування вимог суспільства поряд з толерантним відношенням до потреб особистості.

Вища освіта XXI століття, що заснована на принципах рівності, доступності, толерантності, поваги і врахування інтересів всіх суб'єктів освітнього процесу, має стати формуючим чинником духовних основ сучасності та сприяти становленню такої системи цінностей, яка уможливить домінантну ідеологію сталого людського розвитку та співіснування різних світоглядних парадигм.

Отже, узагальнення результатів науково-дослідної роботи з вищезазначеної проблеми дало нам підстави сформулювати наступні висновки, а результати дослідження конкретизовані нами в наведених нижче положеннях.

1. Якість вищої освіти постає, з одного боку, атрибутивною характеристикою вищої освіти, з іншого – інтегральним продуктом розвитку науки і культури, яка відповідає актуальним потребам розбудови суспільства. При цьому сутність якості вищої освіти визначено як сумарний енергоінформаційний потенціал особистості, який вона накопичує в процесі навчання у вищому закладі освіти, а зміст проявляється інноваційним характером продуктивної діяльності фахівця і розкривається в об'єктивованій та суб'єктивованій формах.

2. У плані зовнішньої детермінації якість сучасної вищої освіти визначається процесами глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. Оскільки глобалізаційні тенденції супроводжуються переходом від індустріальних до інноваційно-інформаційних технологій, то інформаційне суспільство постає концептуальним середовищем нового осмислення проблеми якості вищої школи. Через те, що головним критерієм якості вищої освіти виступає її відповідність державним стандартам, в яких зафіксовані суспільні потреби в конкретних компетенціях, то внутрішня підстава якості вищої освіти міститься в аксіологічному вимірі останньої. Якість вищої освіти постає експлікуючим, формуючим і скріплюючим засобом організації системи цінностей освіти нового часу, при чому сьогодні відбувається поступове утвердження нової якості освіти, для якої характерні протилежні по відношенню до науково-технократичної парадигми ідеї та принципи.

3. Необхідною передумовою забезпечення якості вищої освіти постає інтерактивний взаємозв'язок освітніх просторів суб'єктів навчально-виховно-

го процесу, тому основним засобом формування ефективного освітнього простору є діалог, а визначальним принципом гарантування якості освітнього процесу – його діалогічність. У цьому контексті з новою силою актуалізується потреба в гуманізації і гуманітаризації вищої освіти, які можуть бути повноцінно реалізовані за посередництвом таким ідей сучасної парадигми освіти, як фундаментальність, інтегрованість, екзистенційність, компетентність, індивідуалізація, спеціалізація, комплексність, поліпрофільність, циклічність тощо.

4. Концептуалізація проблеми якісної вищої освіти в Україні відбувається під впливом процесів у європейському освітньому просторі, тому останні стають невід'ємною складовою психолого-педагогічного аналізу якості вищої освіти. В нормативному плані принципи і засоби забезпечення якості європейської вищої освіти зафіксовані в Болонських домовленостях, які визначають саму якість вищої школи, з одного боку, як мету, з іншого – як основу для створення європейського освітнього простору. Тому через величезне розмаїття моделей вищої освіти в Європі проблема забезпечення її якості може бути вирішена тільки в розв'язанні суперечностей між двома протилежними тенденціями – збереження національної унікальності та ідентичності проти прагнення уніфікації. У зв'язку з цим, концепція забезпечення якісної освіти в Європі ймовірно буде зазнавати ухилу до створення таких процедур оцінки якості освіти, яким притаманні ознаки відносності, адаптивності, універсальності тощо.

5. Концептуальні основи створення і ефективного функціонування системи забезпечення якості національної освітньої галузі передбачають формування і модернізацію таких ключових елементів, як: освітні стандарти для вищої школи, моніторинг освіти, якість суб'єктів навчально-виховного процесу, рейтингування у вищій освіті, модернізація традиційних засобів забезпечення освітньої якості.

6. Загалом, національні освітні стандарти відповідають міжнародним вимогам, але для їх детальнішого опрацювання необхідно врахувати низку висловлених у роботі пропозицій щодо створення в Україні процедури забезпечення якості вищої освіти, розробки систем менеджменту якості, запровадження діяльності незалежних агентств з гарантування якості. Ці пропозиції ґрунтуються на ідеях покращення якості української вищої освіти через збереження кращих традицій фундаментальності, створення умов зацікавленості всіх учасників освітнього процесу у зростанні якості, через задоволення потреб трансформаційного періоду в інтеграції та інтернаціоналізації – і можуть бути успішно реалізовані на основі забезпечення рівного доступу до якісної освіти на засадах демократизації, гуманізації і гуманітаризації.

Наостанок зазначимо: якість освіти виступає як соціальна, моральна та

ринкова категорія і є одним із найбільш ефективних засобів задоволення особистісних потреб людини і вимог суспільства та ринку праці. Основною метою подальшого розвитку вищої освіти України є переростання кількісних показників у якісні, яке базується на різних засадах, а саме:

по-перше, на національній ідеї розвитку освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Освітня сфера покликана виховувати справжнього громадянина України, який має потребу у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня;

по-друге, розвиток освіти повинен підпорядковуватися законам ринкової економіки. Водночас освіта має бути зорієнтована не лише на ринкові спеціальності, але й наповнити зміст освіти новітніми матеріалами; запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу; вийти на професійні, ділові зв'язки із замовниками майбутнього молодого спеціаліста;

по-третє, розвиток освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, насамперед європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу освіти України у відповідність зі світовими вимогами; належним чином структурувати освітню систему та її складові; переглянути зміст освіти; забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем.

З метою реалізації цих завдань необхідно згуртувати українську націю навколо проблем освіти, об'єднати зусилля не лише освітян, а й широкого загалу, громадськості. Тому одним з невід'ємних аспектів гуманітарної політики держави в освітній галузі повинно стати утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності освіти як необхідної умови національного розвитку й національної безпеки.

На особливу увагу в Україні заслуговує нині проблема вироблення оптимальної моделі для застосування міжнародного досвіду європейських країн щодо розробки стратегії та стандартів освіти. Для впровадження досконалої моделі освіти необхідно переглянути зміст освіти; розробити державні стандарти; створити мережу ресурсних та інформаційних центрів; забезпечити розробку і впровадження новітніх комп'ютерних технологій навчання; підготувати нову генерацію науково-педагогічних працівників, а також керівників-менеджерів освітянської галузі; забезпечити формування активної громадянської позиції і позитивного ставлення суспільства до національної освіти.

Безперечно, нам слід переглянути також існуючі світоглядні засади та ідеологеми перебудови національної системи вищої освіти і запропонувати їхню зміну відповідно до провідних тенденцій еволюції соціального світу. Як правило, цього виявляється досить для того, щоб: по-перше, суспільну

потребу якісної перебудови освіти перевести з горизонту теоретичних проблем у горизонт практичних задач; а по-друге, на цій основі сформулювати відповідний комплекс методологічних засобів, за допомогою якого остаточно вивести національну освітню галузь на якісно новий рівень функціонування та розвитку.

Список використаних джерел:

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. – К. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Добрянський І.О. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 22-28.
4. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2003. – 195 с.
5. Кобильченко В.В. Методологічні принципи становлення особистості // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 9-20.
6. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти / Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С. 178 – 201.
8. Ніколаєнко С.М. Сучасна законодавча основа в системі майбутніх освітніх та наукових процесів в Україні і світі // Вища школа. – 2003. – № 4-5. – С. 3-19.
9. Проніна О.П. Гносеологія вектора формування духовного простору // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2001. – Вип. 24. – С. 166-174.
10. Федорченко В.В. Вища освіта: педагогічна стратегія сучасності // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 35-41.
11. Фрідмен Т. Лексус і оливкове дерево. Зрозуміти глобалізацію. – Львів, 2002. – 624 с.

ГОРІНА О.Т.,

здобувач,
методист міського відділу освіти,
м. Першотравенськ,
старший викладач, кафедра
соціально-гуманітарної підготовки,
Західнодонбаський інститут,
Міжрегіональна академія управління
персоналом,
м. Павлоград

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ В ЗАГАЛЬНОМУ ВИДІ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З ВАЖЛИВИМИ ТА ПРАКТИЧНИМИ ЗАВДАННЯМИ

У статті проаналізовано вплив краєзнавчих культурних надбань на формування духовної культури студентської молоді в період професійної підготовки в умовах регіонального ВНЗ. Автором висловлюється власна позиція щодо культурної спадщини, як педагогічного засобу виховання, який створений самим народом і є пізнавально-ціннісним, духовно-культурним, морально-етичним джерелом навчально-виховного процесу в умовах сучасного українського суспільства.

Ключові слова: культура, духовна культура, культурна спадщина.

В статье сделан анализ влияния краеведческого культурного наследия на формирование духовной культуры студенческой молодежи в период профессиональной подготовки в условиях регионального ВУЗ. Автором высказывается собственная позиция относительно культурного наследия, как педагогического средства воспитания, который создан самим народом и является познавательно-ценностным, духовно-культурным, морально-этическим источником учебно-воспитательного процесса в условиях современного украинского общества.

Ключевые слова: культура, духовная культура, культурное наследие.

The influence of local cultural heritage on the formation of the spiritual culture of students during professional training in the conditions of regional high school is analyzed in the article. The own point of view about cultural wealth as a pedagogical mean of upbringing was proposed by the author of the article. That was created by the folk and that is cognitive and valued spiritual and cultural moral and ethical source of educational and upbringing process in the condition of modern Ukrainian society.

Key words: culture, spiritual culture, cultural heritage.

Проблема формування духовної культури студентської молоді в період професійної підготовки сьогодні стоїть в центрі уваги вчених педагогів, психологів. Дослідники даної проблеми констатують, що сучасні процеси соціально-економічних і духовно-культурних перетворень, які відбуваються в Україні, значною мірою обумовили підвищення ролі освіти не тільки в професійній підготовці фахівців, здатних успішно діяти в умовах конкурентного середовища, а й у формуванні духовної культури особистості студента, готового до відродження та збереження культурної спадщини українського народу.

В останні десятиріччя в українському суспільстві відбулася зміна соціально-моральних орієнтирів, утверджуються нові ідеали, у навчальних закладах створюються психолого-педагогічні умови, які мають забезпечили формування духовної культури особистості молодшої людини як майбутнього фахівця, здатного самостійно мислити і діяти, адаптуватися до умов життя, що змінюються, жити в оновленому суспільстві, відроджувати та зберігати культурні надбання для майбутніх поколінь.

Дослідження зазначеної проблеми полягає у визначенні культурної спадщини як важливого виховного засобу формування духовної культури студентської молоді в період професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці проблему виховання духовної культури студентської молоді вивчали Г.Авдіянц, І.Бех, Н. Бондаренко, О.Омельченко, Г.Шевченко та ін. [1,3,4,11,13].

Психологічні аспекти духовного розвитку особистості розглянуто в роботах Т.Антоненко, Е.Помиткіна, Ж.Юзвак [2,12,14]

Дослідження показують, що проблема впливу культурної спадщини на формування духовної культури студентської молоді в період професійної підготовки залишається недостатньо розробленою.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Формування духовної культури студентів у період професійної підготовки особливо важливе сьогодні, оскільки сприйняття суспільства через економічні та політичні процеси без використання духовного потенціалу особистості робить суспільство бездуховним, поглиблює його духовну кризу.

Прагматизм та практицизм знеособлюють індивідуальність, ведуть до втрати таких важливо цінних якостей особистості як гуманність, великодушність, відповідальність, доброчинність, толерантність, альтруїзм, які необхідні молодому фахівцеві в професійній діяльності, щоб бути успішним, конкурентоспроможним та впевненіше почуватися в організації власної справи.

В соціологічних дослідженнях поняття «духовна культура» розглядається як сукупність традицій, звичаїв, цінностей і норм, які регулюють життя людини: її ставлення до себе, до інших людей, до світу загалом [8].

Для нас істотне значення має думка вчених Г.Авдіянц, Н.Бондаренко, Г.Шевченко, які констатують, що «духовна культура» - це серцевина особистості, в основі якої інтелектуальний, моральний та естетичний аспекти [1,4,13].

Поняття «культурна спадщина» відносно нове і не досліджене. В довідковій літературі воно розглядається як сукупність успадкованих людством від попередніх поколінь результатів духовної і матеріальної культури, які перевірені часом і зберегли свою цінність до сьогоднішнього дня. Ми розглядаємо «культурну спадщину» як пам'ятки архітектури, монументального мистецтва, живопису і мають естетичну цінність.

У навчальний процес вищих навчальних закладів України, за останні роки, введено нові дисципліни соціально-гуманітарного циклу: «Філософія глобальних проблем сучасності», «Культурологія», «Історія української культури», «Релігієзнавство», «Етика та естетика» та ін., вивчення яких в період професійної підготовки студентів дає можливість студентам досягнути духовно-культурні надбання людства, усвідомити спільність культурних процесів, визначити місце культури свого народу в світовій культурі. Знання духовно-культурних надбань свого народу уможливорює розуміння важливості та значення таких феноменів суспільної свідомості як філософія, мистецтво, література, підвищує рівень духовної культури молоді людини.

У формуванні духовної культури студентської молоді, її світорозуміння та світогляду велике значення мають знання з історії та історії культури свого краю, народу.

Історична пам'ять кожного народу зберігає ті особливі сторінки, події, постаті, особистості, які з минулого вписуються в сьогодення і визначають майбутнє. Тому так важливо, щоб молода людина знала своє національне коріння, свою етнічну неповторність. А знання історії та культури допомагають зрозуміти закономірності, побачити суперечності, визначити місце свого

краю, регіону в культурній спадщині українського народу. Отримані знання соціально-гуманітарних дисциплін дають змогу активізувати духовний потенціал молоді людини в професійній та інших сферах діяльності, приймати участь в реалізації проєктів, проведенні акцій з питань розвитку культури та збереження культурних надбань.

Через знайомство з цінностями культурних надбань краю, регіону особистість приєднується до світової культури, пізнає і сприймає загальнолюдські цінності, сформовані на основі досягнень світової культури. Через цикл гуманітарних наук та гуманітарної складової професійної підготовки студент має можливість прилучитися до духовного досвіду попередніх поколінь в контексті світової культури, так як український народ в культурній спадщині має зразки світової культури.

Вітчизняний навчально-виховний досвід підтверджує необхідність у формуванні духовної культури студентської молоді використання особливостей національної культури, менталітету, традицій, духовної спадщини свого краю. Вивчення духовно-культурної спадщини перетворилося в необхідну складову професійної підготовки майбутнього фахівця.

У навчальний процес Західнодонбаського інституту введено спецкурс «Духовна спадщина рідного краю», що створює умови для системного пізнання культурологічних надбань краю через творчу діяльність представників у різних галузях культури: освоєння краю, традицій регіону, архітектурних пам'яток, творчості народних умільців, художніх колективів, літературної спадщини, меценатство та благодійництво та ін. Вивчення краєзнавчого матеріалу сприяє закладенню базових, ключових понять, які складають теоретичну основу для розуміння культури краю.

Мета вивчення спецкурсу «Духовна спадщина рідного краю»:

- формування духовної культури студентської молоді на прикладах духовної спадщини та культурних надбань Західно-Донбаського регіону;
- виховання особистісної відповідальності кожної молоді людини за збереження та примноження культурної спадщини рідного краю.

Завдання вивчення спецкурсу «Духовна спадщина рідного краю»:

- визначити духовно-культурні цінності регіону, його традиції та звичаї;
- розкрити особливості та місце духовно-культурної спадщини краю в українській та світовій культурі;
- залучити студентську молодь до дослідження та пізнання духовних надбань краю в історико-культурному контексті.

В структуру спецкурсу включено наступні теми:

1. Традиції народу з давнини по теперішній час.
2. Храми та монастирі Придніпров'я.

3. Архітектурні ансамблі.
4. Театральне життя Дніпропетровщини.
5. Петриківка – колиска народного живопису.
6. Літературна спадщина краю.
7. Відомі люди міста та краю.
8. Меценатство і благодійність: історія та сучасність.

У кожній темі викладено лекційний матеріал, розміщено ілюстрації, ключові поняття і терміни до теми, яка вивчається, та які допомагають сконцентрувати увагу на найбільш суттєвому матеріалі, завдання для самостійного вивчення, підготовки до практичних занять, список рекомендованої літератури та запитання для самоконтролю.

На вивчення спецкурсу «Духовна спадщина краю» заплановано 28 аудиторних годин, в таких **формах** як: заочні подорожі вивчення музейних експонатів, ілюстрації-галереї експонатів краєзнавчих музеїв, ілюстрації - панорами, есе-дослідження, фотовиставки, екскурсії-подорожі по історичних місцях, зустрічі з творчими людьми, «літописи»-хроніки», подорожі-огляди, біографічні журнали та ін.; 26 годин відведено на дослідницьку роботу та самостійне вивчення питань історичного аспекту та історичних періодів розвитку регіону.

Складовою частиною вивчення спецкурсу є виконання студентами самостійної роботи. Мета самостійного вивчення матеріалу полягає в поглибленні теоретичних знань, набутих на аудиторних заняттях, виробленні вмінь проведення науково-дослідної та пошукової роботи з питань, які займають важливе місце в духовній спадщині краю.

Для успішної самостійної роботи студенту необхідно використати рекомендовану літературу, підібрати інші літературні та наочні матеріали, які розкритують та доповняють зміст навчального посібника.

Практична частина містить питання для обговорення на семінарських заняттях у таких формах: заочні подорожі вивчення музейних експонатів, ілюстрації-галереї експонатів, ілюстрації-панорами, есе-дослідження, фотовиставки, екскурсії, зустрічі із відомими людьми.

Кожне практичне заняття передбачає узагальнення та систематизацію засвоєного теоретичного матеріалу, понятійного апарату в таких формах як тести, плани-тези, повідомлення, есе та ін.

Проведення контролю знань на початку кожного практичного заняття має на меті: перевірити рівень знань засвоєного студентами теоретичного матеріалу та вміння використовувати поняття, терміни до теми, яка розглядається на практичному занятті; уточнити об'єм інформації отриманої з додаткових джерел; виявити труднощі та проблеми в самостійному виконанні та підготовці до практичних занять; допомогти з підбором необхідної літератури.

На практичних заняттях студенти використовують папки-презентації самостійно опрацьованого матеріалу в історико-краєзнавчих музеях, з краєзнавчої літератури, спогадів очевидців подій, зустрічей з відомими людьми, архівних матеріалів.

Презентації результатів проведеної науково-дослідницької роботи супроводжуються медіа-переглядом матеріалів, які розкривають, доповнюють та допомагають студентам оцінити важливість духовно-культурної спадщини краю, регіону в історико-культурному розвитку свого народу.

Пояснення понять, розміщених в термінологічному словнику, допоможе студентам у підготовці до аудиторних занять та проведенні науково - пошукової дослідницької роботи.

У результаті вивчення спецкурсу «Духовна спадщина рідного краю» студенти повинні **засвоїти**: зміст духовно-культурних надбань Західно-Донбаського регіону; загальні відомості культурного розвитку краю в історико-культурному контексті; особливості духовно-культурних процесів регіону; досягнення відомих людей краю та особистий їх внесок у розвиток різних галузей культури.

Внаслідок вивчення спецкурсу «Духовна спадщина рідного краю» студенти повинні **вміти**: визначати сутність змісту регіональної культури в культурі українського народу; бачити прекрасне, величне у пам'ятках культури та використовувати духовно-культурні цінності культурної спадщини для підвищення свого професійного рівня; долучатися до прекрасного через вивчення особливостей культури регіону та діяльності відомих людей краю; відчувати проблему людини, яка потребує допомоги, та запропонувати свою участь у її вирішенні; побачити свою роль у збереженні та відтворенні духовно-культурних пам'яток свого народу.

Проведені заняття на високих емоційних нотах, спонукають студента до соціально корисної поведінки та діяльності, стримують його та не допускають асоціальних вчинків.

Придніпров'я - мала Батьківщина для тих, хто тут народився, живе і святий обов'язок яких – зберегти культурну спадщину. Виконати його зможе та людина, яка вміє бачити цінність культурних надбань збережених у літературі, архітектурі, музиці, живописі, народному побуті, звичаях, традиціях.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, використання культурних надбань як педагогічного засобу виховання та формування духовної культури студентської молоді в період професійної підготовки підтверджує нашу думку про можливість подолання духовної кризи в українському суспільстві. Саме через пізнання культурної спадщини попередніх поколінь, бачення ролі відомих людей в історії свого краю, визначення місця культурних надбань в контексті світової культури стає

можливим підвищення рівня духовності особистості молодшої людини. Сформовані кращі якості майбутнього фахівця, його духовний потенціал буде спрямований на збереження та примноження культурних надбань свого народу, регіону. Засвоєння історичного змісту культурної спадщини сприяє утвердженню духовних цінностей, а культура, яку пізнає та засвоює молода людина, формує її духовний світ, обумовлений суспільними та духовними цінностями.

Визначена проблема потребує подальшого дослідження. Для повноцінного використання культурних надбань у навчально-виховному процесі, необхідно створити умови для залучення студентів до науково-дослідної роботи, вивчення історії та культури свого народу, краю.

Список використаних джерел:

1. Авдіянець Г.Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти: Матеріали Четвертих ірпінських міжнародних науково – педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2006. – 494 с. (с.5 – 7).
2. Антоненко Т.Л. Психологія духовності // Духовність особистості: Методологія, теорія і практика: Збірник наук.праць / Гол.ред Г.П.Шевченко. – Вип. 4.- Луганськ: Вид-во Східноукраїнський нац.ун-т ім.В.Даля, 2005. – с.15-18.
3. Бех І.Д. Духовні цінності особистості: сутність та шляхи оволодіння // Нравственные императивы интеллигенции: Материалы IV Международной науч. теорет. конф. по проблемам соврем.интеллигенции, Харьк. обл. гос. администрация, Совет ректоров Харьк. региона, Народ. укр.академия; (Редкол.: В. И. Астахова (ответ. ред.) и др. – Х.: Изд-во НУА, 2006.- 180 с. (с. 25-28).
4. Бондаренко Н.Б. Формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурної спадщини: Дис.на здобуття наук.ступ.канд. пед.наук: 13.00.07 / Східноукраїнський нац.ун-т ім. В.Даля.- Луганськ, 2007.- 239 с.
5. Вища освіта України.- Додаток 4, том V (23), - 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.- 572 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.-357 с.
7. Горіна О.Т. Вплив культурної спадщини рідного краю на формування духовної культури студентської молоді // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. -.7, Вип.17 // Екологічна психологія. Психологія освітнього простору. – К.:

Миколаїв, ТОВФірма «Іліон», 2008, с.57-61.

8. Дубич К.В. Особистісно-орієнтоване виховання студентів в умовах соціо-культурного середовища вищого навчального закладу: Дис.на здобуття наук. ступ.канд.пед.наук: 13.00.07/ Східноукраїнський нац.ун-т ім.Володимира Даля. – Луганськ, 2007.- 297 с.

9. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Дис..д-ра пед.наук: 13.00.01/ Київський державний інститут культури. – К.,1997. – 333л.

10. Омельченко О. П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіональному культурно-освітньому просторі: Автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний ун-т ім.Володимира Даля.-Луганськ, 2005.- 20 с.

11. Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: Програма роботи з дітьми від 5 до 18 років / Е.Помиткін. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.

12. Шевченко Г.П. Духовний розвиток особистості: Пошуки нового підходу до проблеми // Духовність особистості: Методологія, теорія і практика: Збірникнаук.праць / Гол.ред.Г.П.Шевченко. – Вип.4. – Луганськ: Вид-во Східноукр.нац. ун-т ім.В.Даля, 2005. – 232 с. (с.221-226).

13. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку // Філософська думка. – 1999.- №5.- с.139 – 150.

ДАВИДЕНКО Л.Ф.,
заслужений художник України,
доцент, кафедра образотворчого
мистецтва, факультет мистецтв,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізького
національного університету»,
м. Кривий Ріг

СИМВОЛІЗМ ТА ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ

У статті ставиться проблема визначення поняття символу, символізму, художнього образу. Автор вказує на характерні риси символізму, на відмінності символу від художнього образу.

Ключові слова: Символ, образ, художній образ, символізм.

В статье ставится проблема определения понятия символа, символизма, художественного образа. Автор указывает на характерные черты символизма, на отличия символа от художественного образа.

Ключевые слова: Символ, художественный образ, символизм.

Article raises the problem of the definition of the symbol, symbolism, artistic image. The author points out the characteristics of the symbolism on the differences from the character of the artistic image. The principal difference between the character of the artistic image - its ambiguity. If the image expresses a singular phenomenon, the symbol is fraught with a number of values - sometimes contradictory, diverse. The symbol Symbolists seen as more effective, it is an artistic image, a tool that helps to "break" the shadow everywhere everyday a higher reality. The author believes that a realistic image of the character is different in that no objective conveys the essence of the phenomenon, and in fact, independent of the world. In addition, the character viewer requires the appropriate creative work. Symbol connects if the author and the audience .

Key words. Symbol, artistic image, symbolism.

Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Розкриття художнього образу є провідним завданням у творах мистецтва. Для його розв'язання від студентів мистецьких спеціальностей вимагається наявність системи ґрунтовних професійних знань, практичних умінь та навичок, на опанування яких спрямована програма. Оволодіння основами образотворчої грамоти передбачає здебільшого роботу з натури. Важливим кроком є перехід від передачі безпосередньо сприйнятого зорового образу до узагальнення його, відбору та стилізації необхідних елементів відповідно до ідейно-тематичних задач композиції. Навчальною основою для виконання творчих завдань може служити приведення робіт до певної етнічної, історичної, сюжетної стилістики. У цьому студентам допоможуть знання про художній образ, та засоби його створення.

Аналіз досліджень та публікацій. Серед досліджень, присвячених означеній проблемі, слід назвати публікації таких дослідників, як Зінгерман, Храпченко, Білий, Звонцов, Органов. У своїх науково-дослідних роботах автори намагаються найбільш повно розкрити означенні поняття. Слід зазначити що тема символізму є не досить розглянутою та безперечно потребує уваги науковців.

Мета статті полягає у дослідженні та розкритті понять символізму, художнього образу, їх характеристик та особливостей.

Робота виконувалась згідно планів науково-дослідної та навчально-методичної роботи кафедри образотворчого мистецтва КПІ ВДНЗ «КНУ».

Викладення матеріалу та результати. Спочатку давньогрецьке слово «символ» означало монетку, яка розділена надвоє. Двоє людей, які мали по половині цієї монетки, при зустрічі могли пізнавати один одного, шляхом складання обох частин між собою. Тим не менш, з плином часу символ зі звичайного розпізнавального знака став одним з найскладніших глибоких і ємних понять світової культури філософії та мистецтва. Тематику символізму в живописі не можна вмістити в рамки певного напрямку, манери, школи, стилю...Символізм оточував людство з давніх давен, він оточує нас і по сьогоднішній день. Якщо ви озирнетеся навкруги, то маєте можливість помітити, що він супроводжує нас усюди: у стародавніх пам'ятках культури, у картинах, у рекламі, у геральдиці, у літературі, у музиці, в архітектурі і у всіх нових технічних перетворюваннях. Символізм – це форма мислення в мистецтві. Це алегорична, метафорична думка, що розкриває одне явище через інше. Художник ніби зіштовхує явища один з одним та висікає іскри, що висвітлюють життя новим світлом.

Символіка означає систематичне використання символів або алегоричних ілюстрацій. Символіка – важливий елемент більшості релігійних мистецтв, тому риси символізму присутні в мистецтві з найдавніших часів. З

символами пов'язано мистецтво Стародавнього Сходу з його культом мер-твих. Християнські символи займають важливе місце в готичному фресково-му живописі. Символічно й мистецтво майстрів епохи Відродження (С. Боттічеллі, Л.да Вінчі в Італії, А.Дюрер в Німеччині, Я.Ван Ейк, І.Босх, П. Брейгель в Нідерландах). Ми також бачимо риси символізму в містичних і примарних роботах художників течії бароко і романтизму (Ф.Гойя і К.-Д. Фрідріх). А в 1860 – 80-х рр..., деякі риси символізму (бажання піти від гнітючої повсякденності в осягнення позачасових ідеалів буття, повернутися до щирості, «чистоти» мистецтва минулого і відтворити ці якості в сьогоденні) в різній мірі стали притаманні пізньо-романтичному руху прерафаелітів у Великобританії, творчості П.Пюві де Шаванна у Франції та майстрів неоідеалізму в Німеччині, які зверталися до стилізації мистецтва минулих епох, до мотивів античної міфології, євангельських сюжетів, середньовічних легенд. Однак сам напрямок «символізм» виник у мистецтві в кінці XIX ст., як протипо-вага буржуазному мистецтву – реалізму і імпресіонізму. У ньому відбився страх художників перед навколишнім світом з його науковими та технічними досягненнями, які заслонили духовні ідеали минулих епох. Символісти висловили неприйняття буржуазності, тугу по духовній свободі, трагічне передчуття світових соціально – історичних зрушень. Сам термін «символізм» в мистецтві вперше був введений в обіг французьким поетом Жаном Мореасом в однойменному маніфесті – « Le Symbolisme», – опублікованому 18 вересня 1886р. в газеті «Le Figaro». Маніфест проголошував, що символізм далекий від «простих значень, заяв, фальшивої сентиментальності і реалістичного опису».Символісти радикально змінили не тільки різні види мистецтва, а й саме ставлення до нього. Хоча представники символізму відносилися до самих різних стильових течій, їх об'єднували пошук нових способів передачі тих таємничих сил, які, як вони вважали, правлять світом, неясних ідеалів і невловимих смислових відтінків. Художники-символісти заперечували реалізм і вважали, що живопис має відтворювати життя кожної душі, яке повне переживань, неясних, невиразних настроїв, тонких почуттів, швидкоплинних вражень, повинна передавати думки, ідеї та почуття, а не просто фіксувати предмети видимого світу. Однак підкреслимо, що вони писали не абстрактні сюжети, а реальні події, реальних людей, реальні світові явища, але в метафоричній манері,що примушує замислитися. В основі вираження мови душі і думок, лежав образ- символ, в якому і полягає сенс художнього твору. Серед сюжетів переважали сцени євангельської історії, напівміфічні – напівісторичні події середньовіччя, антична міфологія. Загалом, все пов'язане з релігійним або міфологічним підтекстом. Тому роботи художників цього напрямку пройняті містицизмом, всі твори символістів передають відчуття надприродного і потойбічного. У середовищі символістів склався неписаний «кодекс

творчості», який з'єднав релігійно-філософське і художнє мислення, який спонукав художників звертатися до вічних проблем. Тому частими темами їхніх картин, були теми життя і смерті, гріха, любові і страждання, очікування, хаосу і космосу, добра і зла, прекрасного і потворного... Характерні риси символізму – багатозначність образу, гра метафор і асоціацій.

Художня свідомість розрізняє в речах внутрішній сенс та зовнішню оболонку, в якій просвічує сенс потаємної сутності. У цьому розумінні «символізм» міститься де завгодно. Наприклад, єгипетська піраміда – символ вічності і нетлінності. Христос, що його було розп'ято на хресті – символ страждань та спокутної жертви. Символізм як особлива течія кінця сторіччя зацентрував увагу на невовимості, таємничості цього внутрішнього сенсу, завдяки чому відношення між зовнішнім і внутрішнім, чуттєвим і тим, що досягається розумом, не тільки може, але й повинно бути туманним, загадковим — шифром, що не має ключа. Таким чином, доктрина символізму передбачала, що все видиме, існуюче — це знаки і шифри одвічних, позачасових ідей. За допомогою мистецтва відбувається їх інтуїтивне досягнення крізь зовнішні покрови. Форма художнього твору повинна натякати на цю таємну метафізичну сутність речей, що її не можна досягнути розумом, навіювати її. Саме тому натуралістичні, приземлені зображення непридатні. У поезії, де символізм розвинувся раніше, «навіювання» здійснювалось саме музикою вірша, а також багатозначністю поетичного слова. В образотворчому мистецтві символізм виявив себе примхливістю ліній та кольорів, що лише віддалено співвідносяться з контурами та кольором реальних предметів, а головним чином — заміною реальних персонажів фантастичними, уявними істотами, пристрасно до інакомовності. Наприклад, у творах М.Врубеля — «Пан», «Царівна-Лебідь», «Демон». До того ж, кожному, хто дивився «Демона зверженого», кидалося в око його «павиче вбрання».

Сенс символу багатозначний і невичерпний, його не можна розшифрувати простим зусиллям розуму і звести до однозначної логічної формули. Сенс символу здійснює себе не як певну наявність, яку можна витягти з образу, а як задану динамічну тенденцію, він невід'ємний від структури образу. Символічний образ не можна роз'яснити, його можна тільки пояснити, досягти шляхом нескінченних логічних ланцюжків інтерпретацій, кожна з яких дозволить глибше вникнути в зміст символу, але не дасть йому однозначного вичерпного значення. Наприклад, якщо сказати, що єгипетська піраміда – символ вічності і нетлінності, це зробить даний символ більш зрозумілим і раціональним, але отриманий результат – «символ вічності і нетлінності», у свою чергу сам є символом і вимагає подальшого пояснення. Оскільки зміст символу не дає прямої вказівки на свій об'єкт, а відсилає до абстрактного значення (частіше спектру значень), який не має реального зв'язку зі своїм

об'єктом, він має конвенціональний характер і здатний функціонувати виключно всередині людського спілкування.

Невід'ємною властивістю мистецтва в цілому є його символічність. Так, наприклад, основною категорією мистецтва є художній образ, завжди символічний в тій чи іншій мірі. Зображення вічного, нескінченного, вираз життєвого сенсу можливий саме в силу органічної символічності художнього образу. Образ – найбільш ємний, надійний засіб передачі інформації про об'єкт, а також довготривалого зберігання його в коморі нашої емоційної пам'яті, оскільки образу властиві цілісність і внутрішня нерозчленованість.

У художньому образі відображені або виражені найбільш суттєві особливості мистецтва в цілому. Займане цією категорією центральне місце в естетичній науці пояснюється особливим призначенням, особливою функцією образу в мистецтві – відображати у специфічній формі об'єктивну дійсність. Художній образ – це єдність відображення і творчості, а також сприйняття, в яких виражається специфічна роль суб'єкта художньої діяльності і сприйняття. Суб'єкт в мистецтві – це творець і тлумач художньої цінності, відправник і адресат нової соціальної інформації, той, хто творить і заради кого створюється художній образ [4, с. 209]. Все це вимагає розглядати образ як «ядро» або навіть «першоеlement» мистецтва. Такий підхід цінний тим, що орієнтує нас на дослідження багатьох естетичних і художніх проблем на матеріалі виникнення, існування та сприйняття художнього образу. Художній образ – це загальна категорія художньої творчості, засіб і форма освоєння життя мистецтвом [5, с. 172]. Форми існування художнього образу, отже, збігаються з принципами мистецтва. У той же час художній образ виконує роль прикордонної лінії, де «стикуються» реальний світ і світ мистецтва. Саме завдяки образу художня свідомість наповнюється думками, почуттями, переживаннями реального життя, буття. В результаті ми маємо не просто зв'язок, а органічну єдність істини і краси в житті, і в мистецтві.

У вітчизняних словниково-енциклопедичних виданнях поняття художнього образу визначається як форма художнього мислення, специфічна для мистецтва, як характерний для цієї сфери людської діяльності спосіб освоєння дійсності, перетворення різних явищ і результат цього процесу, втілений у творі [6, с. 56], як наочне вираження ідеї за допомогою засобів мистецтва. При цьому в формі художнього образу концентроване вираження може знайти тільки та думка його творця, яка виявляється алегоричною, метафоричною, придатною для взаєморепрезентації осягаємих, естетично освоєваних їм життєвих явищ. Становлення художнього образу є таким процесом розвитку думок, а разом з ними, невіддільним від них – і почуттів автора, в ході якого виникають і виявляються нові можливості світобачення, що дозволяють як йому самому, так і іншим людям помітити в реальному житті ті його риси і

сторони, про існування яких в інших обставинах навряд чи можна було здогадатися.

Використовуючи штрихи і плями різного кольору, наносячи їх на спеціально підготовлену поверхню дошки або полотна, художник-живописець створює і, в міру сил, оживляє образ, що повідомляє йому те, чого не було і не могло бути в тих засобах, які вживалися в процесі роботи; щось подібне можна сказати і про дійсний сенс предметно-перетворюючих дій художника, який створює графічний або скульптурний твір. Стосовно різних видів образотворчого мистецтва, технологія створення художнього образу може характеризуватися різною мірою складності, вимагати від автора більшого чи меншого напруги сил. Але, незалежно від того, наскільки витонченими або грубими, легкими або нудними виявляться робочі рухи художника, безпосереднього відношення до змісту створюваного образу це не має. Будь-який художній образ, як пише Г.В.Ф.Гегель, виникає «тоді, коли два самостійних явища чи стани об'єднуються так, що один стан являє собою зміст, досягається за допомогою образу іншого стану» [5, с.218]. І, відповідно, які б не були особливості використовуваного матеріалу і способи його використання, реалії дійсності розкриваються художником в породжуваному їм візуальному образі одне через інше. При цьому справді художній зміст образу виявляється продуктом складної взаємодії властивостей всіх елементів цілісного твору мистецтва. Структура візуального художнього образу не завжди наочна. Тут прикладом може послужити картина «Три музиканти» Пабло Пікассо. На ній представлені три персонажі: П'єро, Арлекін і Капуцин. Їхні образи передаються за допомогою розірваних форм. Специфічно людська тілесність зображених об'єктів виявляється глядачами в процесі сприйняття абстрактної, символічної інформації, її розшифровки. Приховані під масками обличчя персонажів, всі частини їхніх тіл позначені символами – яскравими нерівними плямами, геометричними фігурами. Ці образи аніскільки не схожі на справжніх людей, але при цьому цілком впізнавані.

Істотна властивість думки художника – асоціативність. Найбільш яскраві прояви цієї властивості виявляються при розгляді процесу і результатів творчої діяльності художників-абстракціоністів, прихильників безпредметного, нефігурального мистецтва. Втім, незалежно від того, чи належить автор художнього образу до якого-небудь напрямку, визнаному або ж не визнаному фахівцями-мистецтвознавцями, або ж творча своєрідність, справжня геніальність робить його неповторним, єдиним у своєму роді, все одно, його творінню властива власна, автономна логіка розвитку, саморух [3, с. 239]. Чільні вихідні параметри саморуху всякого конкретного образу задаються його автором, але, раз виникнувши, образ неодмінно починає жити власним, природним саме для нього, унікальним життям. Звичайно, автор може спробува-

ти внести якісь корективи в процес розвитку породженого ним образу, але будь-які довільні зміни зазвичай виявляються неможливими без порушення гармонії між елементами виникаючої і формуючої художньої дійсності [2,с.309]. Більш того, життєвий матеріал, приречений, здавалося б, на долю «сировини» для створюваного образу, нерідко виявляє самостійність, втручається у творчий процес і буквально нав'язує художнику зовсім не те, до чого він спочатку прагнув, і робота над образом завершується несподіваним, дивним для нього самого і при цьому високохудожнім результатом.

Існування кожного, у тому числі візуального художнього образу, характеризується багатозначністю, смисловою багатоплановістю і, як наслідок, невиліковною недовомовленістю, незавершеністю. Індивід, здатний і схильний естетично сприймати і реально сприймає ззовні гідний уваги художній образ, виявляється в ситуації, коли параметри пізнаваного їм об'єкта зовні детерміновані практично повністю, а параметри предмета пізнання – лише частково. Специфіка пізнання вже існуючих явищ художньої дійсності така, що в кожному, знову виникаючому випадку, людині доводиться самовизначатися як щодо напряму, так і глибини проникнення в зацікавивший його образ. Провідними факторами акту самовизначення тут виявляються, з одного боку, життєвий досвід індивіда, система засвоєних і поділюваних ним цінностей і, з іншого боку, його вільна воля і творча фантазія. Так чи інакше, але доводиться визнати, що ніякий акт пізнання художнього образу не може виявитися вичерпним, який би цілком розкривав його потаємні глибини.

Досліджуючи можливість зображення людської сутності засобами мистецтва, Г.В.Ф.Гегель відзначає «відмінність людського вигляду і його манери триматися, що виявляють духовний зміст, від зовнішності тварин, яка виражає просто одушевлену природне життя, тісно пов'язану з природними потребами і доцільним будовою тваринного організму, призначеного для їх задоволення. Однак і цей масштаб залишається ще невизначеним, бо людський вигляд як такої з самого початку не носить безумовно ідеального характеру ні в якості тілесної форми, ні в якості духовного вираження» [5,с.117]. Образ людини, являючись оригінальним лаконічним відображенням прообразу, неминуче являє собою щось конкретне, але в цьому конкретному чи не в кожному випадку відбивається щось особливе, опиняється типовим [5,с.154].

Будь-який художній образ, що є не у всіх відносинах фантастичним, узагальнює людські уявлення про конкретну безліч явищ дійсності, стосовно до елементів якого, зміст образу виявляється (принаймні, повинен виявлятися) як типізуючий і типовідображаючий фактор. Породжений творчою працею автора зміст образу, покликаний відсікати випадкові риси обраного для художнього осягнення фрагмента дійсності і концентрувати увагу сприймаю-

чих цей образ людей на тих його очевидних особливостях, які розкривають специфіку ества деякого життєвого явища. Немає сумнівів в тому, що кожен повноцінний художній образ несе в собі чуттєві форми прообразу, квінтесенціальні для нього конкретно-життєві, суто індивідуальні обриси. Інакше кажучи, художньому образу спочатку сутнісно властива власна індивідуальна визначеність, що задається, перш за все, індивідуальною визначеністю прообразу. Усвідомлюючи це, слід визнати принципову нетотожність індивідуального в мистецтві і одиничного в житті. Художник створює образ, більш-менш глибоко і повно виражає ідею того, що насправді постає перед людьми як конкретне явище, в одних випадках власне одиничне, в інших – сукупно-множинне. Індивідуальне у візуальному образі не є механічно скопійованими індивідуальними рисами прообразу.

Праці художника категорично не властиве копіювання, байдуже і бездумне відтворення очевидних, безпосередньо даних і легко виявлених параметрів конкретних явищ [7,с.157]. Адекватність художнього відображення дійсності забезпечується, насамперед, саме тим, що індивідуальне прообразу знімається в індивідуальному образі. У візуальних художніх образах, і, перш за все в тих з них, які найбільш явно відображають специфіку людського ества, своє концентроване вираження знаходить глибоко особисте зміст світовідношення їх творця, властива тільки йому манера осягнення життєвих реалій. Створюючи художній твір, його автор зайнятий, по суті, ні чим іншим, як пошуком найкращої індивідуалізованої форми вираження власних суб'єктивних уявлень про фрагменті об'єктивної дійсності. Більш того, висловлюючи об'єктивне в суб'єктивному, художник свідомо чи мимоволі розкриває в художньому образі самого себе, роблячи це з різною повнотою і глибиною. Зокрема, якщо художник створює портрет людини, то об'єктивне в ньому в якійсь мірі є виразом суб'єктивного – власного «Я» автора. Якщо ж глядач бачить на картині бурхливу стихію, то це саме та стихія, яка вирувала в душі самого автора в процесі роботи над даним твором. Так чи інакше, всякий художній образ це, в кінцевому рахунку, є ні що інше, як своєрідний автопортрет свого творця [7,с.236].

У реальному житті справжній художник, незалежно від попередніх і супутніх обставин творчого процесу, зазвичай уникає роботи над окремими, ізольованими у самих собі образами, тяжіючи до того, щоб створювати ряди взаємопов'язаних, взаємозалежних і, при цьому, типових образів, висловлюючи в кожному з них і в їх сукупності, своє цілісне ставлення до дійсності. Наприклад, Ієронімус Босх створив вітварний триптих «Сад земних насолод», кожна з частин якого володіє якимсь відносно самостійним сюжетом. Проте цілісний, воістину художній образ складається у свідомості людини-глядача лише при розгляді усіх частин триптиха. Той же ефект неодмінно виявляється

і при аналізі художньо-естетичного змісту багатьох інших творів образотворчого мистецтва [5, с. 239]. Тому треба визнати, що, з одного боку, проникнення в глибинну суть конкретного візуального образу виявляється можливим тільки при абстрагуванні його власного змісту від змісту пов'язаних з ним реалій художньої дійсності. Але, з іншого боку, кожен окремий образ з достатньою мірою повно розкривається лише в рамках цілісного комплексу образів певного твору або декількох взаємопов'язаних творів, в основній ідеї, що в них виражається, їх організуючій. При цьому індивідуальний зміст образу зазвичай виявляється продуктом художнього узагальнення істотних рис зображуваного об'єкта, його типових проявів в типових обставинах.

Теоретичний аналіз всякого справді художнього візуального людського образу і процесу його формування дозволяє «заглянути в творчу кухню» його творця, виявити властиві лише йому особливості переробки даних чуттєвого досвіду, визначити, які саме «кроки» довелося зробити автору на шляху від основоположної ідеї до цілісного образу, в якому суб'єктивне і об'єктивне поєднуються в нероздільній єдності, а індивідуальне цілком вірогідно й гармонійно висловлює типове [4, с. 185]. Вже самий вибір художником того чи іншого зображального прийому для вирішення задачі художнього образу – початок складання образу. Перед митцем виникає та ставиться проблема портретної схожості. Вона відкриває шлях до вірної та глибокої оцінки характеру, особистості. Концентрований вираз зовнішньої схожості у ряді випадків призводить до відображення внутрішньої схожості. Зміна художником обличчя завжди означає зміну у характері, і будь-який професіональний портретист прагне втілити свої уявлення про людину, не спотворивши її зовнішніх рис.

Принципова відмінність символу від художнього образу – його багатозначність. Символ не можна дешифрувати зусиллями розуму: на останній глибині він темний і не доступний остаточному тлумаченню. Рух і гра смислових відтінків створюють нерозгаданість, таємницю символу. Якщо образ виражає одиничне явище, то символ таїть у собі цілий ряд значень – часом протилежних, різноспрямованих. Образ-символ розглядався символістами як більш дієве, ніж художній образ, знаряддя, що допомагає «прорватися» скрізь покров повсякденності (нижчого життя) до вищої реальності. Від реалістичного образу символ відрізняється тим, що передає не об'єктивну суть явища, а власне, індивідуальне уявлення про світ. Крім того, символ вимагає від глядача відповідної творчої роботи. Символ ніби з'єднує автора та глядача – у цьому у полягав переворот, що створив символізм в мистецтві. Образ-символ принципово багатозначний та містить у собі перспективу безмежного розгортання смислів.

Висновки та напрямки подальших досліджень. У художньому образі відображені або виражені найбільш суттєві особливості мистецтва в цілому.

Займане цією категорією центральне місце в естетичній науці пояснюється особливим призначенням, особливою функцією образу в мистецтві – відображати у специфічній формі об'єктивну дійсність. Матеріальною формою втілення образу виступають практичні дії, мова, різні знакові моделі. За тією ж схемою працює і художній образ. Однак поряд із законами і логікою художнього відображення дана категорія втілює в собі закономірності та інші найважливіші сторони мистецтва. Художній образ – це єдність відображення і творчості, а також сприйняття, в яких виражається специфічна роль суб'єкта художньої діяльності і сприйняття. Матеріал, викладений у статті, свідчить про необхідність розширення знань про художній образ, його багатогранність. Символізм в образотворчому мистецтві – явище складне і неоднорідне, що не сформувалося в єдину систему і не виробило своєї художньої мови. Тому вивчення його також необхідне для розширення знань студентів. Актуальність проблеми передбачає подальше продовження дослідження проблеми символізму та художнього образу.

Список використаних джерел:

1. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма. / Андрей Белый. – М.: Искусство, 1994.
2. Западное искусство, XX век. Мастера и проблемы / [сб. ст. и отв. ред. Зингерман Б.]. – М.: Наука, 2000. – 286 с.
3. Звонцов В. М. Основы понимания графики / Василий Михайлович Звонцов. – М.: Изд-во Акад. художеств СССР, 1963. – 372 с.
4. Краткий словарь по эстетике [под общ.ред. М. Овсянникова, В. Разумного]. – М.: Политиздат, 1964. – 543 с.
5. Органов О. О. Производство искусства и художественный образ / Олег Олегович Органов. – М.: Наука, 1978. – 342с.
6. Костин В.И., Юматов В.А. Язык изобразительного искусства. – М., 1978. – 236с.
7. Храпченко М. Б. Горизонты художественного образа / Михаил Борисович Храпченко. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1982.–334 с.

ДЯК Т.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Національний лісотехнічний
університет України,
м. Львів

КРЕАТИВИ СИНЕРГЕТИКИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджуються теоретичні та креативні можливості синергетики в освіті та педагогічній науці, а також перспективи їх взаємодії, виділяються найважливіші складові використання ідей синергетики в освіті, аналізуються проблеми моделювання освітніх процесів, висвітлюється місце синергетики у дослідженні проблем освіти.

Ключові слова: освіта; педагогіка; синергетика; відкритість; самоорганізація; навчання.

В статье исследуются теоретические и креативные возможности синергетики в образовании и педагогической науке, а также перспективы их взаимодействия, выделяются самые важные составляющие использования идей синергетики в образовании, анализируются проблемы моделирования образовательных процессов, освещается место синергетики в исследовании проблем образования.

Ключевые слова: образование, педагогика, синергетика, открытость, самоорганизация, обучение.

Theoretical and creative possibilities of Synergetics in education and Pedagogy, and also prospects of their interaction are researched. The most important components of using Synergetics ideas in education are also shown in the paper. Problems of educational processes modeling and the place of Synergetics in researching of educational problems are highlighted.

Key words: education, Pedagogy, Synergetics, openness, self-organization, training.

Постановка проблеми та її актуальність. Синергетика як теорія самоорганізації складних систем описує спільне в їх розвитку. Освіта в оприявленні педагогіки є складною системою. В зв'язку з чим синергетика, яка сьогодні розробляється різними галузями наукового знання, з необхідністю стає її новою філософією. В такому контексті можна говорити про педагогічну синергетику як новий вимір навчально-освітнього процесу. Головною причиною цього виміру є залучення учнів до начал наукової діяльності, яка нездійснена без оволодіння матеріалом, що виходить за рамки шкільної програми. Але тут потрібна не тільки глибина, але і ширина знань, міждисциплінарний синтез. Це оволодіння буде значно більш ефективним, якщо буде проходити не у вигляді вивчення окремих тем, наприклад, з фізики, додаткових розділів математики, спецкурсів з біології або інших дисциплін, а в єдиній системі, яка «зводить різні дисципліни в єдину природничо-наукову область знання» [4, с. 188]. Те ж саме можна сказати і про соціогуманітарні дисципліни, вивчення яких вимагає певної системи.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми дозволяє дійти висновку, що синергетична парадигма в сучасній науці та культурі перебуває у центрі уваги багатьох науковців. Проблема сучасного етапу розвитку інституту освіти в контексті синергетичного підходу, на основі якого формується новий стиль мислення і знання, можливості і перспективи синергетичної парадигми у побудові моделей розвитку соціокультурних та освітніх процесів, місця в них смислового буття людини розробляють Кремень В.Г., Ільїн В.В., Буданов В.Г., Делокаров К.Х. *Наукові нароби Громкової М. Т., Князевої Е.Н, Курдюмова С.П., Малкова А.С. приділили певну увагу інноваційним моделям освітньої діяльності, синергетичним принципам самоорганізації соціальних систем, методології синергетики у міждисциплінарних дослідженнях.*

Постановка завдання, цілі статті. Загальні тенденції розвитку суспільства визначають нагальну потребу пошуку нових напрямків розвитку педагогічної науки та практики, перебудови структурних елементів системи національної освіти. Майбутнє української нації, інтеграція в європейський та світовий освітній простір значною мірою залежить від підвищення інтелектуального, творчого і культурного потенціалів молодого покоління. Принципові зміни у системі вітчизняної педагогіки є необхідними для формування професійної, гармонійно розвиненої особистості. Новий етап у процесі становлення світового та вітчизняного освітнього простору вимагає розширення теоретико-методологічної бази вітчизняної педагогіки, залучення до неї поряд із раціональними ірраціональних чинників навчально-виховного процесу. Таким чином, метою статті є на основі наукових праць та досвіду роботи з обдарованими дітьми розглянути творчість як один із чинників інтелектуаль-

ної самореалізації, дослідити теоретичні та креативні можливості синергетики в освіті і педагогічній науці, а також показати перспективи їх взаємодії.

Виклад основного матеріалу.

Для успішної творчості потрібна «захопленість» і висока особистісна мотивація учнів. Тобто тематика дослідження повинна бути для учня «неформально» цікавою, викликати інтерес. Вихідні інтереси учнів можуть сильно відрізнитись за вибором предметів, тем, проблем. Така різноманітність вимагає єдиного методологічного підходу, інакше спеціалізація і вузька тематика навчальних курсів неминуче залишать на узбіччі значну частину учнів або змусять їх відмовитися від своєї теми і займатися тим, що є в наявності, що не може не відбитися на особистій мотивації. Тим більше, з розвитком технологій освіти, як і із загальним підвищенням людського потенціалу, процент учнів, які мають сформовані інтереси, буде зростати і важливість індивідуального підходу до навчання, до педагогічного процесу буде все більш очевидною. При цьому індивідуальний підхід не передбачає повного розділення на вузькоспеціалізовані навчальні плани. Але індивідуальний підхід «висвічує важливість загальних методологічних навчальних курсів, які вводять загальнонаукові поняття, які встановлюють міждисциплінарні зв'язки, розвиваючи фундаментальні навички наукової творчості»[5, с. 404], — зазначає А. С. Малков.

В якості такого головного елементу, який об'єднує різні наукові напрями, виступає синергетика. Педагогічною синергетикою можна означити область педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної системи. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток.

Виникнення в педагогічному процесі нових, сильніших структур, які володіють новими якостями, стає можливим за дотримання ряду умов: якщо стара система перебуває в кризовому стані, а її колишні структури не можуть вирішувати вимоги нової ситуації; основне джерело виникнення нових якостей закладене усередині самої системи, але для того, щоб спрацював механізм самоорганізації, необхідна зовнішня рушійна сила; нова структура в процесі еволюції разом з відхиленнями та випадковостями, що її супроводжують, повинна самотійно «вижити», щоб досягти належної стійкості; формування нових якостей в системі (освіти, свідомості, особи) повинно визначатися синергетичними принципами та умовами [4, с. 189].

Необхідно виходити з того, що синергетика вивчає загальні принципи розвитку складних систем поза їх залежністю від їх предметної належності. У

«золотий фонд» синергетики входять моделі і явища з фізики, хімії, біології, психології, соціальних наук, сучасних напрямків — штучного мистецтва, теорії оптимізації тощо, які базуються на математичному моделюванні. При знайомстві з цими моделями чітко «висвічується» єдність наукового знання. Складні системи мають у своїй основі багато спільного, і бачення цього спільного не тільки розвиває загальний міждисциплінарний погляд на знання, але й «допомагає при «освоєнні окремих дисциплін, в результаті розпізнавання відомих понятійних структур у новій області, яка вивчається» [5, с. 405].

У ряді педагогічних джерел синергетика визначається як наука, що досліджує процеси переходу складних систем із невірноваженого стану у впорядкований і що розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, при яких їх сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просте складання ефектів дій окремих елементів. Таким чином, для педагогіки синергетика починає виступати як один з методологічних принципів, оскільки в межах цілеспрямованої взаємодії в педагогічному процесі якраз і спостерігаються ефекти, що вивчаються новою галуззю знання. Адже, синергія — це концепція світобачення, в основу якої покладено знання про нелінійні процеси, які самоорганізуються. З точки зору цієї концепції світовий педагогічний процес є відкритою макросистемою, де вільно переміщуються, взаємодіють освітньо-виховні теорії та напрями. У конкретному соціальному середовищі реалізується один із можливих варіантів педагогічних ідей та напрямів.

У цьому контексті необхідно зазначити, що наукове знання, незважаючи на критику абсолютистських претензій наукової раціональності, залишається сьогодні і на майбутнє основним ресурсом ефективних соціальних технологій. Для цього потрібно показати евристичні можливості наукового знання взагалі і його нових досягнень, в особливості для вирішення актуальних, в тому числі глобальних, проблем сучасності. Тому, методологічні можливості соціальної синергетики є надзвичайно цікавими [3, с. 167]. В її контекст входить педагогічна синергетика. Необхідно зважати також на синергізм педагогічного впливу, під яким розуміють результат комбінованої дії, її складових чинників та взаємодій, при яких підсумковий ефект перевершує дію, що здійснюється кожним учасником окремо. Результатом цього феномену є педагогічний вплив тривалого характеру.

У процесі дослідження педагогічної синергетики можна виділити три найважливіших складових використання ідей синергетики в освіті: дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання їх в моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем; використання в управлінні учбово-виховним процесом. Зазначені складові свідчать про те, що процеси самоорганізації в освітній системі неминучі завжди. З одного боку, вони стихійно «посягають» на руйнування цілісності системи, а з іншого — спон-

тання «повідомляють» про виникнення нових джерел розвитку. «Кількісна і якісна характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, в тому числі ресурсними, а також мірою впливу на систему ззовні»[1, с. 450].

Говорячи про проблеми моделювання освітніх процесів, необхідно враховувати якісно різні фактори, в зв'язку з чим Г. Г. Малинецький, наприклад, виділяє три класи моделей: макромоделі, мікромоделі і мезамоделі (або моделі середнього рівня). Перші характеризують вплив вищої школи і сфери наукових досліджень на економіку країни, траєкторію розвитку держави. Ці моделі спираються на уявлення, вироблені при створенні макротеорій і на відповідний математичний апарат. Мікромоделі описують розвиток навиків і кваліфікації у окремих груп студентів в конкретному вузі даного регіону. Вони потрібні, щоб в рамках даного інституту або галузі економіки відповідно планувати навчальний процес, або прогнозувати, з якими спеціалістами вони будуть мати справу в майбутньому. Ці моделі використовують результати теорії навчання, математичної психології та інших історій «соціально-психологічного циклу»[4, с. 191].

На рівні управління розвитком вищої школи в державному масштабі особливого значення набувають моделі середнього рівня, або мезамоделі. При цьому макромоделі і мікромоделі дають прогноз того соціально-економічного освітнього фону, на якому буде розвиватися вища школа. Вони дозволяють надати альтернативні освітні проекти, які можна реалізувати, використовуючи доступні фінансові засоби, існуючий наявний потенціал і важелі управління системою освіти. Це особливо важливо в умовах структурної перебудови, в умовах переходу від однієї до іншої системи навчання, коли потрібно вирішувати, що потрібно зберігати, що потрібно створювати і які для цього використовувати засоби.

Стосовно адаптації синергетики до змісту, то основним пріоритетом в її розвитку загалом і вищої школи зокрема потрібно зважати на відповідність змісту навчання та його рівня технологічним, економічним, соціальним проблемам, які буде вирішувати соціум у своєму розвитку.

Зазначимо, що поширення синергетичних ідей в сучасних умовах є потужним чинником, який забезпечує стирання кордонів між природознавством і суспільствознавством, побудову єдиної універсальної еволюційної картини світу. Поширення синергетичних ідей стає засобом гуманітаризації освіти, своєрідним методологічним інструментом при дослідженні масової психології, а також механізмів творчості. Адже в наш час стало очевидним, що якими б не були особливості мозкової тканини, але конкретний зміст нашої свідомості, підсвідомості і над свідомості, і отже, поведінки, «не вроджене індивіду, генетично не кодується і не транслюється — він формується в

процесі її інкультурації і соціалізації, як результат її виховання і самовиховання»[4, с. 192]. Так само система цінностей — моральних, релігійних, політичних, естетичних, особистісно-екзистенціальних так чи інакше пов'язана з одержанням освіти, тобто з педагогічним процесом.

Безперечно, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки, адже самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості учня, педагогічного колективу, педагогічної системи загалом. Самоорганізація витікає з об'єктивних передумов саморуху системи, що свідчать про її внутрішню активність, здатність до створення та ускладнення структури. Показником самоорганізації є впорядкування знання «окремого суб'єкта, як і макросуб'єкта — людського суспільства загалом у словесно-понятійну мережу, яка є складною динамічною системою. Для окремого суб'єкта ця мережа, існуюча в свідомості, організовується під впливом об'єкт-суб'єктного навчання»[4, с. 193]. Останнє здобувається в процесі власної практичної діяльності, формуванні як наявного, так і явного знання, яке одержується в результаті аналізу власної діяльності.

Понятійна мережа окремого суб'єкта формується під впливом багатьох мікроподій, які проявляють себе на його особистому досвіді і когнітивних процесах (об'єкт-суб'єктне навчання), а також від впливом багатьох джерел — батьки, вчителі, оточення, література, преса тощо (суб'єкт-об'єктне навчання). Отже, можна говорити не про організацію словесно-понятійної мережі, а про «її самоорганізацію — колективний ефект, формування структури, оптимальної з точки зору взаємодії окремих елементів, діяльність яких не спрямовано прямо на організацію мережі, а утворює цю організацію опосередковано як побічний продукт боротьби за існування різних форм»[4, с. 193]. Саме тому виникає необхідність на основі міждисциплінарного підходу дослідити використання синергетики у дослідженні процесів, що відбуваються в сучасній освіті.

Уведення синергетики в педагогічну науку як важливого філософсько-методологічного розділу педагогічної теорії спонукало окремих учених до нерозмежування власне педагогічної та філософської проблематики, що певною мірою сприяло розмиванню меж педагогіки як самостійної науки. В межах синергетики педагогіки вдається поєднати ідею самоорганізації з ідеєю пізнання як нового діалогу між людиною і природою, істотно розширити сферу застосування явищ різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, соціальних тощо. Адже синергетика як теорія самоорганізації складних систем є тим спільним, яке є в поведінці складних систем — як природних, так і соціальних. Людина в цілому, або учень у процесі навчання взаємодіє з природним і соціальним простором, в якому проходить життя. Саме з ним вона взаємодіє, саме він обумовлює її потреби, норми, здібності, утворює середо-

вище виховання, навчання, розвитку — освітній простір. Прагнення його зрозуміти реалізується через «оволодіння новою інформацією (змістом) і новими способами діяльності (методами)» [2, с. 290]. Сьогодні проблема пошуку місця синергетики в дослідженні проблем освіти ще більше актуалізувалася. Це пов'язано з тим, що в педагогічній літературі обговорюються різні педагогічні парадигми.

Щоб застосовувати принципи синергетики до аналізу процесів, що відбуваються в освіті, необхідно визначити, наскільки система освіти може розглядатися як синергетична. Для цього вона повинна вивчатися з позиції методології синергетики, як відкрита, нелінійна система, що самоорганізується. Дослідникам відомі механізми самоорганізації, які призводять до виокремлення параметрів порядку, способи їх опису, які відповідають певній моделі. Але «наш мозок володіє блискучими здібностями знаходити ці параметри, «спрощувати реальність», володіє більш ефективними алгоритмами їх виокремлення. Процес навчання, одержання освіти дозволяє знаходити в одних випадках вдалі комбінації, котрі можуть бути параметрами порядку в певних ситуаціях, або механізми пошуку таких параметрів («вчитися навчанню», «вчитися вирішувати нестандартні задачі») [4, с. 193]. Якщо вважати систему освіти соціальною, то в такому контексті відкрита система — це тип соціального співтовариства, який завдяки зовнішнім впливам на нього може якісно змінювати свою внутрішню структуру, коли з потоку зовнішніх хаотичних впливів народжується новий порядок — нова структура. Синергетична модель соціуму дозволяє досліджувати еволюцію (макродинаміку) освітніх та культурних процесів в масштабах історичних епох, цивілізацій, держав тощо.

Відкритість освіти в кожному суспільстві передбачає інтегративні процеси та комунікативні взаємозв'язки зі світовою педагогікою, широке застосування Інтернету, міждисциплінарний характер у сфері різних галузей знання. Як вже наголошувалося, у відкритій системі відбувається постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем. Щодо педагогіки, то принцип відкритості є необхідною умовою для педагогічного процесу, що самоорганізується, коли існуючі методології не відкидають, а доповнюють один одного. Завдяки цьому з'являється можливість органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики і технології викладання, багатокомпонентність та поліфонічність пізнавальних процесів.

Систему освіти, безперечно, можна вважати відкритою, оскільки, насамперед, в ній постійно відбувається процес обміну інформацією (знаннями) між викладачем і учнем (зворотний зв'язок), цілеспрямованого отримання інформації. Під час цього процесу з'являються нові цілі, методи і засоби навчання. По-друге, змінюється зміст освіти, оскільки останній не відповідає системі знань та умінь тих, хто навчається в даний момент. Виникає неліній-

ність, як процесу, так і результату. Результат освітнього процесу завжди відмінний від задумів його учасників. По-третє, освітній інформаційний простір, що постійно збільшується, виводить систему із стійкої рівноваги. Стосовно останнього, то невіднозначеність системи, в тому числі й освітньої, і є найбільш ефективним станом для управління ними. «Виводячи систему в невіднозначений стан, ми позбавляємо її адаптивних здатностей гомеостазу негативних зворотних зв'язків, на подолання яких тепер не потрібно тратити енергію управляючого впливу» [1, с. 456]. В педагогічному процесі це добре ілюструє метод проблемного навчання: нова ідея породжується, коли учень перебуває в нестабільному, невіднозначному стані хаосу сумнівів і вибору, при високому мотиваційному фоні. Зокрема, новий матеріал бажано подавати саме в такі моменти.

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми.

Оскільки головною властивістю середовищ, які вивчаються, є протікаючі в них процеси самоорганізації, то синергетику можна також розглядати як теорію самоорганізації освіти як системи. Як відомо, синергетика виходить із принципу еволюції навколишнього світу за нелінійними законами. У широкому сенсі ця ідея може бути виражена в багатоваріантності або альтернативності вибору. У системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єкту шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору і ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного та самостійного шляху. Конкретніше такий вибір полягає в можливості визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, обирати тип учбових закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми та методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо.

Список використаних джерел:

1. Буданов В.Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В.Г.Буданов, В.А.Журавлев, В.А.Харитонов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 450-469.
2. Громкова М.Т. Синергетические подходы в современном образовании / М.Т.Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281-292.
3. Делокаров К.Х. Синергетика и новая образовательная парадигма / К.Х.Делокаров // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 18-35.
4. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: моно-графія. /В.Г.Кремень, В.В.Ільїн.–К.: Педагогічна думка, 2012. –368 с.

5. Малков А.С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики. / А.С.Малков // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 388-417.
6. Budanov V.G. Upravlennie obrazovatel'nyim processom v sovremennykh usloviyakh: innovatsii i problemy modelirovaniya / V.G. Budanov, V. A. Uravlev, V. A. Haritonova // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс: Традиция, 2007. – С. 450 – 469.
7. Gromkova M. T. Синергетические подходы в современном образовании / M.T. Gromkova // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс: Традиция, 2007. – С. 281 – 292.
8. Delokarov K.H. Синергетика и новая образовательная парадигма. / K.H. Delokarov // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс: Традиция, 2007. – С. 18 – 35.
9. Kremen V. G. Синергетика в освіті: контекст І динамізму: моно-графія. / V. G. Kremen, V. V. Il'in. – К.: Педагогічна думка, 2012.–368 с.
10. Malkov A. S. Синергетика преподавания и преподавание синергетики. / A. S. Malkov // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс: Традиция, 2007. – С. 388 – 417.

ЄВТОДЮК А.,

кандидат філософських наук, доцент,
Луцький національний технічний
університет,
м. Луцьк

ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті здійснюється аналіз духовного виховання особи в контексті сучасної філософії освіти України та показується доцільність й актуальність інтеграції системного духовного виховання особи в вітчизняний навчально-виховний процес усіх рівнів.

Ключові слова: духовність, особа, христоцентризм, духовне виховання, філософія освіти, система освіти України.

В статье осуществляется анализ духовного воспитания личности в контексте современной философии образования Украины, показывается целесообразность и актуальность интеграции системного духовного воспитания личности в отечественный учебно-воспитательный процесс всех уровней.

Ключевые слова: духовность, личность, христоцентризм, духовное воспитание, философия образования, система образования Украины.

The article offers an analysis of spiritual upbringing of individuals in the context of contemporary philosophy of education in Ukraine. The author expounds the expediency and urgency of incorporating systematic spiritual upbringing of individuals into the domestic educational process at all levels.

Key words: spirituality, individual, hrystotsentryzm, spiritual upbringing, philosophy of education, system of education in Ukraine

Актуальність теми дослідження. Сучасна філософія освіти, згідно своєї функціональної спрямованості, намагається окреслити усі етапи оптимальних шляхів становлення людського Я у ситуації системної кризи й нестабільності. Сучасна філософія освіти спонукає освітян усіх рівнів до творчого переосмислення сутності духовного виховання. На часі – синтез усього шерегу

людинознавчих знань із основами християнської етики та моралі. Інтелектуальне й фізичне виховання особи без духовного, що ґрунтується на засадах христocентризму, – опосередкований шлях до продукування своєрідних біороботів.

Перед сучасною системою освіти України стоїть одне із найважливіших завдань: гармонізувати й оптимізувати освітньо-виховний процес, узгодити його із онтологічними, гносеологічними та антропологічними вимогами сучасності. Іншими словами – навчати й виховувати людину так, щоб вона була здатна не лише **бути і знати**, а і постійно **ставати**, тобто **відбуватися й реалізовуватися**.

Переважання інтелектуального й фізичного виховання над духовним – такою, на жаль, є сумна реальність сучасної освіти України. Ми живемо вже у третьому десятилітті незалежності, а проте й досі, попри усвідомлення необхідності й важливості, не сформульована Національна концепція духовного виховання особи. Наша наукова розвідка є спробою узагальнити напрацювання вітчизняних і зарубіжних філософів у царині духовного виховання особи, окреслити поліваріативність існуючих дефініцій духовності. Ми переконані, що систематизація такого роду сприятиме не лише розробці актуальної філософської проблеми, а й трансформації українського суспільства загалом і вітчизняної системи освіти зокрема. Призначення і сенсу життя в контексті християнського трактування духовності сьогодні, як ніколи, може надати принципово нового імпульсу для виявлення нових підходів до формулювання новітньої методології філософських досліджень. Попередні спроби вирішення проблеми духовності зосереджувалися на споглядальному езотеричному аспекті розгляду цього феномена.

Проблема духовності особи й суспільства надзвичайно актуальна з погляду багатьох чинників:

- духовність – це один із найважливіших складових елементів відродження національного в культурі;
- духовність відіграє значну роль у процесі інтеграції народів, їх єдності;
- духовність – це, передусім, нова якість людини, її культури мислення, свідомості;
- сформована духовність – це шлях до реалізації духовного потенціалу особистості.

Філософський контекст дослідження феномену духовності загалом, і духовного виховання особи зокрема, на початку XXI століття має свою специфіку, адже порубіжжя другого тисячоліття було означене небаченими досі відкриттями науково-технічного, соціально-економічного, геополітичного характеру, а також – природними, техногенними й соціальними катаклізмами, яких людство й не здатне було собі уявити.

Ймовірно, що наша цивілізація підійшла до межі, за якою - якісна зміна чи то суспільно-економічної організації, чи то людства як такого. Зміна орієнтирів становлення особистого та суспільного життя в контексті трансформації парадигм сучасної філософії освіти потребує означення сутності самої духовності загалом і духовного виховання особи зокрема.

Підґрунтям для осмислення феномену духовності та відновлення християнської навчально-виховної та культурно-освітньої традиції в сучасному українському суспільстві для нас були й залишаються вчення та праці видатних українських християнських мислителів та вчених В.Мономаха, Д.Заточника, К. Туровського, К.Смолятича, митрополита Іларіона, Г. Сковороди, П.Юркевича, Я.Козельського, К.Ушинського, С.Русової, М.Грушевського, І.Огієнка, Г.Ващенка, В.Зеньківського та багатьох інших.

Філософсько-педагогічне трактування духовності здійснювали у своїх працях вітчизняні науковці С.Кримський, В.Шинкарук, І. Надольний, В. Андрущенко, І. Бех, І.Зязюн, Г. Волинка, В.Лутай, В.Бех, В.Горський, Г.Горак, В.Ільїн, І. Бичко, В.Табачковський, В. Кремень, М. Горлач, А.Осипов, Г. Васянович, В.Онищенко, В.Жуковський, І.Карпенко, О.Сухомлинська, А. Фасоля, М.Булатов, О.Гомілко, В.Лозовой, Л.Сідак, Д.Дроздовський, Р. Арцішевський та інші.

Очевидно, що невичерпним джерелом істини для нас є Біблія, Повчання грецьких і східних отців Церкви.

Серед закордонних науковців, які займалися та які займаються розробкою проблеми духовності та її особистісного виміру: М.Лоський, П. Флоренський, С.Булгаков, М.Бердяєв, С.Франк, І.Ільїн, О.Лосєв, В.Соловйов, С.Зеньковський, Л.Виготський, В.Біблер, Ф.Михайлов, Е.Ільєнков, М.Бахтін, М.Мамардашвілі, М.Каган, Ю.Лотман, О.Мень, В. Безрогов, М. Богуславський, І.Гончаров, В.Додонов, А.Зімбулі, В.Караковський, І. Колесникова, Л.Лузіна, В.Мосолов, Н.Нікандров, Л.Рувінський, В.Сагатовський, А.Субетто, В. Троїцький, В.Філіпов, Г.Філонов, В.Шадріков. Т.Яркіна, В.Сільвестров, Е. Соколов, Р.Уолш, С.Бондирева, Д.Колесов, А.Хвостов, А.Гусейнов, О.Сергєєв, Д.Леонтьєв, О.Лихачов, В.Лоскутов, М.Іванов, В.Мосолов, О.Назарова, О. Олейнікова, Л.Рувінський, Л.Соколова та інші дослідники.

Актуальність проблеми та недостатність її науково-методичної розробки у вітчизняній філософії освіти зумовили вибір теми дослідження.

Об'єктом дослідження є духовне виховання особи в контексті сучасної філософії освіти.

Предметом дослідження є демаркація дефініцій, які окреслюють сутність духовного виховання особи в системі освіти України.

Мета дослідження: здійснити філософський аналіз сутності дефініцій: «духовність», «особа», «христоцентризм», «духовне виховання» та показати

доцільність та актуальність інтеграції системного духовного виховання особи в вітчизняний навчально-виховний процес усіх рівнів.

Наукова новизна. Зважаючи на недостатній ступінь розробки означеної проблеми в сучасній філософії освіти, робиться спроба детальніше проаналізувати передумови, сутність й засади системного духовного виховання особи, а також проведення чіткої демаркації дефініцій: «духовність», «особа», «христocентризм», «духовне виховання». Робиться акцент на недовипустимості ігнорування духовного виховання на усіх рівнях системи освіти України.

Формування й тенденції розвитку філософського постмодерну другої половини ХХ століття остаточно поставили крапку над зусиллями визначити незмінну константу ества людини, що призвело до втрати відчуття єдності як дійсності, так і самої людини. Однак у пошуках нового стилю філософствування філософія ХХ століття, критикуючи Декартове *cogito ergo sum* як вихідний постулат достовірності, відкидаючи принципи ієрархізму в побудові наукового і філософського знання (що знайшло своє відображення у філософському постмодерні другої половини ХХ століття) та метафізичний характер класичної філософії, – постала перед фактом глобального пізнавального анархізму, множинності істин. Позиція філософського постмодерну, не маючи рефлексії над підґрунтям власного філософування, може існувати лише як критика і не містить у собі позитивних положень. Наскільки раціологічна складова свідомості та психіки людини є єдиною засадою здобуття вищої істини буття – мудрості? Яким чином можуть бути поєднані в людині усі аспекти її буття? Адже за цієї умови можна досягти як цілісності особистості, так і гармонії її із довкіллям. Відповіддю на ці та інші питання, альтернативною парадигмою до попередніх способів філософування може стати бачення природи ества людини як людини-духовної (на відміну від людини-розумної), вважає Анатолій Осипов [1; 21]

Історія та суспільство, як відомо, розвиваються через призму людини. Основні проблеми персоналізму – питання свободи та етичного виховання. Якщо особа прагне до Бога, або добра й досконалості, вона – на правильному шляху. Моральне самовдосконалення, правильне етичне й духовне виховання – шлях до суспільства гармонійних осіб. Особа набуває статусу особистості у процесі комунікації, активного діалогу з Богом та іншими людьми. Параметри цієї комунікації – основний критерій не лише трансформації світу, а й виходу із системної кризи.

Українська філософія, як органічна складова європейської філософії з моменту свого зародження у лоні Київської Русі була християнською, авторською й персоналістично-зорієнтованою. Проте, силоміць нав'язана на початку ХХ століття тоталітарним радянським режимом форма філософствування,

крізь призму так званого комуністичного матеріалізму й цинічно-войовничого атеїзму, – призвела до її деперсоналізації та десуб'єктивізації. Українська радянська філософія, як віддзеркалення тогочасної сутності переважної більшості українців, заперечувала Бога, а відтак і духовність у християнському трактуванні. Відбулося, за влучним висловом Ліни Костенко, спотворення гуманітарної аури нації. Українська радянська освіта нав'язувала своє, переважно атеїстичне, трактування духовності, в основі якого не було християнського декалогу. То чи була це духовність?

Після розпаду радянської імперії, коли потреба в національній самовизначеності й ідентифікації в Україні стали ознакою відродження, постало питання про розбудову усіх складових вітчизняної системи освіти, як засадничої ланки становлення нації. Однак численні рудименти атеїстичної радянської ідеології виявилось не так просто викоринити. Насамперед це стосується упередженого, а нерідко й відверто ворожого відношення до важливості духовної компоненти усіх ланок світської освіти.

Перейдемо до понятійної частини нашої наукової розвідки.

Отож, особою є людина, що володіє самосвідомістю і світоглядом, досягла розуміння своїх соціальних функцій і свого місця в світі, своєї ролі як суб'єкта історичного процесу, як ланки в ланцюгу поколінь. Лише як особа людина не тільки розуміє світ, входить у стосунки і зв'язки з іншими людьми і природою, а й запитує себе: хто я і навіщо живу? Що мені потрібно? Що маю робити? В чому сенс мого життя і на що мені сподіватись? Рівень вимог особи до дійсності і до самої себе є дуже важливим утворенням, він спонукає людину до активності, з ним пов'язані самооцінка і те складне духовне життя, яке здатне визначити не тільки її поведінку, а й формування багатьох особливостей характеру і значно вплинути на її долю.

Христоцентризм – загальний підхід в релігійно-філософській думці, який приймає центральність Христа, як у космосі й історії, так і в онтологічних основах буття.

Поняття духовності, попри його очевидність й важливість у системі філософського знання, має надзвичайно багато інтерпретацій. Для прикладу, людська духовність, на думку Юрія Білодіда, є найвищою цінністю, співмірною лише з самим людським життям. Вона стоїть поряд із цінністю людського буття як такого [2; 28].

Духовність – це виклик зверху здійснити в собі те, що не відбувається природним шляхом. Духовність – це завжди шлях до самого себе, до своєї особистості, шлях, що мабуть є найдовшим у людському житті [3; 238].

Духовність – категорія людського буття, якою виражається його здатність до самостворення та творення культури [4; 245].

На нашу думку, духовність – це онтологічна потреба людського Я в при-

власненні й реалізації Божественних смислів.

Духовне виховання – це процес системного сприяння особі у привласненні та реалізації Божественних смислів. Найважливіший результат виховання – готовність людини до самозміни, самостворення, самовиховання [4; 87].

Прикметно, що у цитованій нами вітчизняній «Енциклопедії освіти», яка побачила світ у 2008 році термін «духовне виховання» відсутній.

Сучасна філософія трактує категорію «духовність» як індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості віддзеркалення наявності двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти «для інших». Під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, а під душевністю – другу.

Феномен духовності принципово відрізняється від різних проявів дії свідомості людини: філософії, науки, художньо-естетичної діяльності, морально-етичних уподобань, релігії, будь-яких форм суспільної свідомості. Вказані дії свідомості дуже часто розглядаються як форми прояву духовності. Феномен духовності звісно пов'язаний із вказаними «формами прояву», однак їх співвідношення не може бути зведеним до протиставлення сутності (духовність) і явищем (форми її, прояву), тому що у цьому випадку духовність розуміється через форми її прояву і не має самодостатніх характеристик. По-перше, подібне розуміння природи духовності позбавлене статусу гармонійної єдності вказаних аспектів (форм), котрі у випадку духовності співіснують одномоментно, а не як такі, що поступово «розгортаються у просторово-часовому континуумі. По-друге, кожна із вказаних «форм проявів» на певному етапі свого розвитку набуває самодостатніх характеристик і тим самим починає функціонувати незалежно від інших, а подекуди – й всупереч їм. Врешті-решт виникає протиставлення різних «форм проявів» духовності одна одній, що означає втрату їх зв'язку із глибинною засадою – психосоматичним єством особистості. Тим самим втрачається їх вихідна єдність, котра завжди притаманна духовності. «Форми прояву» настільки дотичні до духовності, наскільки, по-перше, сприяють трансформації психіки людини і через це – зростанню рівня антропобуття; по-друге, – наскільки гармонійно вони культивуються індивідом.

Власне ж духовність має місце тоді, коли вказані «форми прояву», розвиваючись, (тобто дивергуючись від основного ядра), водночас не втрачають свого зв'язку із вихідним ядром єства людини – психосоматичною тілесністю як цілісністю. Вони залишаються відкритими до позову тілесності. Відкритість означає те, що, по-перше, імпульси спонтанності психосоматичного рівня досить інтенсивні, – тобто особистість може їх усвідомлювати і надавати їм певних значень; по-друге, вказані форми досить «прозорі», – тобто не зашорені семантичним каркасом логіко-теоретичної концептуальності. У такому

разі вони виступають не «формами прояву» духовності (що означає «втілення», опосередкований «прояв» духовності, а є компонентами синхронічної єдності, де кожна з них повідається змістом інших через їх глибинний зв'язок із вихідною психосоматичною єдністю. Буттєвість людської особи, її творчо-вольове життя-пізнання є безперервним процесом творення духовного світу особистості. Процес духовного перетворення починається з докорінною зміною свідомості людини і вимагає перебудови її душі та тіла, тобто її природної, земної сутності. Людська особа має виробити конкретну установку своєї свідомості, свого мислення, своєї віри, совісті, волі стосовно своєї тілесно-душевної природи. Цій установці притаманна духовно-розумна, морально-духовна і духовно-естетична динамічність. Ця динамічність виявляється у вимозі активності, дії у пізнанні своєї сутності та перетворення себе відповідно до образу Божого. Духовна етичність (моральність) передбачає моральну оцінку себе, своїх вчинків, думок, дій відповідно до духовно-християнських ідеалів і норм. Ця оцінка здійснюється силами віри, совісті, волі. Здатність людини самостійно оцінювати себе з точки зору суспільно-необхідних вимог і відповідати за свої дії не лише перед іншими, але й перед Богом і перед самою собою є свідченням морально-духовної зрілості людини. Отже, морально-духовно зріла людина сама регулює свої дії та вчинки, причому незалежно від того, чи контролює її суспільство, чи ні. Духовно-розумна, морально-духовна особистість дорожить своїм чистим сумлінням і почуттям виконаного обов'язку, а найгіршим покаранням для неї є картання власної совісті.

Поліваріантність напрямів дослідження духовності може мати різні аспекти. Здебільшого духовність зводиться або до певної форми суспільної свідомості (наприклад, релігія, мораль, мистецтво тощо), або ж до сукупності форм суспільної свідомості. На наш погляд, вказані підходи, попри їх різноманітність і видиму відмінність, ґрунтуються на єдиному дискурсі розуміння їх природи - епістемологічному і при цьому випускають з уваги, що процес пізнання і результат його - знання є лише поверхневим рівнем діяльності психіки людини, що, власне, було вже сформульованої «філософією життя» у XIX столітті (А. Бергсон, Ф. Ніцше та ін.) і отримало свою наукову розробку в психоаналізі XX століття, (З. Фройд, К.Г. Юнг, В.Райх та ін.).

Системне духовне виховання особи на засадах християнського виховного ідеалу – складний і водночас дуже важливий іспит на зрілість порівняно молодій системі освіти незалежної України. В людській духовності є ті потенції, які ще не реалізовані і не задіяні сучасним рівнем розвитку цивілізації. Очевидно, що ці потенції розкриються лише посередництвом системного духовного виховання особи в сучасній системі освіти України. На часі – розробка Національної концепції духовного виховання особи.

Список використаних джерел:

1. Осипов А.О. Онтологія духовності: Монографія: У двох книгах / А.Осипов. – Миколаїв: Вид-во МАГУ ім. Петра Могили, 2008. – Кн. I. – 240 с.
2. Білодід Ю.М. Духовність: сутність, структура, функції: Монографія. / Ю.Білодід. – Житомир: Редакційно-видавничий відділ ІПСТ, 2003. – 192 с.
3. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / С.Кримський. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В.Г. Кремень.]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ЗЕЛІСКО Л.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра релігієзнавства,
теології і культурології,
філософського факультет,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ВИЗНАЧЕННЯ ІМПЕРАТИВІВ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ВИПУСКНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

В статті розкриваються особливості процесу моделювання культурного поля життєдіяльності особистості з врахуванням якісних характеристик культури, що визначають його імперативи; аналізується когнітивно-ціннісна наповненість заявленої моделі, її інші культурні парадигмальні форми.

Ключові слова: культурологічні знання, доміанти життєдіяльності, перспективне моделювання, імператив культури, цінності, творчий потенціал особистості, парадигмальні форми культури.

В статье раскрывается процесс моделирования культурного поля жизнедеятельности личности с выходом на качественные характеристики культуры, определяющие его императивы, анализируется когнитивно-ценностная наполненность представленной модели, ее другие культурные парадигмальные формы.

Ключевые слова: культурологические знания, доминанты жизнедеятельности, перспективное моделирование, императив культуры, ценности, творческий потенциал личности, парадигмальные формы культуры.

In the article the process of creating of "cultural land" is analyzed. The author carried out the analytical reflection of quality characteristic of culture, it's imperatives, cognitive and axiology task of it's model, creative potential of the human and paradigmical forms of the culture.

Key words: cultural knowledge, life domination, perspective creation, cultural imperative, creative potention of human, paradigmal forms of culture.

Культурологічні знання, які визначають філософсько-світоглядне мислення особистості, не лише стають сьогодні однією з головних парадигм інтелектуальної освіти, але й забезпечують ціннісно-смысловий розвиток студента. Саме освічений дух набуває здатності приймати в себе світи культурологічних пластів, є відкритим для найширших і найпродуктивніших зв'язків із минулим, сучасним і майбутнім. Виходячи з визначення культури як процесу реалізації суб'єктом змісту своїх ціннісних орієнтацій і сутнісних сил із метою самотворення і творення культури у цілому, визначимо культурологічні знання як знання про другу природу, створену людиною, які включають всю сукупну інформацію про змісти і сенси буття, розвиток всесвіту, соціокультурні утворення, реалізацію індивідів через вироблення програми дій власної життєтворчості.

Системні та глибокі культурологічні знання не лише розвивають логічне, абстрактне мислення, дозволяють виходити на синтез знань з усіх наук із метою розуміння гармонії світу, але й стимулюють прагнення студента до нових знань, до наукових відкриттів, до якісної професійної самореалізації. Процес окультурення набуває дієвого духовно-енергетичного змісту, сприяє залученню молоді у систему соціокультурних відносин, освоєнню нею соціокультурних ролей, її духовному, національно-громадянському, професійному самовизначенню, "вростанню" особистості в культуру свого суспільства, своєї соціальної та професійної сфери.

Проблеми культурологічно-ціннісного змісту сучасної підготовки фахівця знаходяться у центрі наукових досліджень відомих учених: В. Андрущенко, В. Бачиніна, П. Гуревича, Г. Драча, А. Флієра, І. Зязюна, О. Костенка, В. Кременя, В. Лутая, С. Мамонтова, В. Пічі, В. Розіна, О. Семашка, О. Шевнюк та ін.

Знання стають продуктивною силою, тому саме наявність відповідного об'єму культурологічних знань є необхідною умовою визначення особистісної інтенсивно напруженої соціокультурної творчої домінанти життєдіяльності майбутнього фахівця.

Культурологія, таким чином, сприяє педагогіці у якіснішій трансляції фундаментальних знань і актуальних зразків культурної компетентності, поглиблюючи ціннісний підхід особистості до світу, до інших людей, до своєї професійної самореалізації, до соціальної комунікації. Це дозволяє зберігати самоповагу в найскладніших соціокультурних умовах, допомагає особистості не зупинятися у своєму розвитку.

Як зауважує В. Андрущенко, виникає особлива ситуація можливого перспективного моделювання подальшого поглиблення освіти, яка передбачає формування бажаної культури, що стає потужним фактором формування особистості, у тому числі у плані професійної підготовки [1, с. 147].

Моделювання культурного поля життєдіяльності особистості передбачає вихід на якісні характеристики культури як потужного фактора формування

людських сутнісних сил, системи ціннісних орієнтацій, що стають основою культуротворчості особи у загальному соціокультурному процесі. Характеристики культури виступають її імперативами і визначаються як:

- а) творчі здібності людини;
- б) здатність людини до культуротворчості через багатоманіття артефактних і смислових вимірів культури;
- в) сформовані у процесі творчої діяльності людини системи цінностей;
- г) процес творення, самовизначення і духовного збагачення людини як суб'єкта й об'єкта культури;

д) визначеність змісту і домінантності культурної свідомості, яка проявляється у невпинному прагненні людини піднятися над своєю природою і соціальною обмеженістю, у здатності людини творити вищі духовні ідеали та шукати шляхи і засоби їхнього реального втілення з метою поглиблення проявів гармонійності та досконалості світу.

Про цьому кожна культурна норма осмислюється як ідея, трактується як цінність і сприймається як імператив. Імперативи культури накладаються на імперативні змісти культурологічного поля життєдіяльності особистості й визначають його межі та зміст.

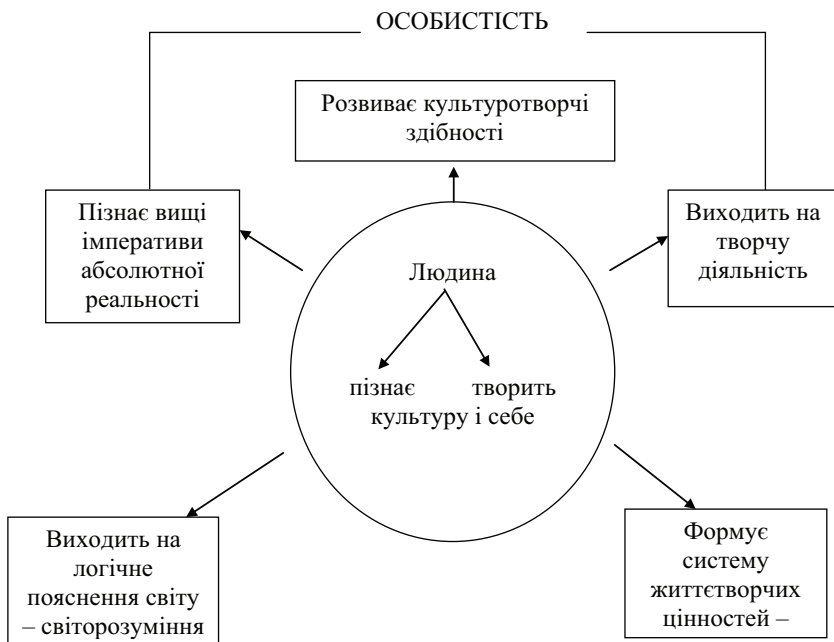


Рис. 1. Модель-схема культурологічного поля життєдіяльності особистості.

Відповідно смисли людського буття визначаються через категорії гармонії, досконалості, свободи, духовності, істини, краси, моральності, культуротворча енергія яких духовно збагачує нові покоління і сприяє їх самозаявленню через справжню людську сутність, спрямовуючи цим людську спільноту в історичну перспективу, сприяючи розумінню абсолютних смислів буття через вищі імперативи Гармонії, Добра, Краси.

Розкриваючи зміст моделі культурологічного поля життєдіяльності студента ВНЗ – майбутнього фахівця, зупинимося на аналізі його основних складових, що визначають наповненість і межі поля, привертають увагу до непомічених альтернатив, до надійності їх обґрунтування у значно ширшому розумінні методології пізнання, яка диктує вибір парадигми освіти, зорієнтованої на особу.

Для підтвердження висловленої тези можемо звернутися до праць уже згаданих науковців – В. Лутая, І. Зязюна, В. Андрущенко, О. Костенка. Всі вони наголошують на необхідності спрямованості освіти у вишах на універсальні й узагальнені знання, на формування культури особистості та на розвиток мислення, структурну і змістову переробку навчальних курсів, їх узгодження один з одним аж до утворення органічних циклів і єдиного культурологічно-наукового освітнього поля. Пріоритетами освіти є не знання самі по собі й навіть не “потреби народного господарства”, а розвиток особистості й формування громадянина, здатного самостійно і вільно діяти й мислити, наголошує В. Андрущенко [2, с. 2].

Нова освітня парадигма вищої освіти має працювати на становлення компетентності, ерудиції, розвиток творчого потенціалу особистості, її культуротворчих здібностей.

Основною домінантою нової освітньої парадигми стають культурологічні знання, які роблять суб'єкта особистістю і є необхідною умовою її самореалізації у життєтворчості.

Концептуальні підходи до здійснення культурологічної освіти, її теоретико-методологічне обґрунтування, модель спеціаліста проаналізовані нами на прикладі підготовки майбутнього фахівця-юриста і дають право стверджувати, що культурологічні знання – це дійсно ті знання, які визначають провідний імператив сучасної вищої освіти, що стає основою культуротворчості на індивідуальному рівні, сприяє як освоєнню, так і творенню системи цінностей, моделюванню культурних сценаріїв життєдіяльності, у тому числі набуттю соціального професійного статусу [4, с. 147].

У процесі засвоєння культурологічних знань, професійного зростання особистість виходить на формування шкали цінностей, яка допомагає їй у визначенні ставлення до всього, що відбувається.

Нам необхідно зрозуміти, наскільки важливим для соціуму в цілому, для системи освіти, для індивіда є свідомо оцінка цінностей. Перехід до свідомої

оцінки цінностей і отримання її є коперніковською революцією в соціокультурній сфері та в історії людства [7, с. 176]. Мусить існувати сфера, де панує злагода і завершеність.

І. Зязюн стверджує, що цінності необхідні й діють лише при добровільному і свідомому їх прийнятті в якості внутрішніх регуляторів сприймання, мислення й поведінки. Власне цінність виявляється і зумовлює людську діяльність через призму цілеорієнтованого бачення реальності завдяки потребам та інтересам людини, переведених на мову думок і почуттів, понять і образів, уявлень і суджень. Для оцінки людині необхідно мати розвинені уявлення про цінності, що виступають у якості орієнтованих критеріїв адаптивної та діяльнісної активності індивідуума [6, с. 9].

Модель соціокультурно визначеної особи майбутнього фахівця, яка відповідає методології сучасної вищої освіти, зумовлює доцільність єдності професійної культури із загальнолюдською культурою, рівноцінними в якій є духовна, національна, естетична, політична, інтелектуальна, семіотична й інші складові множини культур повноцінної особистості, що протидіє однобокості її розвитку. Така особа студента виходить на творче, а не сциентичне мислення. При формуванні творчого мислення ми беремо до уваги поєднання оригінальності наукових і соціальних рішень, евристичності, гнучкості, уяви, внутрішньої мотивації, соціокультурного вибору. Творче мислення характеризується інсайтною і дивергентністю, тобто “осяннями” і “схоплюваннями” нового знання, здатністю до розширення сфери та видів діяльності.

Творче мислення завжди передбачає наявність варіантів, альтернативу вибору, його логіку і мобільність. Саме така спрямованість, яка сьогодні має визначати освітньо-виховний процес у виші, формує особу з активною життєвою позицією, складною структурою духовного світу, різними рівнями цінностей, здатною виходити на правильне розуміння співвідношення суспільного й особистого, гармонізацію особистого і суспільного.

Культурологічні методи визначення змістових домінант культурного простору виводять нас на когнітивно-ціннісну площину, зорієнтовану на знання і цінності. Культура проектує взаємодію і зв'язки культурних форм людської життєдіяльності через три вісі координат: відповідно до когнітивної та ціннісної додається регулятивна. Саме духовні, смислові форми культури, визначаючи когнітивно-ціннісний характер культурного простору, формують соціокультурні відносини людей, їх взаємодію у суспільстві, особистісне самовизначення і самозаявлення. При цьому варто пам'ятати й про вимір культурного простору регулятивною віссю.

Проте головний зміст соціокультурного простору особистості визначають, насамперед, концепти цінностей та ідеалів. Звичайно, це не означає, що в особистісній культурі відсутні регулятивні парадигми. Парадигмальні

форми не є ізольованими і діють у тісному співвідношенні: у когнітивних парадигмах наявні ціннісні та регулятивні елементи, а в ціннісних та регулятивних – відповідні знання. У культурі неможливо розкласти окремо різні типи смислів – когнітивні, ціннісні чи регулятивні. Але при дослідженні їх доцільно розглядати відокремлено. Тому наша увага буде зосереджена, насамперед, на когнітивно-ціннісному змістові культурного простору.

Через культурологічні знання історико-культурний досвід людства набуває для майбутнього фахівця особистісної значущості й імперативності, що визначає зміст його духовного, практичного життя, світоглядне підґрунтя, моральні засади, наповненість складових множини культур, яка визначає якість професійної діяльності у майбутньому.

Вирішення визначених завдань щодо становлення особистості у процесі культурологічної освіти вимагає ретроспективного пізнання історичних глибин культурної пам'яті людства, попри методологічну складність неможливості побачити минуле через односпрямованість і незворотність часу та в його реальному, онтологічно визначеному вигляді. Тому культурологічна освіта пропонує звернутися до артефактів культури, в яких втілилися процеси реалізації сутнісних сил людини, з урахуванням особливостей соціокультурного життя. Саме культура, мова культури створює фонд пам'яті людства, фіксуючи, кодуючи і передаючи когнітивно-ціннісну семантику буття соціальної реальності для наступних поколінь. Культурологія дає нам можливість бачення і розуміння співвідношення і взаємозв'язків наукових, художніх і моральних цінностей, що виводить на тріаду Істина – Добро – Краса, яка є однією з найфундаментальніших у філософсько-культурологічному трактуванні буття як окремих спільнот, так і окремо взятого індивіда.

Свою оцінку щодо внутрішніх зв'язків цієї культурологічної тріади дає, наприклад, Х. Ортега-і-Гассет, зауваживши, що наука – перший ступінь на шляху вирішення проблем людини; мораль – другий ступінь; мистецтво – це спроба пізнати найзаповітніше, найтаємніше [8, с. 66].

Цінності є визначниками змісту життя людини, культури у цілому. Усяка велика культура є не просто конгломератом різноманітних явищ, ... а є єдністю, чи індивідуальністю, усі складові частини яких пронизані одним основним принципом і виражають одну, і головну, цінність. Саме цінність є основою і фундаментом усякої культури [9, с. 270].

Культурні цінності характеризуються за змістом і за рівнем розповсюдженості. Щодо їх характеристики за змістом можна виділити три групи цінностей, що співпадають зі складовими тріади Істина – Добро – Краса, де наукове пізнання виводить на шлях до розуміння дійсності та людини; морально-духовні установки спрямовані на вдосконалення сутності людини у трьох вимірах культури (ставлення людини до себе, до інших людей, до світу

в цілому) і водночас засвідчують генетичний зв'язок із релігією; культуротворчі цінності – концепти – розкривають психологічні сили людини, що заявляють себе через почуттєво-емоційну сферу, а також відображають суб'єктивний внутрішній світ людини.

За рівнем розповсюдженості можна виділити при всіх інших можливих класифікаціях такі групи цінностей: загальнолюдські, національні, цінності спільнот і прошарків (у тому числі класові), локально-групові, сімейні, індивідуально-особистісні.

Культурологічна освіта сприяє визначенню особистості студента через світ універсальних смислів і загальнолюдських цінностей, виробляє уміння самостійно і глибоко міркувати про світ, про своє місце у ньому, про найважливіші проблеми буття, спираючись на фундаментальні норми моральності, вироблені кращими умами людства, як-от: чесність, милосердя, любов, прагнення до краси, гармонії, рівновага у взаєминах із природою й ін. Це допомагає особистості не зупинятися у своєму розвитку, виробляти у собі духовні



Рис. 2. Ціннісне наповнення культурологічного поля життєдіяльності особистості.

сили, щоб протистояти негативним проявам, розуміти суперечності людського буття, цивілізації, культури, бо саме культурологічна думка сприяє виявленню в будь-якому одиничному факті загального змісту, наданню окремих проблемам універсального значення.

Досліджуючи національну парадигму життєтворення особистості у процесі культурологічної освіти майбутніх правників, ми дійшли висновку, що саме цінності етнонаціональної культури є тими концептами, які можуть визначати національну сутність життєтворення молодого людини. Це, насамперед, система цінностей національної культури, її норми і приписи, які є складовими процесу національної ідентичності та водночас стають невід'ємною частиною змісту культурного кола життєдіяльності майбутнього фахівця, набуваючи особистісної значущості й імперативності й цим самим впливають на його духовне, практичне життя, світогляд, моральність, культурну свідомість і правосвідомість [5, с. 147].

Громадянські цінності, створюючи культурний простір свободи, сприяють активізації творчого потенціалу особи, пропонують багато культурних форм для ствердження особистісної значущості, розвитку усвідомлення власної гідності. Людина має право жити не для держави, а для себе і своїх близьких, шукати сенс життя не в державній службі, а у сферах приватного життя, у дружбі, любові, у сімейному щасті. Але для цього вона має вийти на культурологічне осмислення громадянських цінностей і цим самим визначити свій статус через ціннісні виміри суспільства. В умовах такого паритету саме громадянське суспільство оберігає простір індивідуальної свободи [3, с. 89].

Як бачимо, культурні цінності сприяють гармонізації людини, набувають для неї через систему культурологічних знань особистісної значущості й імперативності, визначають особливості світосприйняття. Модуси культури долучають людину до власних смислів, цінностей і норм, ставлять її в центр культурного універсуму.

Індивідуально-особистісні цінності, як-от власна гідність, совість, моральність, безкорисливість, воля до життя, орієнтують людину на самостійний вибір, прийняття рішень, за які вона відповідає і завдяки цьому є здатною бути вище рівня моральності тих, хто, входячи в її соціальне оточення, залежить від корпоративних стереотипів суспільної поведінки. Усвідомлюючи власну гідність, прислухаючись до внутрішнього голосу своєї совісті, така особистість завжди вміє залишатися сама собою.

Беручи до уваги локально-групові цінності щодо їх впливу на особистісне самовизначення студента, ми, насамперед, прагнемо виробити у нього об'єктивне ставлення до проявів і впливів сучасних молодіжних субкультур, переважно європейського зразка, що стали доволі популярними в українському молодіжному середовищі: скінхедів, готів, фриків, рейверів, дигерів тощо.

Насамперед, необхідно зрозуміти спрямування ідейного центру тієї чи іншої субкультури, специфіку стилю життя і поведінки, причини протиставлення решті суспільства, визначити ініціативний центр, який генерує тексти, символіку, що дає можливість обґрунтувати зміст поведінкових проявів, розуміння картини світу і, відповідно, вийти на систему цінностей представників певного угруповання. Культурологічні характеристики дають можливість диференціювати як позитиви, так і прояви антикультури в сутності молодіжних угруповань, виробити до них критичне ставлення.

Цінності культури пов'язані між собою в єдине згармонізоване ціле – культурний космос, який уособлює особливу нормативно-ціннісну реальність, що визначає буття людини через вищі смисли культури, надає йому цілісного, гідного й гармонійного змісту. Ціннісні приписи культури, які людина бере за основу свого життя, зобов'язують її відчувати, мислити і діяти таким чином, щоб залишатися на рівні свого високого призначення, спрямовують вітальні сили і соціальну енергію особистості до вищих ідеалів, які відкривають їй у всій повноті буття справжні цінності та їхню ієрархію. У даному випадку можна говорити про сформовану культурну свідомість особистості, що проявляється у динаміці її невинного підвищення над своєю природною і соціальною обмеженістю, у досягненні гармонії між своїм існуванням і сутністю та прагненням позитивно впливати на життя інших людей. Мотиваційний простір культурної свідомості виступає полем інтелектуальних, соціокультурних, професійних заявлень особистості, у ході яких виробляються і вибираються найбільш прийнятні моделі поведінки та культурні форми для самоствердження і самореалізації.

Отже, наповненість культурного поля особистості у процесі накопичення і переосмислення культурологічних знань, її вихід на головні імперативи власної самореалізації, вибір кращих цінностей для власного життєзабезпечення, суспільного самоствердження і пошуку вищих життєвих орієнтирів є необхідною умовою духовно-практичної активності й усвідомлення особистістю розумності та значущості власного існування. У ціннісних координатах свого поля суб'єкт культури знаходить своє місце, що стає для нього вихідною основою усіх найважливіших життєвих виборів, тобто у якості суб'єкта культури, здатного мислити, почувати, робити відповідальний вибір, внутрішньо схильного до аутодетерміністського типу соціальної поведінки, особистість може не лише підкоритися зовнішнім вимогам і обставинам, але й протистояти і протидіяти їм як носій духовної свободи.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. — К. : Знання України, 2004. — 804 с.
2. Андрущенко В. Кому у вузі належить роль першої скрипки? / В. Андрущенко // Освіта. — 2000. — 6–13 грудня. — С. 2.
3. Бачинин В. А. Морально-правовая философия / В. А. Бачинин. — Харьков : Консум, 2000. — 208 с.
4. Зеліско Л. Теоретична модель спеціаліста – правознавця : культурологічний аспект / Л. Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 6. — С. 144—153.
5. Зеліско Л. І. Культурологічна освіта майбутнього юриста : монографія / Л. І. Зеліско. — Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ, 2010. — 234 с.
6. Зязюн І. Криза цінностей — катастрофа суспільств і держав / І. Зязюн // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць. — Вип. 2. — К., 2010. — С. 7—19.
7. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. — М., 1994. — 434 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. — М., 1991. — 586 с.
9. Сорокин П. О. Человек. Цивилизация. Общество / П. О. Сорокин. — М., 1992. — 368 с.

КОВАЛЬЧУК І.Л.,

кандидат філософських наук,
доцент, кафедра соціальної роботи,
Луцький інститут розвитку людини
Університету «Україна»,
м. Луцьк

ПРО СВІТОГЛЯДНУ ОСВІТУ ТА ПРИНЦИП ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

Стаття присвячена актуалізації ідеї людиноцентризму як провідної детермінанти світоглядної освіти, потреби трансформації освіти в напрямі формування у молоді нових системних знань, духовних вимірів та ціннісних мотивів. Розкрито сутність та зміст принципу людиноцентризму.

Ключові слова: освітня діяльність, світоглядна освіта, принцип людиноцентризму, антропологічна криза, гуманізм.

Статья посвящена актуализации идеи человекоцентризма как ведущей детерминанты мировоззренческого образования, потребности трансформации образования в направлении формирования у молодежи новых системных знаний, духовных измерений и ценностных мотивов. Раскрыта сущность и содержание принципа человекоцентризма.

Ключевые слова: образовательная деятельность, мировоззренческое образование, принцип человекоцентризма, антропологический кризис, гуманизм.

The article is devoted to the idea of mainstreaming humanocenter as the leading determinants of ideological education, education transformation towards the formation of a new youth system of knowledge, the spiritual dimension and value reasons. The essence and content of the principle humanocenter.

Key words: educational activities, ideological education, the principle of humanocenter, anthropological crisis, humanism.

Зміни, що відбуваються в сучасному світі, в тому числі й в Україні, вимагають суттєвих перетворень і в галузі освіти. Адже молода людина, отримуючи освіту, в кінцевому рахунку має відбутися не лише як спеціаліст певної

галузі, але, в першу чергу, як Людина, яка має бути достатньо підготованою до повноцінного і свідомого життя в мінливих реаліях сучасного суспільства, до виконання своїх людських і громадянських обов'язків, до самореалізації на користь іншим людям і самій собі.

Вся історія освіти свідчить про те, що бувають певні періоди, коли світоглядні питання постають особливо гостро і потребують нового вирішення та більш глибокого обґрунтування. Такі періоди, як правило, характеризуються кризовими явищами в освіті, зумовленими, в свою чергу, невідповідністю між існуючим змістом в освіті і новими завданнями, які виникають перед суспільством і людиною. Саме такий період переживаємо сьогодні і ми в Україні, тому виникає необхідність в черговий раз звернутися до вихідних принципів визначення цілей, змісту і методів освіти. У цьому значенні актуальність теми дослідження пов'язана з необхідністю формування установок нової парадигми в освіті, а саме – людиноцентризму, що сприятиме виходу із ситуації світоглядної кризи.

Метою статті є з'ясування змісту та сутності принципу людиноцентризму, як одного з головних методичних принципів світоглядної освіти.

Видатні представники гуманістичної педагогіки, такі як Я.А. Коменський, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, Януш Корчак, неодноразово зазначали про надзвичайну важливість представлення знань про людину в змісті освіти. Принцип людиноцентризму розроблено і включено до складу головних методичних принципів світоглядної освіти проф. Р.А. Арцишевським, одним із сучасних провідних фахівців у галузі філософії освіти, суспільно-гуманітарної освіти, теорії сучасного підручника, культурології та філософської антропології.

Одним із виявів кризи сучасної культури постає сучасна криза освіти, яку в цілому можна охарактеризувати як кризу гуманізму. Її головними виявами постають знецінення людини і людського життя, перетворення людини в засіб досягнення позаособистісних цілей, втрата і викривлення гуманістичних ідеалів і цінностей та заміна їх ерзацами масової культури, речизм, меркантилізм та споживацтво, панування технократичного мислення тощо. Симптом кризи, в основі якого лежить ігнорування сутності людини, її внутрішнім духовним світом, охоплює усі сфери життєдіяльності українського суспільства; в ньому матеріальна сторона розвинулася набагато сильніше, ніж духовна, в результаті чого відбувається знецінення та нівеляція духовних цінностей.

У сучасну добу антропологічна криза проявляється насамперед у виявленні фундаментальної екзистенційної неузгодженості сучасної людини, якою постала криза самоідентичності – кардинальне порушення органічності всіх складових людської життєдіяльності, втрата надійних усталених раціо-

нально вивічених, освячених традицією життєво значущих орієнтирів в усьому універсумі людського буття (на рівні соціальних структур, культури, індивідуальної екзистенції, мислення, ціннісних орієнтацій, моральних імперативів, психічного здоров'я тощо) [11, с. 351-355].

Домінування діяльнісного активізму, визнаного як ознака сучасної людини у XX-XXI столітті, призвело до акцентування уваги на умовах життя і водночас втрати інтересу до власної буттєвості. Такий спосіб життя вже призвів до відчутних негативних наслідків. Переважаючими модусами життєсприйняття сучасної людини, які закладаються в процесі соціалізації різними її агентами, в тому числі й освітою, мислителі Київської світоглядно-антропологічної школи називають «богопопущеність» та «новостійну свідомість» [12, с. 200; 3, с. 13-14.].

На початку третього тисячоліття проблема людини та її меж стає центральною. Розуміння людини лише як *homo sapiens*, що абсолютизує ознаку володіння розумом, явно недостатньо для розв'язання кризи гуманізму. Можливості методологоцентризму (який розвивали Ф. Бекон, Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель, Б. Рассел та ін.) у вирішенні кризи людини вичерпуються, адже такий підхід обмежує людяність. Відповідно, в науковій літературі пропонуються різні точки зору щодо визначення сутності людини. Людина розглядається як *Homo religiosus* – людина релігійна, *Homo sapiens* – людина розумна, *Homo sapiens-demens* – людина «розумно-нерозумна», *Homo naturalis* – людина натуралістична, *Homo symbolicum* – людина, яка творить символи, *Homo ludens* – людина, що грається, *Homo politicus* – людина, що займається політикою, *Homo faber* – людина, що працює, *Homo Hidden* (істота, яка ховається) тощо.

В умовах інформаційного суспільства зростає роль та значення споживацтва. За допомогою різних маніпулятивних технологій людина поступово перетворюється на споживача в різних сферах життєдіяльності суспільства, навіть в освіті. «Ми заручники свого прогресу – все найбільш важливе зроблено, із епохи пізнання ми переходимо в епоху споживання» [7, с. 186]. Підміна знань та потреби вчитися, здобувати знання («Вік живи, вік вчись!») на необхідність отримати диплом спотворюють та примітивізують освітній процес, а разом з тим і саму людину. Все це призводить до дегуманізації освіти. Відповідно, одним з головних шляхів подолання антропологічної кризи, кризи гуманізму повинна стати гуманізація освіти.

Гуманізація змісту освіти повинна визначатися, виходячи перш за все з інтересів самої людини, тобто включати тільки ті елементи, які дійсно необхідні для розвитку її як особистості чи для оволодіння майбутньою професією, а не стануть простим баластом у її майбутньому житті. Також, гуманізація змісту освіти передбачає представлення у ньому знань про саму людину

(«Невігласом є не той, – на думку містика XX ст. Дж. Крішнамутрі, –хто не отримав освіти, а той, хто не пізнав себе» [5, с. 68]), а також матеріалів, необхідних для вироблення в учнівської молоді самоповаги і гуманного ставлення до інших людей, яке б базувалося на розумінні людини як вищої цінності. І, беззаперечно, гуманізація змісту освіти передбачає його оптимізацію і гармонізацію, тобто представлення в ньому таких елементів, які б найбільшою мірою сприяли всебічному і гармонійному розвитку особистості, а не мали б однобічно сциєнтистського чи технократичного, природничо-математичного чи лінгвістичного або ще якогось іншого спрямування. Адже в даному разі відбувається представлення переважно однієї галузі науки чи форми соціального досвіду та сприяння переважаючому розвитку якоїсь однієї сторони особистості за рахунок іншої [2, с. 10-11].

Гуманізація постає невід’ємною складовою змісту сучасної науки і освіти, ефективна реалізація якої не можлива без здійснення світоглядної освіти. Під світоглядною освітою проф. Р.А. Арцишевський пропонує розуміти «вироблення в людини на основі різних форм соціального та індивідуального досвіду цілісного розуміння світу й самої себе, яке дає їй змогу не лише орієнтуватися в навколишній дійсності і в самій собі, але й певним чином упорядковувати й свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати певну життєву позицію» [2, с. 5].

Підвищення світоглядної насиченості освіти не має нічого спільного з ідеологізацією чи політизацією. Адже світогляд пов’язаний не лише з ідеологією, але й з наукою та іншими формами соціального досвіду; спирається на них та узагальнює цей досвід. Водночас, маючи з ними спільні точки дотику, світогляд не може бути зведений ні до ідеології, ні до науки, бо постає синтезним і найбільш складним духовним утворенням.

Формування світогляду в процесі реалізації світоглядної освіти виступає одним з найголовніших завдань навчально-виховного процесу. Під ним розуміють «вищий рівень духовного осягнення дійсності та самосвідомості людини, в якій вона усвідомлює себе через свої взаємовідносини зі світом, включаючи природу і суспільство, та іншими людьми і на основі якої складається її життєва позиція, що знаходить свій вияв в її сталому свідомому ставленні до природи, суспільства, інших людей і самої себе» [1, с. 51].

Створення цілісної концепції світогляду неможливе без врахування її світоглядної складової. Завдяки формуванню світогляду здійснюється вимога системності освіти, згідно з якою, як писав Я.А. Коменський, «усе, що знаходиться у взаємному зв’язку, повинно викладатися у такому ж зв’язку» [4, с. 368]. Оскільки ж головними об’єктами людського пізнання є природа, суспільство і людина в їх взаємозв’язках та взаємовідношеннях, то світоглядна освіта, розкриваючи ці об’єкти та існуючі між ними

взаємозв'язки, забезпечує також цілісність сприйняття й розуміння дійсності.

Найважливішим об'єктом (ланкою) пізнання в тріаді «природа-суспільство-людина» є саме людина, на чому неодноразово наголошував і В.О. Сухомлинський. Головним і найскладнішим для людини об'єктом пізнання, відзначав він, є сама людина [8, с. 481], і нічого цікавішого на світі немає [9, с. 381]. Без знань (і не лише знань) про людину, які є основою її самовиховання, не тільки «освіта не була б повною» [9, с. 387], а і взагалі неможливе формування цілісного світогляду. «Я вважаю, – писав павлівський педагог, – що школа лише тоді школа, коли головний предмет у ній – людинознавство, коли пізнання світу починається з пізнання людської душі і на основі цього пізнання формуються переконання і найголовніше – виховується здатність любити і ненавидіти. По суті виховання справжньої людини є одухотворення красою людського духу, – таке глибоке одухотворення, що маленька людина замислюється: хто я? Для чого я живу на світі?» [10, с. 156].

На основі цих поглядів та думок видатних представників гуманістичної педагогіки про надзвичайну важливість представлення знань про людину в змісті освіти проф. Р.А. Арцишевського до складу головних методичних принципів світоглядної освіти відносить і **принцип людиноцентризму**.

Людиноцентризм – це філософсько-суспільна концепція, яка запобігає моральній деструкції людини, активізує її етичні та смислові цінності; це так звана протидія нівелювання людини. Основними концептами людиноцентризму можна вважати [6, с. 143]:

- самоідентифікацію особистості (моральну, естетичну);
- розуміння людини як найвищої цінності;
- здатність до свідомого ефективного функціонування;
- превалювання духовних потреб над матеріальними;
- актуалізацію людини як незамінного учасника новітніх комунікативних процесів.

Принцип людиноцентризму орієнтує на те, що в процесі світоглядної освіти в центрі уваги завжди має бути людина. Це викликано тим, що світогляд є формою людської самосвідомості, а також особливостями світоглядного відтворення дійсності, при якому людина завжди розглядається в її єдності зі світом, а світ і його головні складові частини (природа, суспільство) теж сприймаються не самі по собі, а тільки через їх взаємовідношення і відношення до людини.

Реалізація цього принципу передбачає насамперед необхідність розкриття природи і сутності самої людини, головних людських якостей і відмінностей від інших живих істот і речей, розуміння людини як вищої цінності, мети усіх суспільних перетворень і міри всіх речей, тобто вироблення цілісного

бачення людини як єдності її головних сторін (біологічної та соціальної, тілесної та духовної та ін.), сутнісних характеристик і сил і життєвих виявів (у практичній діяльності, духовному житті, спілкуванні). Водночас і всі інші проблеми, предмети і явища, які представлені в змісті світоглядної освіти, мають розглядатися не тільки самі по собі, а й через їх відношення до людини, її різноманітних потреб та інтересів, цілей та ідеалів. Без розкриття цього аспекту ніякі знання не можуть мати безпосереднього світоглядного значення [2, с. 207-208].

Реалізація принципу людиноцентризму вимагає не тільки вироблення змісту і методів навчально-виховної діяльності з урахуванням потреб, інтересів і можливостей учнівської і студентської молоді, і не тільки представлення знань про людину, але й інших форм її духовного осягнення: ідеалів, оцінок, мотивів і норм пов'язаної з людиною діяльності. У зв'язку з цим окрім питання «хто така людина?», розкриваються також і питання «яка вона?», «якою вона може чи повинна бути?», «у чому полягають і чим визначаються цінність і краса людини?», «чому кожна людина заслуговує на увагу і поважливе ставлення з боку інших людей?», «чому людина повинна бути відповідальною за свої дії, спрямовані на природу та інших живих істот?», «чому і як потрібно ставитися до інших людей по людські?» та інші.

Розкриваючи положення про цінність людини для учня чи студента, необхідно підкреслити, що ця її цінність може зростати або зменшуватися в залежності від самої людини: від її вчинків, ставлень до інших людей, від того, чого вона досягла, що вона встигла і зуміла зробити не тільки для себе, а і для суспільства, в якому живе, для своєї Батьківщини.

Розповідаючи про красу людини, потрібно звернути увагу молоді на те, що ця краса є одним з найвищих проявів краси взагалі, що негарних людей немає, оскільки кожна людина гарна по-своєму, що її краса може виявлятися не тільки в зовнішності, а й у вчинках, в думках, в моральних якостях тощо, що потрібно старатися бачити і відкривати в інших і в собі цю красу, берегти і примножувати її.

Як один із виявів принципу людиноцентризму чи гуманоцентризму може розглядатися також *принцип егоцентризму*, який вимагає, щоб у процесі світоглядної освіти всі предмети розглядалися не тільки через їх відношення до людини взагалі, а й по відношенню до конкретної людини. Це означає, що найоптимальнішою і найефективнішою світоглядна освіта може бути лише тоді, коли її зміст пов'язується з власним життєвим досвідом і особистими потребами кожного учня, коли цей зміст екстраполюється учнем на своє «Я», пов'язується ним з власними планами, бажаннями, потребами, інтересами тощо. Зрозуміло, що цього можна досягти лише за тієї умови, коли учень буде не лише об'єктом, а й суб'єктом освітнього процесу. Це передбачає,

зокрема, розуміння учнем мети й необхідності світоглядної освіти, його прагнення до досягнення цієї мети, сформованість інтересу до світоглядних питань і навичок оволодіння світоглядним матеріалом [2, с. 208].

На основі вищесказаного можна зробити наступні висновки. Сучасна цивілізація потребує нового концептуального напрямку розвитку, в якому людина має посідати чільне місце. Антропоцентризм, гуманізм, персоналізм – суспільно-філософські концепції людини, її цінності, які домінували у різні часи. Ці теорії людини та її меж здебільшого виникали внаслідок попереднього нехтування особистістю як цінністю. Схожа ситуація спостерігається і на початку XXI століття. Концепцію актуалізації значущості людини в умовах сьогодення охоплює новітнє явище – людиноцентризм чи гуманоцентризм. Людиноцентричність нової парадигми суспільного розвитку – необхідність, зумовлена сучасними проблемами людства, які полягають у тому, що людина втрачає свою виняткову цінність в умовах інформаційно перевантаженого життєвого простору. Що стосується застосування в освіті конкретних методик реалізації принципу людиноцентризму, то у вирішенні цього питання величезну допомогу може надати освітянський досвід видатних представників гуманістичної педагогіки, зокрема, Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Януша Корчака, В.О. Сухомлинського та інших, які не тільки щедро ділилися зі своїми вихованцями розумом, але й віддавали їм свої серця.

Список використаних джерел:

1. Арцишевський Р.А. Світогляд : сутність, структура, функції / Р.А. Арцишевський // Філософські студії : збірник наукових праць. – Луцьк, 2013. – Вип. 1. – С. 4–52.
2. Арцишевський Р.А. Світоглядна освіта : теорія, історія, методика : монографія / Р.А. Арцишевський. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – 2013. – 304 с.
3. Ідея культури : виклики сучасної цивілізації / [Є.К. Бистрицький, С.В. Пролєсєв, Р.В. Кобець, Р.В. Зимовець]. – К. : Альтерпрес, 2003. – 192 с.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476.
5. Кришнамурти Дж. Образование и смысл жизни / Дж. Кришнамурти. – К. : «София», 2003. – 192с.
6. Кузьмич А. Людиноцентризм у поетичних текстах Ліни Костенко : комунікативний аспект / А. Кузьмич // Вісник Львівського університету. – 2011. – №34. – С.142–148.
7. Курпатов А. Самоучитель по философии и психологи / А. Курпатов. – СПб. : «Нева», 2005. – 288с.
8. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський

- // Вибрані твори. В 5 т. – К. : Рад. школа, 1976-1977. – Т. 1. – С. 403-637.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Там само. – Т. 3. – С. 283-582.
10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Там само. – Т. 1. – С. 53-206.
11. Табачковський В.Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В.Г. Табачковський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 432 с.
12. Філософська антропологія в контексті сучасної епохи / [М.О. Булатов, В.П. Загороднюк, К.С. Малеев, Л.А. Солонько]. – К. : «Стилос», 2001. – 245 с.

КРИМОВА Н.О.,
старший викладач,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ КОМП'ЮТЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЛЮДИНУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У нашій статті здійснено аналітичний огляд науково-теоретичних та методологічних положень, конкретних уявлень вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо проблеми впливу комп'ютерної діяльності на індивіда. Охарактеризовані основні види комп'ютерної діяльності та особливості емоційної сфери людини в цьому процесі. Якщо на етапі використання комп'ютерної техніки у трудовому процесі вивчались проблеми психічних станів, мотивації, працездатності людини в процесі праці, то на сучасному етапі розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій практично кожна людина – користувач комп'ютера, тому і набули актуальності питання впливу комп'ютерної діяльності на емоційну сферу людини, психологічної залежності особистості від інформаційних технологій.

Ключові слова: комп'ютерна діяльність, емоційна сфера, психологічна залежність, комп'ютерна гра, особистість

В нашей статье осуществлен аналитический обзор научно-теоретических и методологических положений, конкретных представлений отечественных и зарубежных исследователей по проблеме влияния компьютерной деятельности на индивида. Охарактеризованы основные виды компьютерной деятельности и особенности эмоциональной сферы человека в этом процессе. Если на этапе использования компьютерной техники в трудовом процессе изучались проблемы психических состояний, мотивации, работоспособности человека в процессе труда, то на современном этапе развития информационно-компьютерных технологий практически каждый человек – пользователь компьютера, поэтому важными стали вопросы влияния компьютерной деятельности на эмоциональную сферу

человека, психологической зависимости личности от информационных технологий.

In this article carried out an analytical review of the scientific-theoretical and methodological guidelines, specific representations of domestic and foreign researchers on the issue of the impact on the individual's computer activity. Describes the main types of computer activities, and especially the emotional sphere of human rights in the process. If step of computer usage in the labor force to study the problems of mental states, motivation, human performance in the labor process, that at the present stage of development of information and computer technology, almost everyone - computer user, so important were the questions of the influence of computer activity in the emotional sphere of human individual psychological dependence on information technology.

Характерні зміни в інформаційних технологіях, особливо з активним впровадженням Інтернету в повсякденне життя людей, призводить не тільки до нових способів оперативного користування різною інформацією, але й виникненню певних психологічних проблем у користувачів. Етап, пов'язаний з застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій майже в усі сфери життєдіяльності людини, характеризується тим, що значна частина людей стала його користувачами. Така форма діяльності змінила як відношення до комп'ютера, так і його вплив на людину.

Узагальнення досліджень (Л. М. Бабаніна, В. О. Бодрова, В.Ф. Венди, О. Є. Войскунського, Г. Г. Демірчогляна, О. Ю. Єгорова, Б. Ф. Ломова, В. Я. Орлова, О. О. Прохорова, О. К. Тихомирова та ін.), що присвячені прямо чи опосередковано проблемі нашої роботи, дозволило умовно їх виокремити в декілька напрямів.

Перший напрямок складають підходи, в яких розкриваються психологічні концептуальні уявлення про взаємодію людини з комп'ютером (Б. Ф. Ломов, О. К. Тихомиров та ін.). В роботах цих вчених визначені принципи та проблеми вивчення інформаційної взаємодії людини і технічних пристроїв, пошук засобів відображення інформації та оптимальних (з позиції людини) форм, способів управління механізмами (технологічними процесами), а також перетворення психічних процесів і функцій у результаті освоєння та застосування людиною комп'ютерів.

Другий напрям – дослідження, орієнтовані на вивчення питань професійного відбору фахівців і визначення психологічної готовності, надійності та

емоційної стійкості людини в екстремальних умовах діяльності (В. О. Бодров, О. Я. Чебикін та ін.).

Зокрема, дослідники розглядали психологічні проблеми працездатності людини-оператора [11], попередження його помилок, які приводять до зниження якості діяльності [2], оптимізації роботи оператора в складних системах управління [12], різних аспектів мотивації операторів [19], саморегуляції людини-оператора в екстремальних умовах [6], емоційної стійкості [18] та інше.

Увага дослідників в аспекті взаємодії оператора зі складними технічними системами приділялася, в основному, проблемам управління психофізіологічними станами оператора, його емоційної стійкості в емоціогенних умовах діяльності. Також важливим аспектом у взаємодії людини з комп'ютером визначив Л. О. Кітаєв-Смик [10], а саме, емоційний стрес внаслідок такої діяльності.

Таким чином, на початковому етапі впровадження та використання електронної обчислюваної машини, питання взаємодії людини з комп'ютером вивчалися переважно на рівні діяльності людини як оператора в цьому процесі.

Третій напрям пов'язаний з розробками штучного інтелекту (Н. Вінер, Ю. Я. Голіков, О. К. Тихомиров та ін.).

Четвертий напрямок об'єднує праці, що спрямовані на оптимізацію умов взаємодії в системі «людина – комп'ютер» (В. Ф. Венда, А. М. Морозов та ін.) та визначення психогігієнічних вимог у цьому процесі (Є. К. Глушкова, Ю. П. Пивоварів та ін.).

П'ятий – роботи, в яких представлені результати фізичного впливу комп'ютерних систем на функції зору, опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи (О. Д. Грязєва, Г. Г. Демірчоглян та ін.).

З подальшим розвитком комп'ютерних технологій дослідження торкаються більш специфічних проблем взаємодії людини і комп'ютера.

Так, Г. М. Будунов зазначає, що розвиток комп'ютерних технологій наближає спілкування людини з машиною до природного людського спілкування, тому є і певна небезпека в такому процесі. Користувачі, які схильні до прийняття антропоморфізму, не тільки персоніфіковано відносяться до машини, але і ідеалізують її, надмірно довіряють інформації, командам з боку комп'ютера, передають приватну інформацію, що може провокувати кіберзлочини [3].

Дані інших досліджень [5] вказує на те, що в сучасному діалозі «людина – комп'ютер» персоніфікація машини виникає майже у кожного користувача незалежно від досвіду роботи, причому комп'ютер сприймається як авторитетна особа, що сприяє виникненню та домінуванню позитивних емоцій.

Крім того, набувають активного характеру дослідження психічних станів,

що виникають у людини при взаємодії з комп'ютером, під час ігрової діяльності, а також психологічної природи спілкування, опосередкованої комп'ютером та інше.

Саме в цей період закладаються теоретичні основи психології комп'ютеризації. Формується концепція О. К. Тихомирова про перетворення розумової діяльності людини через комп'ютери та інші засоби, що дозволило розкрити важливі закономірності в психології взаємодії людини та електронної обчислюваної машини.

Окремим напрямком слід вважати дослідження, в яких констатуються випадки негативних наслідків комп'ютерної діяльності, що позначаються на дисгармонійному розвитку особистості, і переважно відображаються в підвищеній фрустрації та агресивності [7], деперсоналізації [22], комп'ютерній та Інтернет-залежності [4], [9].

Особливої уваги заслуговує дослідження впливу комп'ютерних ігор на психоемоційну сферу особистості. Узагальнення цих та інших досліджень вказує на суперечливі дані щодо позитивного або негативного впливу комп'ютерних ігор на емоційну сферу особистості. В роботах [8], [14] відмічається, що комп'ютерні ігри сприяють розвитку мотиваційних, когнітивних, емоційно-регулятивних особливостей особистості. Постійна розумова активність, швидкість, точність реакцій гравця, ілюзія безпосереднього впливу на комп'ютер в процесі гри, можливість вести ігровий діалог, дозволяють особистості відчувати психологічне задоволення від цієї діяльності. Але в інших роботах вказується, що ігровий досвід може приводити і до зміни структури Я-образу, соціального сприйняття, ослаблення морально-етичних норм [17].

Слід відмітити результати досліджень [8], в яких доводиться, що потреба в комп'ютерній грі у підлітків пов'язана з прагненням отримувати позитивні емоції, реалізацією мотивації досягнення, що пов'язане з самовизначенням, тобто з головними психологічними новоутвореннями підліткового віку. В роботах цього напрямку [20] констатується, що вплив комп'ютерних ігор на особистість нерідко спричиняє психопатологічні симптоми, які були відмічені у десяти процентів обстежених.

Патологічна поведінка внаслідок захоплення сучасними комп'ютерними технологіями виражається в таких формах, як: залежність від комп'ютерних ігор, від Інтернету, від спілкування в соціальних мережах.

Надмірна захопленість комп'ютерними іграми призводить до адиктивної поведінки, що проявляється в задоволенні потреби в постійній грі на комп'ютері для зміни свого психічного стану, або завдяки компульсивним діям для зниження тривоги. Захопленість комп'ютерними іграми відбувається також через певні особливості віртуального ігрового світу, якими не наділена реальність, а саме: відкривається новий мир незлічених можливостей і інтересів, які

можна здійснювати; наявність особистого світу, до якого є доступ тільки у самого гравця; відсутність відповідальності; реалістичність процесів і повне абстрагування від оточуючого середовища; здатність виправити будь-яку помилку шляхом багаторазових спроб; можливість самостійно приймати рішення, незалежно від того, які можуть бути результати [16].

Однак, ми бачимо, що комп'ютерна гра надає можливість людині як задовольняти свої потреби, так і водночас може стати засобом компенсації життєвих проблем, і особистість починає реалізовуватись в ігровому світі, що призводить до появи серйозних проблем в розвитку емоційної сфери, в формуванні самосвідомості.

Результати досліджень [9], в яких вивчаються особистісні особливості Інтернет-залежних, вказують на те, що характерним для них є мало адаптивність, сором'язливість, домінує потрібність в спілкуванні при нестачі соціальної сміливості для установлення відношень в реальному житті.

Діагностичними критеріями Інтернет-адикції є: ріст толерантності при «мережових подорожах», зниження настрою при неможливості знаходження в мережі, поява емоційного підйому при входженні в Інтернет. Ознаки позбавлення Інтернету наступні: психомоторне порушення, тривога, нестримне бажання полегшити свій стан шляхом виходу у Інтернет, переживання фантазій та мрій про Інтернет, нав'язливе постукування пальцями по твердій поверхні, що імітує клавіатуру [21].

Безумовно, інформаційно-комп'ютерні можливості наділяють людину почуттям всемогутності, влади, але в той же час віртуальна реальність може породити тільки ілюзорне відчуття свободи, що володіє наркотичною властивістю залежності і потребує постійного підкріплення [1].

В випадку, коли віртуальний комп'ютерний світ замінює реальність, індивід зливається з віртуальним світом як на когнітивному, так і на емоційному рівні, стаючи частиною, приналежністю кіберпростору. Звертає увагу до себе і таке явище віртуального світу, як мешканці кіберпростору, для яких інформаційна система є продовженням їх свідомості. Спілкування для них в мережі більш важливо, ніж в реальному житті. Вони будують свій світ, який здається віртуальним тільки для непосвячених. Внаслідок того, що межі між реальним і віртуальним світами стираються, реальність починає сприйматися як дещо нереальне, людина майже перестає відчувати себе в біологічному аспекті, що приводить до згасання інстинкту самозбереження. Небезпека полягає в тому, що адикт відноситься вже до реальної дійсності як до віртуальної, непомітно для себе переносить на неї віртуальну динаміку, в якій все можливо і відновлюємо, будь-якій події можливо дати зворотній хід, що призводить до значного порушення регуляторної функції, до втрати зв'язків з реальністю [13].

В дослідженнях [22] констатується, що особливості світу, породженого

комп'ютерними технологіями, обмежують сенсорне переживання, ідентифікацію, ведуть до розмивання просторових границь, розтягуванню й конденсації часу, величезної кількості контактів, формують у свідомості альтернативні світи, відчуття «чорної діри» та надмірну фіксацію.

Особливістю Інтернет залежності є надмірне захоплення спілкуванням з друзями у сіті, яке відбувається не лише на соціальних сайтах, але й в он-лайн іграх, де є спеціальні чати або текстові строки, в яких гравці можуть залишати свої коментарі, тобто неконтрольоване використання Інтернету може призвести до залежності суб'єкта від віртуального світу.

Ще на один момент вказуються в дослідженнях [15], а саме: користувач може опинитися під впливом дуже інтенсивного потоку інформації, яку він не в змозі зафіксувати, переробити, проаналізувати. Свідомість суб'єкта приходить у стан трансу внаслідок втрати ієрархічності та послідовності цілепокладання.

Комунікація в Інтернеті має ряд відмінних рис у порівнянні із традиційними формами міжособистісного спілкування, які визначають неоднозначне відношення до неї. Інтернет-партнер виступає, на думку дослідників [15], як варіант індивідуального міфу, щось на зразок кишенькової фотографії кумиру.

Однак, на наш погляд, є і позитивні аспекти Інтернет спілкування, а саме, розширення психологічного досвіду, формування ідентичності, розвиток соціальної компетентності. А, крім того, реалізація таких істотних потреб, як бажання виявити власну індивідуальність з одного боку, а з іншого, повернути до себе увагу, приєднатися до референтної групи, розділивши її інтереси й відчутти себе захищеним; можливість вільно висказувати власну думку.

Безумовно, інтенсивне використання комп'ютерних технологій у професійній сфері сприяє обміну новітньою інформацією, обумовлює прискорення науково-технічного прогресу, це стосується різноманітних галузей діяльності, однак суттєвими є випадки виникнення у людини різних психоемоційних розладів, появу таких явищ, як: «зависання», фобічна захопленість, адикція.

Проблема впливу комп'ютерної діяльності на людину вивчалась фахівцями паралельно з розвитком цієї сфери. Так, спочатку це відбувалося в системі людина-оператор. На цьому етапі сформовані як теоретико-методологічні концептуальні уявлення про взаємодію людини та комп'ютера, так і розроблені психодіагностичні процедури відбору фахівців-операторів, їх психологічної готовності, надійності та емоційної стійкості до праці в екстремальних умовах.

В нашій статті були розглянуті етапи впровадження комп'ютерних систем в діяльність. В різні періоди розвитку комп'ютерної техніки досліджувалися інтелектуальні можливості особистості при взаємодії з комп'ютером, будувалися різні моделі штучного інтелекту, вивчалися психофізіологічні особливос-

ті людини внаслідок впливу комп'ютерних систем, психогігієнічні аспекти, що нормують організацію праці спеціаліста при роботі з такою технікою.

Також були розкриті як позитивні, так і негативні моменти впливу комп'ютера на психоемоційні особливості фахівця. Переважно воно торкалося з одного боку, моментів підвищеної захопленості, емоційного підйому, мотиваційно-вольової активності, а з іншого, емоційного вигорання та емоційної збудженості, виникнення депресивних станів внаслідок перевтоми, надмірної захопленості цією діяльністю.

Отже, якщо на попередньому етапі предметом вивчення були особливості перетворювання психічних процесів і функцій під впливом комп'ютерів, то на сучасному глобалізованому Інтернетом етапі досліджуються психологічні аспекти формування нової культури, прискореного набуття знань, розвитку глобальних засобів у використанні масової інформації, широкого доступу до електронних бібліотек, так і зміни у психоемоційній сфері, що відображає різні відношення до цієї діяльності з більш вираженим впливовим ефектом за наслідками.

Список використаних джерел:

1. Абрамов М.Г. Человек и компьютер: от homo faber к homo informatikus / М.Г. Абрамов // Человек. – 2000. – №4. – С. 127-134.
2. Бодров В.А. К вопросу классификации ошибок оператора. Психические характеристики деятельности человека-оператора / В.А.Бодров, В.Я. Орлов // Научн.-темат. сборник. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985.
3. Будуннов Г.М. Особенности общения человека с компьютером (На примере антропоморфной ЭВМ): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Г.М. Будуннов. – Москва, 2003. – 124 с.
4. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 90-100.
5. Гордеева А.В. Психологические особенности персонификации компьютера у различных категорий пользователей / А.В. Гордеева // Вісник ХНУ. Сер. Психологія. – Харків. – 2002. – № 550. – Ч.1. – С. 58-60.
6. Дикая Л.Г., Семикин В.В., Суходоев В.В. Особенности произвольной саморегуляции функционального состояния человека-оператора в условиях режима непрерывной деятельности // Научно - темат. сборник. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985.
7. Днепров А.Г. Защита детей от компьютерных опасностей / А.Г. Днепров. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
8. Евстигнеева Ю.М. Психологические особенности обращения к компьютерным играм в подростковом возрасте: Дис. канд. психол. наук. 19.00.13. / Ю.М. Евстигнеева. – М., 2003. – 168 с.

9. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости: Современный учебник / А.Ю. Егоров. – М.: Речь, 2007. – 192 с.
10. Китаев-Смык Л.А. Эмоциональный стресс при компьютеризации деятельности / Л.А. Китаев-Смык // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1987. – С. 40-47.
11. Ломов Б.Ф., Прохоров А.И. К вопросу о контроле за состоянием человека-оператора / Б.Ф. Ломов, А.И. Прохоров // Вопросы бионики. – М., 1967. – С. 249-255.
12. Морозов А.М. К вопросу оптимизации деятельности человека-оператора в сложных системах управления // Научно-темат. сборник. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985.
13. Психосоциальная аддиктология / Ц.П.Короленко, Н.В.Дмитриева. - Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001 - 251с.
14. Тимофеева Л.П. Виртуальная игра как культурологический феномен современности / Л.П. Тимофеева // Байкальские встречи: культуры народов Сибири. – Улан-Удэ, 2002. – С. 78-83.
15. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации / А.Ш. Тхостов, К.Г. Сурнов // Психологический журнал, Т. 26, №5. – 2005. – С. 15-24.
16. Федоренко Л.М. Комп'ютерна ігроманія неповнолітніх очима юридичного психолога / Л.М. Федоренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №11. – С. 72-76.
17. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1991. – №3. – С. 27-39.
18. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А.Я. Чебыкин. – М., 1995. – 160 с.
19. Черняева Т.И. Проблемы изучения мотивации операторов // Научно-темат. сборник. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985.
20. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №1. – С. 86-102.
21. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепрпетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
22. Suler J. To get what you need. Healthy and pathological Internet use. CyberPsychology and Behavior, 1999. – P. 385-394.

МАРШИЦЬКА В.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, старший науковий
співробітник,
Національний університет державної
податкової служби України,
м. Ірпінь

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СИСТЕМОТВОРНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розглядаються основні підходи щодо визначення понять “компетенція” та “компетентність” у вітчизняній та зарубіжній педагогіці; акцентується увага на компетентісному підході як системотворчому чиннику формування функціонально компетентної особистості у вищій школі.

Ключові слова: особистість, компетенція, функціональна компетентність, якість освіти, вища школа.

Рассматриваются основные подходы к определению понятий “компетенция” и “компетентность” в отечественной и зарубежной педагогике; акцентируется внимание на компетентностного подхода как системообразующие факторы формирования функционально компетентной личности в высшей школе.

Ключевые слова: личность, компетенция, функциональная компетентность, качество образования, высшая школа.

The main approaches to the definition of the terms “competence” and “competency” in domestic and foreign pedagogy; focuses on the competence approach as systemically important factors of functionally competent osobitstosti in high school.

Key words: personality, competence, functional competence, quality of education, high school.

Процес модернізації вищої школи в Україні спрямований на входження до Європейського освітнього простору, що висуває особливі вимоги до підготовки фахівців міжнародного рівня, підвищення їх конкурентоздатності, професійної компетентності, мобільності. У зв'язку з цим виникає необхідність

переорієнтації навчального процесу на розвиток особистості студента, його пізнавальних, творчих здібностей, вироблення досвіду професійної діяльності та комунікації, цінностей і сенсів майбутньої професії, що визначають сучасну якість освіти.

Подальший розвиток національної системи вищої освіти у руслі світових тенденцій полягає у переорієнтації навчального процесу із продукування фахівців згідно з чітко визначеними і зафіксованими у кваліфікаційних характеристиках вимогами робочого місця (посади) до підготовки всебічно розвинутого індивіда, здатного адаптуватися до умов, що постійно змінюються, успішно взаємодіяти заради спільного результату, вчитися протягом усього життя.

Вирішення такого завдання забезпечить впровадження освіти, орієнтованої на компетенції, яка сьогодні є новою парадигмою професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. Компетенції стають відправною точкою у складанні навчальних планів, формуванні методик навчання і систем діагностики якості освіти.

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу активно обговорюється у педагогічній науці.

Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів.

Поняття “компетенція” та “компетентність” для української педагогіки є відносно новими, тому зустрічаються різні їх тлумачення. У професійній педагогіці також немає одностайного підходу до розуміння компетентнісного підходу і шляхів його впровадження в освітню діяльність, тому ця проблема є предметом подальших перспективних дискусій і досліджень.

Мета статті – обґрунтування актуальності компетентнісного підходу для підготовки фахівців у системі вищої освіти, розмежування змісту понять “компетенція” та “компетентність”.

Радянська освіта базувалася на знаннєвій парадигмі. Освітній процес у системі загальної і професійної освіти будувався на дедуктивній основі відповідно до дидактичної тріади “знання – уміння – навички”. Причому основна увага приділялася засвоєнню знань. Вважалося, що сам процес засвоєння знань володіє розвиваючим потенціалом, саме у процесі навчання мають формуватися необхідні вміння і навички (на цьому базувалася теорія розвиваючого навчання В. В. Давидова). Однак у рамках знаннєвої парадигми завжди актуальною була проблема відриву знань від умінь їх застосовувати. Вважалося, що молодим людям достатньо дати міцні фундаментальні знання, завдяки яким вони будуть успішними у професійній діяльності. У результаті цього створилася ситуація, коли у надлишку опинилася велика кількість спе-

ціалістів з вищою фундаментальною освітою, а реальна економіка відчуває дефіцит у кваліфікованих практико орієнтованих кадрах.

Порівняльне дослідження випускників вищих навчальних закладів пострадянських країн (Росія, Україна, Білорусія) і розвинутих країн Заходу (США, Франція, Канада, Ізраїль), проведене Світовим банком у 2004 році [2], зафіксувало, що студенти пострадянських країн виявляють дуже високі результати (9–10 балів) за критеріями “знання” та “розуміння” і дуже низькі бали за критеріями “застосування знань на практиці”, “аналіз”, “синтез”, “оцінювання” (1–2 бали). Студенти з розвинутих західних країн демонстрували діаметрально протилежні результати, тобто вони показали високий ступінь розвитку навиків аналізу, синтезу, високий рівень умінь приймати рішення при відносно невисокому рівні показника “знання”.

Серед причин, що викликали кризу знаннєвої парадигми освіти, А. Андреев [3] вирізняє те, що в сучасних умовах старіння інформації проходить набагато швидше, ніж завершується цикл навчання у середній і вищій школі. Унаслідок цього традиційна установка на передачу від вчителя до учнів необхідного запасу знань стає зовсім утопічною. У таких умовах важливо навчити учнів умінь здобувати знання. До того ж на ринку праці необхідні не знання самі по собі, а здатність спеціаліста використовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

З одного боку, очевидно, що сучасна економіка орієнтована на кадри, які набагато перевищують за рівнем освіти більшість випускників як середньої, так і вищої школи. Очевидне і те, що більш значущими й ефективними для успішної професійної діяльності є не розрізнені знання, а узагальнені вміння, які виявляються у здатності вирішувати життєві та професійні проблеми, здібності до іншомовного спілкування, підготовка у сфері інформаційних технологій і под.

Вирішити наявні протиріччя може, на нашу думку, компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [4]. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей, – інтегрована характеристика особистості.

Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій.

Компетентнісний підхід в освіті пов’язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості учня та може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти,

перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для "усіх" учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти.

О. Заблоцька [5] наводить результати порівняльного аналізу компетентнісного підходу з традиційним та інноваційними (особистісно орієнтованим та діяльнісним) підходами до навчання. Компетентнісний підхід кардинально відрізняється від традиційного "знаннєвого" за функціями викладача і студента у процесі навчання, за метою навчальної діяльності та результатами навчання, у той же час він має багато спільних рис із особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях [6].

Сучасні тенденції оцінювання ефективності освіти представлено трьома моделями: підхід з огляду на зміст: головним є те, що викладається: навчальний план (навчальні програми), який є набором "знаннєвих" можливостей тих, кого навчають, що можуть бути реалізовані у навчальній і професійній діяльності; підхід з огляду на процес навчання: аналізу підлягають реальні явища і процеси, що відбуваються у навчальному процесі, коли здійснюється пізнавальна діяльність; підхід з огляду на результати: спрямований на аналіз набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень та ін.), котрими оволоділи ті, кого навчали.

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти визначається зміною освітньої парадигми як сукупності установок, цінностей, технічних засобів та ін., яка є характерною для членів конкретного суспільства.

В останні роки в Україні проводиться інтенсивна робота із пошуку шляхів підвищення ефективності професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Згідно з науковими розробками В.Шадрикова, Ю.Фролова, Д.Матохіна, Г.Сорокіної нова модель сучасного фахівця включає у себе інноваційну підготовку та компетентнісний підхід, причому останній розглядається як системотворчий фактор.

Перспективи та проблеми реалізації компетентнісного підходу в освітньому середовищі вищого навчального закладу вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці: О.Гура, О.Бермус, Л.Давидов, І.Зимня, О.Пометун, О.Семенов, Н.Тарасенкова, С.Шишов, К.Чепел, К.Кін та ін. Актуальність компетентнісного підходу обумовлена, з одного боку, бажанням досягти високої якості освіти, яка б відповідала сучасним вимогам виробництва, з іншого – розумінням безперспективності екстенсивного шляху подолання проблеми за рахунок збільшення обсягу знань. Якість освіти – це рівень успішності, соціалізація особистості та рівень засвоєння освітньої програми. Знання є елементом

компетентності, уміння діяти є частиною знання, проте традиційно знання представлені зовнішньо – більшою мірою як відомості, як обсяг завченого матеріалу, і саме цей обсяг є об'єктом перевірки [19]. Компетентності досі ще не оформлені як частина освітньої програми, як об'єкт оцінювання та предмет атестації, і це зумовлює необхідність подальших наукових студій.

Ознакою професіоналізму та визначальним фактором, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, професійних функцій, так і всієї життєдіяльності особистості, є функціональна компетентність. Її розуміють як інтегровану якість особистості, породжену її діяльністю як суб'єкта накопичення досвіду про способи діяльності, що втілюється у цілісній системі особистісно-осмислених знань, умінь і навичок фахівця, усталених цінностей, які забезпечують оволодіння функціональними компетенціями щодо певного виду діяльності на мотиваційному, когнітивному та операційному рівнях для ефективного вирішення професійних завдань (19, с.58). Зважаючи на специфіку компетентнісного підходу, цілі професійної підготовки майбутніх фахівців та результати аналізу психолого-педагогічної літератури, Г.Сорокіна окреслює педагогічні умови формування функціональних компетентностей. До них належать: позитивна мотивація навчальної та професійної діяльності, суб'єкт-суб'єктна рефлексивна взаємодія викладача та студента, включення студентів у різні види діяльності, компетентність і професіоналізм викладача, створення інформаційно-технологічного забезпечення.

На основі проведеного аналізу нормативного забезпечення, яке регулює здійснення підготовки, з'ясовано, що згідно зі ст.1 закону України «Про вищу освіту», якість вищої освіти особистості є сукупністю якостей людини, що відображає, зокрема її професійну компетентність. Згідно зі ст.13, освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу має відображати вимоги до компетентності фахівця. Проте у більшості освітньо-кваліфікаційних характеристик Галузевого стандарту вищої освіти України не виявлено ні переліку компетентностей, ні вимог до компетентності фахівця, ні механізмів їх формування. Вивчаючи навчальні та робочі програми з дисциплін, дослідниці вдалося з'ясувати, що при розподілі годин не віддається перевага формам роботи практичного спрямування. Так, зазначає Г. Сорокіна, простежується тенденція розподілу лекційного часу та практичних робіт у співвідношенні приблизно один до одного. Вивчивши вимоги до обов'язкового мінімуму змісту підготовки фахівців у вигляді переліку дидактичних одиниць дисципліни, до рівня підготовки (знання, уміння, навички), виявили кількісне співвідношення вимог до знань та умінь, що впливають на формування компетентностей майбутнього фахівця. Частотність когнітивних вимог складає 54,4% від загальної частотності видів вимог, тобто спостерігається їх пріоритет. З огляду на те, що компетентність виявляється безпосе-

редньо у діяльності, коли необхідно знайти відповідність між знаннями та діями, обумовленими ситуацією, що склалася, доцільно віддати перевагу діяльнісній складовій. Вивчення документації, спостереження та спілкування зі студентами також показали наявність розрізненості блоків навчальних дисциплін. Є неузгодженість між системним використанням знань у професійній діяльності і розпорошеністю процесу їх опанування на рівні різних навчальних дисциплін. Не сформульована ключова ідея, навколо якої був би сконцентований увесь процес професійної підготовки, через це у студентів немає чіткого уявлення щодо спеціальності, яку вони опановують, та, відповідно, і щодо своєї майбутньої професії. Як правило, це пов'язано із розумінням професійної підготовки як засвоєння знань з різних галузей (блоків), які не мають спільного об'єднавчого компонента. Отже, всі навчальні дисципліни необхідно спрямувати на підготовку компетентних фахівців.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виявити низку причинно-наслідкових зв'язків і суперечностей:

- суперечність між державними нормативно-правовими вимогами до компетентності випускників вищих навчальних закладів та організацією їхньої професійної підготовки;
- суперечність між базовими знаннями, уміннями та навичками з предмета та вимогами отримати компетентного фахівця;
- суперечність між спрямованістю студентів у навчальній діяльності на отримання інформації та внутрішньою потребою у самовдосконаленні;
- суперечність між зовнішньою спонукою («це необхідно», «я мушу», «так треба, бо вимагає професія чи навчальна програма») та потребою пізнати сутність професійної діяльності, можливостями самореалізації в ній;
- з'ясувалося: якщо студенти спрямовані на отримання інформації, то й хочуть бачити професіонала, який здатен чітко і ясно викладати матеріал, знати предмет і при цьому позитивно, доброзичливо ставитися до студентів, і в реальному навчальному процесі цю потребу задовольняють, тому що переважна більшість викладачів, на їхню думку, за стилем викладання є інформаторами;
- суперечність між потребою у спілкуванні з викладачем-інформатором і бажанням брати активну участь у взаємодії;
- суперечність між розумінням студентами поняття «професіонал» та сутністю професіонала;
- з'ясувалося, що велика кількість студентів називає лекції та комп'ютерні технології важливими, оскільки вони задовольняють їхні потреби в одержанні нової інформації безпосередньо або опосередковано, разом з тим усвідомлює важливість для себе практичних і лаборатор-

них занять; згідно з навчальними планами з підготовки фахівців на самостійну роботу студентів відводиться близько 40% навчального навантаження, проте серед необхідного чи бажаного для студентів самостійна робота не фігурує, що свідчить про недоліки в організації та брак мотивації щодо цього виду діяльності;

- суперечність між тим, що у реальному навчальному процесі домінує навчання на репродуктивному рівні пізнавальної активності, і необхідністю роботи на пошуковому та творчому рівнях для формування компетентностей.

Отже, вивчення нормативного забезпечення та організації навчального процесу, осмислення результатів діагностики дало можливість підтвердити теоретично обґрунтований перелік педагогічних умов формування компетентностей майбутніх фахівців, що забезпечують подолання окреслених суперечностей, спираючись на причинно-наслідкові зв'язки і закономірності організації компетентнісно орієнтованого навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту: Закон України № 2984-III, зі змінами від 19.01.2010 [Ел. ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/ Краснова, Т. І. Інновації в системі оцінювання учебної діяльності
2. Т. І. Краснова // Образование для устойчивого развития. – Минск : Издательский центр БГУ, 2005. – С. 438–440.
3. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19–27.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с. – С. 449.
5. Заблоцька, О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – С. 63–68.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
7. Пастушенко, Р. Український курикулум загальної освіти : етюд в тонах теорії рівнів навченості / Р. Пастушенко // Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 червня 2007 р., м. Київ / Україна – Проект “Рівний доступ до якісної освіти”, АПН України, Державна установа “Директорат програм розвитку освіти” МОН України. – К. : ТОВ УВПК “Ексоб”, 2007. – С. 152–167.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата обра-

- зовання / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
9. Рудь, М. Компетентнісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів. ун-ту. – Серія : Педагогіка – 2006. – Вип. 21, ч. 1. – С. 73–82.
10. Складановська, М. Г. Компетентнісний підхід до вивчення проблем екологічної освіти у вищій школі / М. Г. Складановська // Вісник СевДТУ : Педагогіка. – 2008. – Вип. 90. – С. 52–56.
11. Зачесова, Е. Ручка от сундука. Компетентностный подход в образовании /Е. Зачесова. – Учительская газета. – 30.06.2008.
12. <http://uk.wikipedia.org>.
13. Пометун, О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 432 с.
14. Селевко, Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
15. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
16. Варданын, Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (На материале подготовки педагога и психолога) / Ю. В. Варданын: дисс. ... д-ра пед. наук – М., 1998. – 353 с.
17. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
18. Пометун, О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 15–24.
19. Сорокіна, Г. Дослідження передумов розвитку функціонально компетентної особистості у вищій школі/ Г.Сорокіна // Вища школа. – 2013. – №1(103). – С.57-71

СТАРОВОЙТ С.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний транспортний
університет,
м. Київ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

У статті визначено основні складові педагогічної культури. Висвітлено методологічний зміст педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога. Розкрито сутність культурологічного підходу до формування педагогічної майстерності. Окреслено тенденції розвитку педагогічної майстерності інженера-педагога, що зорієнтовані на культурологічний рівень. Проаналізовано проектування культурологічної підготовки майбутнього інженера-педагога. Охарактеризовано технологію культурологічної діяльності інженера-педагога.

Ключові слова: культурологічний підхід, культурологічні знання, культурологічна підготовка, культурологічна діяльність, педагогічна майстерність, педагогічна культура, інженер-педагог.

В статье определены основные составляющие педагогической культуры. Освещено методологическое содержание педагогического мастерства будущего инженера-педагога. Раскрыта сущность культурологического подхода к формированию педагогического мастерства. Определены тенденции развития педагогического мастерства инженера-педагога ориентированные на культурологический уровень. Анализируется проектирование культурологической подготовки будущего инженера-педагога. Характеризуется технология культурологической деятельности инженера-педагога.

Ключевые слова: культурологический подход, культурологические знания, культурологическая подготовка, культурологическая деятельность, педагогическое мастерство, педагогическая культура, инженер-педагог.

The article defines the basic components of pedagogical culture. The methodological content of pedagogical excellence of the future engineer-teacher is described. The essence of the culturological approach to the formation of pedagogical excellence is revealed. The tendencies of the pedagogical excellence development oriented to culturological level of the engineer-teacher are outlined. The design of culturological training of the future engineer-teacher is analyzed. The technology of culturological activities of engineer-teacher is characterized.

Key words: *Culturological Approach, Culturological Knowledge, Culturological Training, Culturological Activities, Pedagogical Excellence, Pedagogical Culture, Engineer-Teacher.*

Актуальність теми дослідження. Сучасний світ відкриває безліч можливостей для творчої самореалізації, але він неоднозначний і сповнений різноманітним непередбачуваних подій і явищ. Одні й ті ж феномени в різних системах відліку набувають варіативних смислів і ціннісних орієнтирів. Ці тенденції є визначальними у багатьох сферах життєдіяльності, включаючи вищу школу, яка, у свою чергу, потребує подальшого вдосконалення системи підготовки та перепідготовки інженерно-педагогічних працівників.

Значне місце посідає проблема формування особистості інженера-педагога, а саме його педагогічна майстерність.

Педагогічну майстерність ми трактуємо як інтегральну якість особистості інженера-педагога, яка поєднує в собі професійні (фахові й педагогічні) та особистісні здібності, вміння їх актуалізувати у сфері культури, соціуму, професійної діяльності. Педагогічну майстерність ми не зводимо лише до педагогічної техніки або культури мовлення, а надаємо цьому феномену більш широкого, загальнокультурного смислу.

Дослідженість проблеми. Проблема педагогічної майстерності знайшла відображення у працях І. Зязюна, В. Мадзігон, М. Дяченко, Л. Кандибовича, Е. Помиткіна, Л. Капченко, М. Солдатенко та інших. Звернення до наукових праць вчених-педагогів та практичних працівників освіти Н. Кузьміної, Н. Кухарева, А. Щербакіна, Ю. Азарова, В. Куценко, А. Астахова дає підставу зробити висновок про різноманітність підходів до формування педагогічної майстерності. Культурологічні проблеми підготовки сучасного викладача професійно-технічного навчального закладу досліджує Г. Дегтярьова, Т. Іванова, Л. Кондрацька, В. Маслов, Г. Падалка, Г. Філіпчук, Л. Зеліско та інші.

Таким чином, наше дослідження ставить за мету розкрити особливості формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога на

засадах культурологічного підходу в умовах вищого професійно-технічного навчального закладу.

Основна частина. Професіоналізм людини у будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник важливий передусім у педагогічній діяльності.

Здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні складає сутність педагогічної майстерності.

Професійна майстерність інженера-педагога проявляється у фаховій діяльності і характеризується, насамперед, доцільністю, індивідуально-творчим характером, оптимальністю у виборі засобів.

Педагогічна майстерність – це комплекс особистісно-ділових якостей педагога, що гарантує продуктивність його діяльності та забезпечує ефективність взаємодії з усіма суб'єктами процесу освіти (колегами, студентами та їх батьками).

На думку І.П. Підласого, майстерність викладача проявляється в уміннях організувати навчальний процес, активізувати студентів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати у студентів високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння. «Сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом» [6].

На підставі вивчення історії розвитку педагогічної професії, порівняння її з іншими видами творчої діяльності, спорідненої з ними (наукової, літературної, артистичної), виокремлено найстійкіші компоненти в структурі педагогічної майстерності – конструктивний, проектувальний, організаторський, комунікативний і гностичний.

На нашу думку, в основі педагогічної майстерності лежить педагогічна культура. Під розуміється ступінь досконалості в оволодінні педагогічною діяльністю педагогічною культурою, досягнутий рівень розвитку як професіонала інженера-педагога, сукупність основних професійно важливих особистісних якостей.

Педагогічна майстерність інженера-педагога безпосередньо поєднана із загальною, технічною та педагогічною культурою. Основні складові педагогічної культури: педагогічна спрямованість; психолого-педагогічна ерудиція; гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей; висока педагогічна майстерність і організованість; уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність; сукупність професійно важливих якостей; педагогічно спрямоване спілкування і поведінка; постійне самовдосконалення [1].

Щоденна педагогічна практика свідчить: суттєвих результатів у вихованні досягають ті інженери-педагоги, які мають високу педагогічну культуру, і навпаки – негативні приклади брутальності, що, на жаль, ще присутні у практиці, свідчать про відсутність культури. Тому педагогічну культуру слід формувати цілеспрямовано і постійно розвивати. Вона повинна бути підвалиною діяльності інженера-педагога і забезпечувати як удосконалення навчально-виховного процесу, так і самовдосконалення кожного інженера-педагога.

Здійснюючи стимулюючий вплив, педагогічна культура одночасно виражає і ступінь професійного розвитку інженера-педагога, і основні вимоги до його поведінки й діяльності.

У рамках культурологічного підходу підготовка майбутнього інженера-педагога містить у собі аналіз і добір культурологічних знань і положень, що і складають основний методологічний зміст педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога: створення ціннісного відношення до людини, гуманізації відносин між людьми; повернення освіти до контексту культури та культурної ідентифікації особистості; підвищення соціального статусу інженера-педагога в сучасному суспільстві; сприяння саморозвитку та самовихованню особистості інженера-педагога [5].

Відповідно до прийнятої нами концепції культурологічного підходу до формування педагогічної майстерності, мова йде про такий підхід, оволодіння яким приводило б до, власне, культурологічного розвитку індивіда, що навчається, до становлення і розвитку його особистісних культурно-значущих функцій, а значить, і його педагогічної майстерності.

Важливо підкреслити, що особистість оцінює саме свою життєву ситуацію, а не просто знання або навчальне завдання. Особистісний світ людини має не меншу потребу в культурі й освіченості, ніж у сфері грамотності, природничо-наукового орієнтування. Саме на це і спрямовані введені нами поняття культурологічних особистісних функцій і особистісного досвіду майбутнього інженера-педагога в контексті педагогічної майстерності.

На рівні культурологічного підходу компоненту педагогічної майстерності доцільніше всього формувати на базі історії культури, історії педагогіки, курсів педагогіки і психології. Оскільки педагогічна культурологія як самостійна дисципліна в програмах вищої професійно-технічної школи не передбачена, то навчальними предметами, у рамках яких педагогічна майстерність могла б знайти собі найбільш органічний простір виявляються: культурологія, екологія, етика, психологія, професійна педагогіка, методологічні засади професійної освіти, дидактика професійного навчання, теорія та методика виховної роботи й методика професійного навчання. Зрозуміло, обсяги і методики викладання студентам культурологічних знань не можуть бути універсальними. Це пов'язано з тим, що основними «об'єктами» професійної

діяльності інженерів-педагогів будуть насамперед люди, їх соціокультурні інтереси.

Вища професійно-технічна освіта має потребу в розробці цілісної концепції інкультурації особистості майбутнього інженера-педагога як однієї з найбільш важливих соціальних задач підготовки фахівця у сфері професійної освіти як такої. Значущість культурологічних знань у системі підготовки інженерів-педагогів вимагає введення елементів культурологічного навчання і на етапі їхньої перепідготовки і підвищення кваліфікації. Так чи інакше, без сучасних культурологічних знань дуже складно сформувати у майбутніх інженерів-педагогів належні уявлення загальної культури, соціальної адекватності у швидко мінливих параметрах способу життя і ціннісних орієнтирів сучасного суспільства, розвинути в них національну, професійну, психологічну культуру, толерантність, розуміння і повагу законів і норм суспільного буття як власної країни, так і інших держав і народів, а також сформувати необхідний пієтет перед культурними традиціями як загальнонаціонального масштабу, так і освоюваної професії.

Першорядну роль тут мають відігравати дисциплінарні і міждисциплінарні курси, що містять найбільш фундаментальні знання, які є базою для формування загальної і професійної культури, швидкої адаптації до нових професій, спеціальностей і спеціалізацій, що є теоретичною основою широкого розгортання прикладних досліджень і розробок. Отже, мова йде про такі знання, які: по-перше, здатні формувати широкий, цілісний, енциклопедичний погляд на сучасний світ і місце людини в цьому світі; по-друге, дозволяють перебороти предметну роз'єднаність і ізолюваність, які колись у XIX столітті, були нормою і носили прогресивний характер, тому що дозволяли опанувати основами знань на рівні наук, які сформувалися вже до того часу як такі, але ще стояли поряд і не мали міцних взаємозв'язків і взаємопроникнень, а сьогодні усе це стає великим гальмом на шляху формування цілісного наукового світогляду й оволодіння основами єдиної людської культури в її гуманітарній і природничо-науковій галузях знань.

А поки проблема формування педагогічної майстерності в контексті культурологічного підходу, який є балансом національної, загальнокультурної і загальносвітової в цій підготовці залишається відкритою; на жаль, у викладанні психолого-педагогічних дисциплін поки не знайшлося місця таким ідеям, які б відбивали культурну і мовну ситуацію в цілому в Україні, формування почуття громадянськості і патріотизму з позицій культури і моральності. У зв'язку з цим актуальною в даний час постає ідея полікультурного утворення. Глобалізація з її суперечливими явищами, що мають тенденцію до посилення, висуває перед цим утворенням складне завдання підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середови-

ща, формування умінь спілкуватися і співробітничати з людьми різних національностей, рас, віросповідань. Важливо навчити молодь, поряд з розвитком власної національної культури, розуміти і цінувати своєрідність інших культур, виховувати в душі світу і поваги всіх народів [4]. Ще однією тенденцією у викладанні педагогічної майстерності є, з одного боку, врахування в освіті етнокультурного фактора, з іншого боку – створення умов для пізнання культур інших народів, виховання толерантних стосунків між людьми [5].

На практиці тенденції розвитку викладання фахових і психолого-педагогічних дисциплін виявляються, як правило, через зростання процесуальної активності (розвиваючі методи навчання і т.д.), хоча діяльнісні форми вимагають насамперед нового підходу до добору змісту професійної освіти і до принципів її організації, але вони не вирішують проблему формування загальної культури особистості.

Стратегію сучасної культурологічної підготовки складає також суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості інженера-педагога, здатного не тільки обслуговувати наявні фахові, педагогічні і соціальні технології, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості в широкому змісті. Ця стратегія втілюється й у принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої професійно-технічної школи на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій професійної освіти [7].

Тенденції розвитку педагогічної майстерності інженера-педагога, що зорієнтовані на культурологічний рівень:

фрагмент змісту професійної освіти, який засвоюється у даній ситуації, має в якості системоутворюючого деякий ціннісний компонент, що розкриває значимість досліджуваного матеріалу для удосконалювання буття людини, утвердження її властивостей і достоїнств – моральних, інтелектуальних, естетичних, для поліпшення її економічного добробуту, практико-перетворюючої діяльності, збереження середовища існування;

у процесі засвоєння цього матеріалу відтворюються такі основні функції особистості, як свобода вибору, свідоме рефлексивне відношення до предмета своєї діяльності, індивідуальність, моральна і естетична оцінка предметного середовища і людських відносин, економічна й екологічна доцільність рішень, безперервність зростання науково-технічної діяльності людини;

способом подання навчального матеріалу і відповідно організуючим початком діяльності, що володіє даними характеристиками, є моральний вибір, ситуація, задачі, при рішенні яких особистість включається в нові значущі відносини: сам зміст, його «виходи» у соціальну і духовну сфери, при цьому індивідуально-особистісні фактори науковості творчості знаходять зміст, цінність для того, кого навчають;

зростання наукоємності проектів і моделей навчальної діяльності з позиції їх культуровідповідності, заснованих на моделюванні професійних ситуацій, на оволодінні професійним досвідом в умовах ділових ігор, тренінгів, моделювання педагогічних ситуацій.

В основі розробки форм і методів культурологічної підготовки майбутнього інженера-педагога лежить проектування високоефективної навчальної діяльності студентів і управлінської діяльності викладачів [8]. Логіку такого проектування в самому загальному виді можна представити таким чином:

1. Опис у характеристиках, що спостерігаються, і вимірних параметрах очікуваного результату навчання (ступінь володіння поняттями, способами діяльності, характеристики інтелектуального розвитку і т.п.).
2. Визначення природи, складу, проявів тих психологічних процесів (орієнтованих, логічних, креативних, емоційних, смислотворчих і ін.), що мають бути актуалізовані у свідомості студентів, щоб їх наслідком став прояв тих новотворів, що спроектовані з метою навчального процесу.
3. Обґрунтування змісту тієї предметної діяльності, на основі якої можуть бути актуалізовані спроектовані психічні процеси, розробка тих ситуацій спілкування, що можуть привести студентів до придбання потрібного пізнавального і професійного досвіду.
4. Розробка змістовної і процесуальної сторін нових педагогічних технологій: представлення досвіду, що підлягає засвоєнню у виді системи пізнавальних або практичних задач, пошук спеціальних дидактичних процедур його засвоєння (організація індивідуальної і колективної навчальної діяльності, імітаційних моделей досліджуваних процесів, учбово-ділових ігор).
5. Розробка процедур контролю, діагностики, виміру якості засвоєння, способів індивідуальної корекції навчальної діяльності [3].

Надійну основу для переконливого відтворення і творчого присвоєння передового досвіду, для пошуку перебування і прийняття інноваційних рішень створює професійно-технологічна культура майбутнього інженера-педагога.

Технологія культурологічної діяльності інженера-педагога, як компонент його професійно-технологічної культури реалізується в процесі рішення бінарних груп педагогічних задач: аналітико-рефлексивних – задача аналізу і рефлексії цілісного педагогічного процесу і його елементів, суб'єкт-суб'єктних відносин, труднощів, які виникають та ін.; конструктивно-прогностичних – завдання побудови цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності, вироблення й ухвалення рішення, прогнозування результатів і наслідків прийнятих рішень; організаційно-діяльнісних – завдання реалізації оптимальних варіантів педагогічного процесу,

сполучення різноманітних видів професійно-педагогічної діяльності; інформаційно-оцінних – задачі збору, обробки і збереження інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивної оцінки; корекційно-регулюючих – задачі корекції протікання, змісту і методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв'язків, їхньої регуляції і підтримки [2].

Таким чином, зі зміною освітніх парадигм у вищій професійно-технічній школі закономірно здійснюється перехід до нових технологій навчання, які орієнтовані на культуровідповідність, варіативність, суб'єктивність, індивідуально-творчі, індивідуально-центровані форми і методи професійної освіти і виховання. Культурологічні технології навчання проектують механізм керування перетворенням і розвитком особистості (за допомогою пізнавально-інструментальної сукупності дій викладача й студента).

Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій викладача і студента, приводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, що самостійно прокладає собі шлях культурологічного саморозвитку [9]. У той же час культурологічний розвиток особистості інженера-педагога залежить від ступеня індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу. Дана закономірність складає основу викладання педагогічної майстерності.

Висновки. Головне призначення культурологічного підходу складається в створенні умов, що «запускають» внутрішні механізми саморозвитку і самореалізації особистості інженера-педагога.

Розглядаючи більш детально тільки один аспект педагогічної майстерності – культурологічний, дійшли висновку, що тут, безумовно, потрібні нові інноваційні підходи з максимальним залученням інтелектуального потенціалу країни: провідних вчених, викладачів, інженерів-педагогів, методистів, НДІ галузевих міністерств, навчально-виховних закладів.

Отже, наведені вище принципи добору змісту педагогічної майстерності, а також інноваційні особистісно-орієнтовані технології застосовувані в сучасній вищій професійно-технічній школі, є основними педагогічними засобами, що, на наш погляд, сприяють культурологічному становленню особистості майбутнього інженера-педагога.

Список використаних джерел:

1. Беседіна Л.М., Сторубльов О.І. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах : Методичний посібник. Видання 2-е, перероб. і доп. – К. : Логос, 2009. – С. 10, 17.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
3. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: при-

рода, проектирование, реализация: Монография. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 29, 33, 127.

4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – № 4, 1999. – С. 3-10.

5. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти // [Ничкало Н.Г., Зязюн І.А., Лещенко М.П., Іванова Т.В., Капченко О.Л., Помиткін Е.О., Солдатенко М.М., Пилипчук В.В., Козій М.К., Грищенко О.А., Семенов О.М., Падалка О.С., Капченко Л.М.] : Монографія. – К. : 2003. – С. 83-95.

6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : В 2 кн. – М., 1999. Кн. 1. – С. 266-267.

7. Сериков В.А. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград, 1994. – С. 42-45.

8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Изд. Корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

9. Шевелева С.С. Философско-методологические основы современной системы образования: (постнеклас. подход): Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. к.филос.н. : (09.00.11) / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М., 1996. – 23 с.

ШТОМПЕЛЬ Г.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Науково-дослідний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних
наук України,
м. Київ

ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КООРДИНАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Узагальнюються головні теоретичні положення координації для визначення прогностичних засобів розвитку професіоналізму науково-педагогічних працівників за підставами полярного (знання / цінності, функціонування / зростання, автономія / контроль, дискурс зверху / знизу) й ступінчатого (де-, ре- та професіоналізація) континуумів. Окреслюються відмінності експертного, кваліфікаційного, менеджеристського, стадіального та соціокультурного підходів до науково-педагогічної праці за експериментальними спостереженнями в 7 вищих і післядипломних навчальних закладах.

Ключові слова: прогностичний потенціал, засади координації, професіоналізм науково-педагогічних працівників та експертний, кваліфікаційний, менеджеристський, стадіальний та соціокультурний підходи.

Обобщаются главные теоретические положения координации для определения прогностических средств развития профессионализма научно-педагогических сотрудников на основании полярного (знания / ценности, функционирование / возрастание, автономия / контроль, дискурс сверху / снизу) и ступенчатого (де-, ре- и профессионализация) континуумов. Описываются отличия экспертного, квалификационного, менеджеристского, стадияльного и социокультурного подходов к научно-педагогическому труду по результатам экспериментального наблюдения в 7 высших и последипломных учебных заведениях.

Ключевые слова: прогностический потенциал, начала координации, профессионализм научно-педагогических сотрудников и экспертный, квалификационный, менеджеристский, стадийный и социокультурный подходы.

Principal theoretical premises of coordination for projecting development tools of the faculty's professionalism on the grounds of polar (knowledge / value, functioning / growth, autonomy / control, discourse from the top / from the bottom) and graded (de-, re- and professionalization) continua are generalized. Divergence of expert, qualification, managerial, phased and sociocultural approaches to research-educational work are outlined on the basis of experimental observation in 7 higher and postgraduate training institutions.

Key words: predictor, coordination fundamentals, faculty's professionalism and expert, qualification, managerial, phased and socio-cultural approaches.

Організаційні студії у колишньому соціалістичному таборі за останні 16-17 років засвідчують наявність у консервативно налаштованій свідомості залишків преференційного ставлення до централізованої командної політико-економічної системи [26 та ін.]. Схиляння до централізації фактично вичерпало на сьогодні радянські резерви й утруднює оновлення освіти за прийняття рішень у верхній ланці ієрархії. П.В. Лушин відзначає: «Ведь не только учащийся, но и учителя, и административный персонал давно уже не чувствовали себя, что называется, *субъектами собственной профессиональной деятельности*, теми, от которых зависит их настоящее и будущее» [7, с. 39]. Ще більш ускладнює керування освітою відсутність справжнього делегування повноважень підлеглим, професійність дій яких за централізації внутрішнього й зовнішнього управління часто орієнтована на ідеали бюрократії та зневажливе ставлення до переваг адхократії [20; 31 та ін.]. Відтак керування *розвитком професіоналізму (РП)* елітної частини освітян, які проводять дослідження, тобто *науково-педагогічних працівників (НПП)* [15 та ін.], стає актуальним у контексті дієвості їх впливу на випускників, зокрема інноваційно-підприємницьке налаштування [21; 22 та ін.].

Місце координації серед управлінських процесів. У дослідженні координації РП НПП видається необхідним, перш за все, встановити її місце серед провідних управлінських процесів. Важливим у цьому плані є прийняття позиції Т.Буша та інших дослідників стосовно сутності та ієрархії таких управлінських процесів як лідерство, менеджмент й адміністрування, зокрема «завдань вищого рангу щодо вдосконалення персоналу» ... (лідерство), буденного підтримання щоденного функціонування (менеджмент) і обов'яз-

ків нижчого рангу (адміністрування)» [28]. Це відповідає широко підтримуваному тлумаченню Л.Борн, яка вважає раду директорів (правління, адміністрацію) в компанії відповідальною за підсистему керівництва, а виконавчих керівників різних рівнів - за підсистему менеджменту [27]. Спільним для лідерства і керівництва є «можливість і здатність розвивати і застосовувати владу» [6]. Теорія менеджменту є спрямованою на управлінські процеси і наскрізною щодо вивчення організації [25 та ін.], де базовою одиницею аналізу виступає макропроекція, а мікропроекція висвітлює організаційну поведінку осіб і груп [5 та ін.]. Це цілком узгоджується з твердженням Д.Новікова, що «почти любая образовательная система (объект управления) является организационной системой» [9, с. 33].

В цілому, взаємозв'язок лідерства, керівництва, менеджменту, адміністрування та організації конкретизує положення загальної теорії управління та системного лідерства в осмисленні В.Масловим і Дж.Гонг специфіки управління в освітянській сфері. Загальне управління (governance) стосується усіх систем, зокрема соціальних, і «являє собою сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети» [8, с. 26]. В освіті це - «загальне здійснення владних повноважень у системі контролю та підзвітності. Обіймає формальні процеси або процедури контролю і комунікування, як і неформальні процеси або норми, навмисні чи ні. Управління потребує розуміння чинників, що формують здійснення і спрямування цих владних повноважень, у т. ч. структур, що визначають функції та відносин між особами й інституціями; офіційних процесів та інституціональних норм, що регулюють поведінку; та цінностей і бажаних для досягнення системою цілей» [43]. Управління перетинається з керівництвом і є його «визначальною, системостворювальною складовою, пов'язаною з діяльністю людей» [8, с. 39].

Визначення місця координації серед управлінських процесів не може не враховувати динаміку її тлумачення. Історично розуміння координації змінюється: від її розгляду А.Файолем у 1916 р. як одного з п'яти фундаментальних завдань менеджера (поряд з командуванням, контролем, передбаченням і організацією [38] та чотирьох принципів координації М.П. Фоллет на початку 30-х рр. [39] до її визначення Т. Малоуном і К. Кроустоном у середині 90-х рр. як «акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності для досягнення мети» [48]. У теорії управління *координація* розглядається у зв'язку з одиничним поділом сукупної праці в організації (спеціалізацією та кооперацією / департаменталізацією) та одночасно з функцією контролю. Відтак, координація в організації є доцільним та домірним узгодженням через встановлення взаємозв'язку й контакту, а контроль – забезпеченням відповідності функціонування визначеним цілям [58, с.31].

Координація є також функцією лідерства за транзакційного стилю, як гадають О.Тихомиров і В.Спенглер, поряд з керівництвом, контролем і регулюванням [14, с. 71].

Короткий огляд засвідчує, що **координація** може виступати функцією лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування. Здійснення координації зауважує на встановленні особливості управлінських процесів, передусім, спрямовано-самоорганізаційні [3; 19; 21 та ін.], що втілюється в **координуванні** (*як звершенні акту управління взаємозалежностями між здійснюваними видами діяльності*), тобто в узгодженні РП НПП для досягнення організаційної мети. Без визнання людяності координування, насамперед, здатності «справляти людський вплив» [46, с.497], неможлива гуманність за реалізації владних повноважень в управлінні РП науково-педагогічного персоналу в організації.

Окреслене місце й трактування *координації* встановлює межі її прогностичного потенціалу, суть якого розкривається в теоретичних засадах координації та координування, що виступають підставовими категоріями для РП.

Теоретичні засади координації та координування. Сформульовані загальною теорією управління вихідні положення й характерні риси та відмінності типових управлінських процесів, а також емпіричні та фундаментальні координаційні студії окреслюють теоретико-концептуальні засади координації РП науково-педагогічних кадрів за різного її тлумачення. Вони обіймають визначення основоположних понять, типів і кластерів залежностей, механізмів і базових способів координації, що трансформуються в координуванні та його стилі залежно від обраної стратегії, способів, засобів, чинників і таке інше (див. Рис. 1 *Теоретичні засади координації та координування РП НПП*).

Істотними ознаками *координації* РП НПП, зважаючи на еволюцію системи післядипломної освіти [4; 10; 21 та ін.], є:

- врахування спрямовано-самоорганізаційної та інших особливостей управління РП;
- відповідність процесам, у першу чергу, лідерства, менеджменту, організації, регулювання, контролю, адміністрування та комунікування, функцією яких може виступати;
- доцільність і домірність узгодження через встановлення взаємозв'язку й людського контакту;
- зосередженість на одиничному поділі сукупної праці в організації (спеціалізації та кооперації / департаменталізації) з одночасним контролем тощо.

Змістовність координації РП НПП розкривається, перш за все, через її базові способи у взаємопов'язаних з основними типами й кластерами залежностей, загальні механізми та міжорганізаційну координацію. До базових

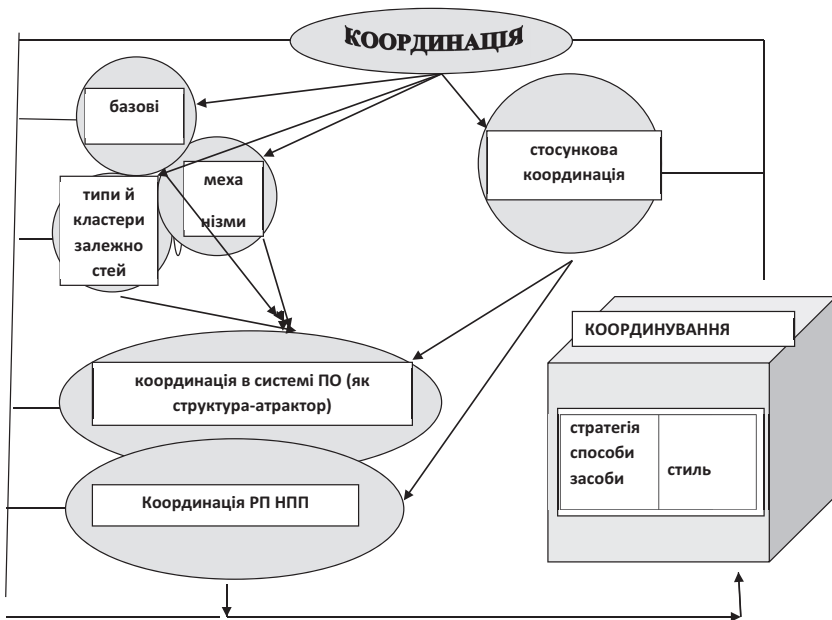


Рис. 1 Теоретичні засади координації та координування ПсЗ НПП

способів належать ринковий, мережевий та ієрархічний, що зазнають впливу способів міжорганізаційної координації (сформульованої політики, встановлення міжрівневих виконавських відносин і адміністрування менеджером). Основними типами й кластерами залежностей є: за спільним фондом, послідовністю, оберненістю та паралельний. Їм відповідають *координаційні процеси* щодо розподілу завдань і ресурсів (за першим зверненням, у порядку пріоритетності, за кошторисом, торговельні змагання, управлінське рішення); відносини продуцент – споживач (граничні передумови, перерозподіл і придатність); одночасних обмежень (складання розкладів, погодження в часі) та виокремлення завдань і підзавдань (вибір цілей, декомпозиція завдань). Загальноновизнаними *механізмами* координації виступають: прямий нагляд, стандартизація роботи, стандартизація вмінь, стандартизація продукції або послуг, взаємне пристосування, стандартизація цінностей або норм.

З огляду на переважно раціональну технічність координації, що відображено зазначеними вище теоретичними засадами, її комплексність й успішність потребують уваги до гуманістичних аспектів – суб'єктивності, інтерсуб'єктивності, стосунків, значення трудової діяльності, смислу праці, що частково втілено у *теорії стосункової координації* [30; 37; 40; 41; 44; 56; 60 та ін.].

Теоретичні засади також охоплюють визначення *стратегії; способів, засобів* (структурні, програмні, дослідницькі, комунікативні тощо), умов вибору стилю й *чинників координування* РП НПП у освітній організації [16; 18; 23; 30; 48; 56; 59 та ін.].

Таким чином, теоретично обґрунтована, комплексна й успішна *координація* відповідає, в ідеалі, баченню авторів книги «Системне лідерство: створення позитивних організацій»: «Немає двох організацій з однаковим персоналом або однаковими лідерами. Мати потрібних людей у потрібному місці у потрібний час важко, але це безмірна винагорода як для організації та персоналу, так і потрібної роботи, пов'язаної з цим» [49, с. XV].

Науково-педагогічний працівник, професійність, професіоналізм і методологічна упередженість. Сутнісним у характеристиці НПП є професійне поєднання педагогічної та дослідницької (або науково-технічної) діяльності, що визначає їх належність до суб'єктів постдипломних кваліфікацій (7 – 9 рівні Національної рамки). Змістова трансформація цієї характеристики дозволяє окреслити їх види: 1) освітянин, який одночасно виконує академічне дослідження; 2) освітянин, який одночасно виконує науково-технічне дослідження; 3) дослідник, який одночасно здійснює педагогічну діяльність; 4) НПП, які по-іншому поєднують освітню й дослідницьку діяльність. Диференціація за підвидами можлива завдяки віднесенню кожного з видів НПП до фахівців або керівників. Подальша деталізація потребує врахування посад НПП. Така диференціація професіоналізованої діяльності НПП конкретизує базовий зміст РП.

З метою зменшення методологічних ризиків, зокрема *просторового фетишизму й концептуального націоналізму* [21; 42 та ін.], позначається регіонально-правнича самобутність використовуваного переважно в СНД поняття НПП. Цей номен ставиться у відповідність з поширеним на інших теренах аналогічними понятійними означуваними *faculty, academics, researchers, academia, teacher educators* etc.

Опитування у 2012 – 2013 рр. слухачів очно-дистанційних та інших курсів і учасників колективних заходів Університету менеджменту освіти засвідчило соціально-психологічне сприйняття трудової діяльності НПП як професіоналізованої, що в соціально-просторовому контексті України можна вважати доказом визнання її професійності. Так, відповіді на питання «Чи вважаєте ви НПП професіоналом?» майже стовідсотково позитивні. Проте уточнювальні питання «До якої професійної організації належать НПП?», «Хто веде реєстр членів цієї професії?», «Які характеристики у вас асоціюються з професіоналізмом?» здебільшого не викликали бажання відповідати. Зрозуміло, що соціально-психологічне сприйняття професії та фахівця не збігається з науковим трактуванням *професійності й професіо-*

налізму [1; 2; 24; 32; 34; 45; 50; 51; 54; 61 та ін.], що розроблено для НПП [21].

Професіоналізм НПП. В історії становлення професіоналізму викладацької діяльності окреслюють *допрофесійний етап* (учителем стають через учнівство шляхом проб і помилок), з 1960-х років *професійно автономний* (помітне поліпшення статусу), з середини й до кінця 80-х років *колегіально автономний* (неефективність індивідуального розв'язання проблем викладання) та на зламі століть *постпрофесійний* або *професійно постмодерний*. Енді Гаргрівз пише: «Доля освітнього професіоналізму в еру постмодернізму будь-яким чином не є фіксованою, про нього ведуть і будуть вести суперечки, боротися й тягти у різні боки у різних місцях у різний час» [45, с. 167]. Для останнього етапу типовим є виникнення *нового професіоналізму*.

Зв'язок професіоналізму зі статусом визначає його бачення як «трудової цінності» (occupational value), тому *новий професіоналізм* її трансформує. На думку Дж. Іветс новий професіоналізм передбачає зміни у стосунках фахівця - працедавець і фахівець – клієнт, а також контролі робочих пріоритетів і процесів [36]. Така думка підтримується й іншими дослідниками. Ці зміни у владних повноваженнях зменшують професійну автономію і збільшують підзвітність, що викликає напруження, насамперед, у відносинах фахівець – клієнт, де конкурентоспроможність індивідуальних послуг значно залежить від автономії фахівця. Це дає підставу Дж.Вітті відзначати певну *депрофесіоналізацію* й конкуренцію професіоналізмів [61]. Варто також навести приклад позитивної оцінки впливу конкуренції на освітан учителів (teacher educators). За свідченнями завідувачів кафедр, деканів і проректорів відбувається *репрофесіоналізація* найкращих освітан учителів унаслідок конкуренції, що стала можливою за доступності міжнародних комунікативно спрямованих навчальних ресурсів. Це можна пояснити з позиції Дж.Сакс, яка переконана в зростанні професійної автономії за *нового професіоналізму* щодо вибору освітянином можливостей власного РП [55]. Водночас простежується зв'язок з менеджериством, що дає право характеризувати новий професіоналізм як його ринкову форму. М.Пфаденгауер привертає увагу до розмаїття індивідуальних проявів - постмодерних професіоналізмів [52]. Загалом *новий професіоналізм* у своїй багатогранності виступає інструментом цілісного оновлення науково-педагогічної діяльності.

На разі, як гадають в Інституті учіння Великобританії, добровільний професійний організації з понад 180000 членами, виокремлюється декілька *парадигм професіоналізму*: експертизи й ексклюзивності; автономії та покликання; містифікації знань і високої оплачуваності; експліцитних стандартів і контролю якості; управління й компетентності тощо. З нашого погляду, *новий професіоналізм* освітан і дослідників відповідає постмодерній сучасності та

Таблиця 1

Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП

підхід підстава знання/ цінності	ЕКСПЕРТ НИЙ (1)	КВАЛІФІКАЦ ІЙНИЙ (2)	МЕНЕДЖЕРИС ТСЬКИЙ (3)	СТАДІАЛЬН ИЙ (4)	СОЦІОКУЛЬТ УРНИЙ (5)
де-, ре- або профе сіоналізація	репрофе сіоналізація	профе сіоналізація	депрофе сіоналізація	репрофе сіоналізація	репрофе сіоналізація
функціонування/ зростання	зростання	функціону вання	функціону вання	зростання	зростання
автономія/ контроль	автономія	автономія	контроль	обидві	автономія
дискурс зверху/знизу	знизу	зверху	зверху	обидві	знизу

перекидає місток до прийдешнього. На майбутнє *парадигма професіоналізму* характеризуватиметься: «більшою автономністю і підзвітністю, мінімальним регулюванням і жадобою поліпшення й самовдосконалення, опорою на цінності, альтруізмом, безперервним учінням і поліпшенням, розширенням професійних знань і вмінь, автономією співробітництва, інклюзивністю, чесністю, забезпеченням якості, саморегуляцією, пильністю, скромністю, пристрасним захопленням і надійною довірою» [53, с.3].

Концептуалізація підходів до професіоналізму НПП. Соціально просторове дослідження загального й своєрідного в професіоналізмі науково-педагогічних кадрів дає підстави окреслити основні концептуальні підходи до забезпечення переходу його якості на вищий щабель: *експертний* (1), *кваліфікаційний* (2), *менеджеристський* (3), *стадіальний* (4) та *соціокультурний* (5). Ці підходи випливають із визначальних характеристик професіоналізму НПП: значної психічно-розумової експертизи; необхідних постдипломних кваліфікацій; змін у владних повноваженнях за ринкових умов, що вимагають контролю якості та дотримання стандартів [22, с. 59 – 60, 61 – 68; 35 та ін.]; динаміки змін особи (від новачка й початківця до зрілого професіонала фахової довершеності); та цінностей за Кодексом честі (див. Табл. 1 *Концептуальні підходи до розвитку професіоналізму НПП*).

Кожен концептуальний підхід розглядається в координатах скалярних величин – підстав, що представлені полярним (знання/цінності, функціонування/зростання, автономія/контроль, дискурс зверху/знизу) або ступінчастим (де-, ре- або професіоналізація) континуумами. Так, за підставою *знання/*

цінності протилежними підходами виступають, з одного боку, *експертний, кваліфікаційний, менеджеристський*, де головна увага у професійному вдосконаленні НПП надається знанням, а, з іншого, - *соціокультурний*, де головним чином акцентуються *цінності*. Натомість, компромісним підходом є *стадіальний*, де збалансовано увагу до знань і цінностей у формуванні професійності й розвитку професіоналізму НПП.

Посилення контролю за *менеджеристського* концептуального підходу до РП НПП депрофесіоналізує його працю, зменшуючи професійну автономію, що зумовлює дискурс з адміністрацією організації про межі професійних дій НПП на власний розсуд. За *кваліфікаційним* підходом ключовим є формування професійності, що зумовлено необхідністю професіоналізації. Так, в Україні траєкторії руху для отримання науково-педагогічних кваліфікацій передбачають вихід первинної підготовки на 7 – 9 рівні Національної рамки кваліфікацій. Водночас *експертний, стадіальний та соціокультурний* підходи спрямовані на репрофесіоналізацію праці НПП, що змінює її характер для піднесення якості науково-педагогічних послуг. Відтак ці підходи частіше стають слухними в післядипломній підготовці НПП, ніж *кваліфікаційний*, а інколи й *менеджеристський*.

Ефективність функціонування НПП в організації є першочерговою метою РП за *кваліфікаційним і менеджеристським* підходами. Натомість *зростання* НПП створює передумови для переходу організації на вищий щабель розвитку, що робить можливим більш якісне і гуманне досягнення організаційних цілей.

РП, або *професійний розвиток* за трактування останнього як «формування суб'єкта професійної діяльності» [11, с. 573], набуває деталізації за іншого соціально просторового бачення у Л.Іванс [33; 34]. Об'єднане вдосконалення професійності й професіоналізму освітянина й дослідника передбачає зміну функціоналізму професійності та інтелектуально-мотиваційного (ставленнєвого) підґрунтя професіоналізму особистості й діяльності НПП. Це дозволяє співвідносити їх з *кваліфікаційним і соціокультурним* підходами.

Серед наявних підходів до РП панівним проголошується *розвивальний*, що може набувати радикального забарвлення. Так, на Європейській конференції з освітніх досліджень «Міська освіта» (Берлін, 2011 р.) Л.Іванс заявляє: «... професіоналізм щось втратив із своїх характерних рис і нам потрібно шукати інший, більш виразний засіб оцінювання професійних груп. Я пропоную девелопменталізм (developmentalism). Замість заклопотаності етикеткою професія, нам потрібно розрізняти й робити висновки, наскільки розвиток притаманний специфічним професійним групам. Під девелопменталізмом я маю на увазі прояв відданості безперервному розвитку» [32]. Можна припустити, що девелопменталізм вимагає від НПП *зростання*, тому це зумовлює-

тиме постійну репрофесіоналізацію. Отже, *експертний, стадіальний та соціо-культурний* концептуальні підходи до РП НПП набуватимуть більшого значення в управлінні вищим кадровим потенціалом організацій.

Експертний підхід до РП НПП передбачає розрізнення, як вважають Р. Дж. Амірольт і Р.К. Бренсон, експерта, експертизи й експертного виконавця [57, с. 69 - 86]. НПП має розглядати себе як експерта, що володіє спеціальними знаннями, вміннями або компетенціями, які визнаються надійними тими, хто викладає і досліджує або представляє інтереси суспільства. Компетентність НПП проявляється в експертизі. *Раціонально-технічний аспект експертизи* вимагає рефлексії над знаннями для їх вдосконалення. Разом з тим *феноменологічна інтерпретація* освітнього виміру науково-педагогічної діяльності потребує уваги до цінностей та стратегій саморегуляції в афективній сфері. Складнішим є РП НПП як експертного виконавця, коли експертиза стосується досконалості виконання, де кількість чинних факторів конкретної ситуації практики не підлягає повному врахуванню внаслідок високої невизначеності, властивій системам, що самоорганізуються. Вирішальну роль для практики починає відігравати мовчазне або імпліцитне знання НПП, часто інтуїтивний підхід. Саме ступінь володіння мовчазним знанням відрізняє зрілого НПП від новачка або початківця.

Отже, *експертний* підхід до РП НПП окреслює інтегроване засвоєння знань, умінь, ставлень, етики та стратегій регулювання емоцій і почуттів. Великий обсяг і складність раціональної складової професіоналізму НПП зумовлює неможливість її опанування за будь-який слушний період підготовки, тому на передній план висувається принцип учіння в процесі роботи. З точки зору методології цей принцип визнає першочерговість практики фахівця у породженні теорії та ставить під сумнів поширене на пострадянських теренах розуміння співвідношення теорії та практики [29 та ін.]. Приміром, коли абстраговані на обраному рівні узагальнення результати прикладного дослідження впроваджуються або здійснюється моніторинг їх використання. Тоді розмаїтість практичної діяльності вимагає їх прагматичної трансформації та адаптації, тобто перегляду бачення теорії або започаткування нових студій.

Набуття досвіду й просування кар'єрою здебільшого прямо не характеризують зрілість НПП. Тому *стадіальний* підхід до РП НПП визнається більш індивідуалізованим і гуманним, ніж *експертний*. Зіставлення понять ріст, розвиток та зростання [13, с. 578] засвідчує значущі розходження в розумінні змін у професіонала. Перше акцентує увагу на кількісних (кумулятивних) змінах шляхом вдосконалення професіоналізму діяльності та особистості. Друге поняття позначає якісні, незворотні, спрямовані та закономірні зміни в психіці й поведінці людини, що водночас характеризують її основний спосіб існування. Натомість *зростання*, що співвідносне з акмеологічним *прогрес-*

своённое личностно-профессиональное развитие [1], є своєрідним утіленням смислу життя, поряд із учинком і творчістю, відображаючи розвиток за висхідною лінією. Отже *зростання* більше відповідає *стадіальному* підходу до РП НПП. Втілення смислу життя в праці через пошук досконалості за тривалого переважання централізації може, якщо спиратися на результати дослідження Ф.Луненберга й А.Орштайна [47], посилити виклик роботи. Він ініціює в більшій частині відповідні перемини в особистості НПП.

В психолого-педагогічному контексті досягнення фахової досконалості можливе на найвищому рівні професійного становлення особистості (*майстерність*), який відповідає періоду зміцнення кар'єри та праці задля суспільства на професійному шляху (від 40 до 70 років за Р.Гейвіґхерстом), а також віковим стадіям психічного розвитку людини як суб'єкта праці - *майстер, авторитет та наставник*. Переважно в середній, а не ранній дорослості, фахівець набуває зрілості, його ставлення до себе стає "як до суб'єкта життєдіяльності" (за періодизацією життєвого шляху Т.Титаренко).

За *детерміністського* бачення джерел у стадіальному підході до РП НПП основна суперечність випливає з визнання принципу єдності свідомості та діяльності (С.Рубінштейн: "бачити в діяннях лише прояви суб'єкта, заперечувати їх зворотний вплив на нього – означає руйнувати єдність особистості" [12, с. 104]). Спосіб розв'язання основної суперечності РП характеризується через варіативність (опцію) поєднання її протилежних сторін на різних ступенях її діалектичного руху [17; 18; 24 та ін.]. Перша сторона відображає суб'єктно-особистісні ознаки (професійну самосвідомість), а інша – трудові (професійно-посадова діяльність). За трьох опцій поєднання рівноважних протилежних сторін (на високому, середньому та низькому рівнях прояву ознак) можна розрізнати три стадії РП (початкова, стабілізаційна та розквіту), а за 9 нерівноважних – таку саму кількість стадій з двома супутніми сходинками до кожної з них. Кожній стадії відповідає три, а разом зі сходинками – дев'ять типів фахівців, які професійно зростають. В свою чергу, кожний тип співвідносний або відображає результат сходження в своєму професійному розвитку до певного ступеня - фази становлення особистості в спільно-розподіленій діяльності (адаптація, індивідуалізація та інтеграція) та вплив механізмів ідентифікації, відособлення та їх взаємодії.

Стадіальний підхід до РП НПП зокреслює можливі чинники формування стилю координування в організації [16]. У РП НПП все більше визнається якість і досконалість втілення робочих завдань НПП як фахівця й керівника, що залежать, в кінцевому рахунку, від соціально-культурних чинників. Це зумовлює актуальність *соціокультурного* підходу. Теоретико-методологічний аналіз праць щодо взаємозв'язку професіоналізму та професійності підштовхує Л.Іванс до висновку, що «професіоналізм є амальгамою множинних

професійностей», де «індивідуальна професійність» є «також окремою одиницею професійної культури» [34]. Зв'язок педагогічного професіоналізму з культурою також широко визнається в СНД. Цей зв'язок С.О. Дружиллов розглядає через становлення професіоналізму особи, яка реалізує індивідуальний ресурс [2].

Категорія культури вважається науковим відкриттям ХІХ ст., що «своєрідно протиставляється галузевому розподілу праці, спеціалізації та професійній роботі. Знову, як і концепт інтелектуала, культура не може протиставлятися професіоналізму ... Розповіді про занепад від культури, націлені на інтелектуалів, також спрямовані на професіоналів, які репрезентують своїх занепастих, ослаблених, декадентних наступників: викладачів гуманітарних наук» [54]. Якщо культура, за висловом П.Бурдьє, є «капіталом інтелектуалів», то професіоналізм НПП має її відображати. Тому замість «опертя на централізовано нав'язані контрольні цифри виконання» за менеджеризму необхідна «віра в спроможність викладачів до самополіпшення як притаманного їх професійній ідентичності елементу» [53].

Найскладнішим у координуванні соціокультурного підходу до РП НПП є адекватне реагування на необхідність змін у науково-педагогічній практиці. Подібні або дещо інші труднощі викликає і решта підходів. Тому в нагоді може стати прогностичний потенціал координації, окреслений під рубрикою *Теоретичні засади координації та координування*.

Таким чином, оптимальність координування РП НПП, зокрема за індивідуально обраними концептуальними підходами, вимірюється витраченими зусиллями НПП й одержаними результатами, зокрема впливом на якість посадової дослідницької та викладацької діяльності, що втілюється, в кінцевому рахунку, в наслідках учіння студентів та інноваціях для блага людини в суспільно-державному контексті.

Список використаних джерел:

1. Акмеологический словарь / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; ред. А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – 161 с.
2. Дружиллов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружиллов. – Новокузнецк : Изд-во Института повышения квалификации, 2002. – 242 с.
3. Ёльникова Г. Закономерности адаптивного управления социально-педагогическими системами / Г.Ёльникова // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – N 1. – С. 65 – 69.
4. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: Монографія. – К.: МАУП, 2001. – 286 с.
5. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. – К.: МАУП,

1996. – 144 с.

6. Кулініч І.О. Психологія управління / І.О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – 292 с.

7. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? / П.В. Лушин. – К. : Наук.світ, 2007. – 207 с.

8. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

9. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – 156 с.

10. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія. — К.: Міленіум, 2003. – 594 с.

11. Рибалка В.В. Професійний розвиток / В.В.Рибалка // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – с. 733.

12. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 101 - 108.

13. Сухомлинський В.О. Поради про відвідування та аналіз уроків. Бесіда сьома. / В.О. Сухомлинський // Розмова з молодим директором школи. - Вибр. тв. у 5-ти т. – Т. 4. - К. : Рад.шк., 1977. - С. 576 - 598.

14. Тихомиров А.А. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А.А. Тихомиров, У.Д. Спенглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. - № 2. - С. 71 - 98.

15. Чернишова Є. Управління процесом підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції / Є.Чернишова, Г. Штомпель, В. Саюк // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 8 – 12.

16. Штомпель Г. Стиль координування й чинники професійного зростання педагога в післядипломній освіті / Г. Штомпель // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар.наук.форуму, присвяч.пам'яті д-ра психол.наук, проф. Н.Л.Коломінського, м.Київ, 28 берез. 2007 р. / Редкол.: М.Ф.Головатий (голов.ред.) та ін. – К. : МАУП, 2007. – С. 174 - 181.

17. Штомпель Г.О. Професійне зростання фахівця: основне джерело, стадії та ознаки / Г.О.Штомпель // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. - № 1. –С. 45 - 52.

18. Штомпель Г.О. Професійне зростання як стратегія управління кадровим потенціалом / Г.О. Штомпель // Спецкурси з підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів системи освіти – К.: ЦППО, 2006. – С. 40 - 59.

19. Штомпель Г.О. Рамкові стандарти в управлінському супроводі професійного самозростання науково-педагогічних працівників / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. № 6 (19). – С. 160 – 180.

20. Штомпель Г.О. Сучасний менеджери́зм і координація професійного зростання в освітній організації / Г.О. Штомпель // Вісник післядипломної

освіти. - 2010. - № 14. - С. 216 - 232.

21. Штомпель Г.О. Терціарні важелі освітньої та науково-освітньої політики / Г.О. Штомпель // Вища освіта України. - 2013. - № 3 (додаток 2). - С. 52 - 58.

22. Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти: метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. кадрів [НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»] / Г. О. Штомпель. - К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. - 84 с.

23. Штомпель Г.О. Удосконалення фахівця як проблема теорії й управлінського супроводу в системі післядипломної освіти / Г.О.Штомпель // Вісник післядипломної освіти. - 2011. - № 3 (16). - С. 173 - 180.

24. Штомпель Г.О. Чи варто ставати досконалішим (концептуальні шляхи реформування післядипломної освіти в Україні) / Г.О. Штомпель // Гуманітарні науки. - 2004. - № 1. - С. 6 - 17.

25. Щербина В.В. Теория организаций как общая управленческая дисциплина / В.В. Щербина // Личность. Культура. Общество. - 2007. - Т. IX. - № 1. - С. 182 - 203.

26. Balaton K. Organizational literature, Eastern European / K. Balaton. // International Encyclopaedia of Organization Studies. - The U.S.A. : SAGE Publications, 2007. - Режим доступу : http://www.sage-ereference.com/organization/Article_n381.html.

27. Bourne L. Stakeholder Relationship Management. A Maturity Model for Organizational Development / L. Bourne. - London : Gower, 2009. - 242 p.

28. Bush T. Theories of Educational Management. The National Council of Professors of Educational Administration. Connexions module: m13867 / T. Bush. - NCPEA, 2006. - 25 p. - Режим доступу : <http://cnx.org/content/m13867/latest/>.

29. Cook S.D. N. Navigating the Eternally Unfolding Present: Toward an Epistemology of Practice / S.D. Noam Cook, Hengrik Wagenaar // The American Review of Public Administration. - 2012. - 42 (1). - P. 3 - 38.

30. Crowston K.J. Coordination theory and its application in HCI. Paper 485 / K.J. Crowston, J.Rubleske, and J.Howison. - Institute for Software Research. - 2006. - 39 p. - Режим доступу : <http://repository.cmu.edu/isr/485>.

31. Dolan E.T. Revisiting Adhocracy: From Rhetorical Revisionism to Smart Mobs / Timothy E. Dolan // Journal of Futures Studies. - 2010. - 15(2). - P. 33 - 50.

32. Evans L The professional status of educational research: professionalism and developmentalism in 21st century working life / L. Evans // British Journal of Educational Studies. - 2013. - 61 (4). - P. 471- 490.

33. Evans L. Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development / L.Evans // Professional Development Today. - 2013. -15 (3). - P. 24 - 30.

34. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education

- professionals / L. Evans. - British Journal of Educational Studies. – 2008. - 56 (1). - P. 20 - 38.
35. Evans L. The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper/ L. Evans. - British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37 - # 5. – P. 851 - 870.
36. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406 - 422.
37. Faraj S. Coordination in fast response organizations / S.Faraj & Y. Xiao // Management Science. – 2006. – Vol. 52 (8). – P. 1155 – 1169.
38. Fayol H. Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle / H.Fayol. - Paris : Dunod, 1970. – 151 p.
39. Follett M.P. Freedom & Co-ordination: Lectures in Business Organization / Edited and with an introduction by Lionel Urwick. - London : Management Publications Trust, 1949. - 89 p.
40. Gittell J.H. Relational Coordination: Guidelines for Theory, Measurement and Analysis / J.H. Gittell. - Waltham, Massachusetts : Brandeis University, 2011. – 92 p. - Режим доступу : http://rcrc.brandeis.edu/downloads/Relational_Coordination_Guidelines_8-25-11.pdf.
41. Gittell J.H. Impact of relational coordination on job satisfaction and quality outcomes: a study of nursing homes / Jody Hoffer Gittell, Dana Weinberg, Susan Pfefferle, Christine Bishop // Human Resource Management Journal. – 2008. – Vol. 18. – Is. 2. – P. 154 – 170.
42. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright / . – Aarhus : EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.
43. Gong J. Governance / J. Gong. // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. - The USA : SAGE Publications, 2006. - Режим доступу : http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n251.html.
44. Grant A.M. Relational job design and the motivation to make a prosocial difference / Grant A.M. // Academy of Management Review. – 2007. – Vol. 32 (2). – P. 393 – 417 .
45. Hargreaves A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning / A. Hargreaves // Teachers and Teaching: History and Practice. – 2000. - Vol. 6. - No. 2. – P. 151 -182.
46. HRH. Integrated health and post modern medicine. Editorial // Journal of the Royal Society of Medicine. – 2012.- # 105 (December). – P. 496 - 498.
47. Lunenburg F. C. Educational administration: concepts and practices / F.C. Lunenburg, A.C. Ornstein. - Belmont, CA: Wadsworth, 2008. - 554 p.
48. Malone T. The interdisciplinary study of coordination / T. Malone, K. Crowston. // ACM Computing Surveys. – 1994. - Vol. 26. - # 1. - P. 87 - 119.

49. McDonald I. *Systems Leadership: Creating Positive Organisations* / I. MacDonald, C. Burke, K. Stewart. - Aldershot, England; Burlington, USA : Ashgate Publishing, 2006. - 291 p.
50. Milana M. *Konceptualizace professionalismity u vzdělavatelů dospělých. Conceptualizing professionalism among teachers of adults* / M. Milana, O. Skrypnik // *Studia paedagogica*. – 2012. – 17 (1). – S. 113 – 128.
51. Noordegraaf Mirko. *From “Pure” to “Hybrid” Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains* / M. Noordegraaf // *Administration & Society*. – 2007. - # 39. – P. 761 - 785.
52. Pfadenhauer M. *Crisis or decline? problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism* / M. Pfadenhauer // *Current Sociology*. – 2006. - 54 (4). – P. 565 - 578.
53. *Professionalism and Pedagogy: A Contemporary opportunity* / Ed. by A. Pollard. – L. : TLRP, 2010. – 36 p.
54. Robbins B. *Secular vocations: intellectuals, professionalism, culture* / Bruce Robbins. – L. : Verso, 1993. – 263 p.
55. Sachs J. *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes* / J. Sachs // *Journal of Education Policy*. – 2001. - 16 (2). – P. 149 – 161.
56. *Sociology of Organizations: Structures and Relationships* / Ed. by M. Godwyn and J.H. Gittel. – London : Rise Forge Press, an Imprint of SAGE Publications, Inc., 2012.- 768 p.
57. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* / Ed. by K.Anders Ericsson, N.Charness , P.J. Feltovich et al.. - Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 918 p.
58. Tompkins J.B. *Organizational Theory & Public Management*. – The U.S.A.: Thomson Learning, Inc. (Wardsworth), 2005. – 416 p.
59. van Fenema P.C. *Paradigm Shifts in Coordination Theory*. [Submission # 13695] / P.C. van Fenema, B.Pentland , and K. Kumar. - New Orleans : the Academy of Management Annual Meeting, 2004. – 33 p. - Режим доступу : http://www.academia.edu/3046826/Paradigm_shifts_in_coordination_theory.
60. Vogus T. *What is it about relationships? A behavioral theory of social capital and performance* / T. Vogus // *Labor and Employment Relations Proceedings*. – 2006. – # 58. - P. 164 – 173.
61. Whitty G. *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic* / G. Whitty // *Exploring professionalism* [Ed. by B. Cunningham]. – London : Bedford Way Papers, 2008. – P. 28 - 49.

2. Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

АЗАТЬЯН В.И.,

преподаватель,

Кировоградская летная академия НАУ,

г. Кировоград

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена внедрению педагогической технологии развития профессионального самосовершенствования будущих авиадиспетчеров в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка, как составляющей профессионально-ориентированных дисциплин в ВУЗе.

Ключевые слова: этапы профессионального самосовершенствования, авиадиспетчеры, профессионально-ориентированный английский язык, информационное чтение, компьютерный тест, дополнительные задания, проблемные ситуации, ролевая игра, метод проектов.

Стаття присвячена впровадженню педагогічної технології розвитку професійного самовдосконалення майбутніх авіадиспетчерів у процесі вивчення професійно-орієнтованої англійської мови, як складової професійно-орієнтованих дисциплін у ВНЗ.

Ключові слова: етапи професійного самовдосконалення, авіадиспетчери, професійно-орієнтована англійська мова, інформаційне читання, комп'ютерний тест, додаткові завдання, проблемні ситуації, рольова гра, метод проектів.

The article is dedicated to the usage of pedagogical technology of future Air Traffic Controllers' professional self-perfection development in the process of studying professionally oriented English in the higher institution.

Key words: stages of professional self-perfection, Air Traffic Controllers, professionally-oriented English, informative reading, computer test, supplementary tasks, problematic situations, role play, method of projects.

Организация теоретического обучения авиадиспетчеров профессионально-ориентированным дисциплинам должна предусматривать знания о правилах управления воздушным движением и эксплуатации диспетчерского оборудования, о наличии в программах особых случаев в работе авиадиспетчеров, о контроле качества выполнения программы теоретической подготовки на базе персональных компьютеров и тренажёров, поэтому предлагаемая нами технология развития профессионального самосовершенствования в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин должна предусматривать:

- разработку дидактической модели развития профессионального самосовершенствования, с помощью которой можно сформировать необходимый и достаточный его уровень у обучаемых;
- формирование мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных и профессионально важных качеств, способных срабатывать в критических ситуациях;
- определение этапов профессионального совершенствования, их целей совместно с видами средств теоретической подготовки (персональные компьютеры, специализированные диспетчерские тренажёры) [9].

Для внедрения предлагаемой нами технологии организации учебного процесса весь период теоретического обучения профессионально-ориентированным дисциплинам разделён нами на три этапа:

- аудиторная базовая и специализированная теоретическая подготовка;
- профессионально-ориентированная подготовка на практических занятиях;
- процесс развития профессионального самосовершенствования в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин (решение проблемных ситуаций на практических и индивидуальных занятиях, на консультациях, выполнение контрольных заданий с использованием специальных программ обучения на персональных компьютерах).

Одним из приоритетных направлений обучения курсантов-диспетчеров является развитие профессионального самосовершенствования в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка, как составляющей профессионально-ориентированных дисциплин. Международная организация гражданской авиации (ICAO) ставит достаточно высокие требования к уровню владения иностранным языком диспетчерами и пилотами, поэтому преподаватели лётных учебных заведений постоянно работают над усовершенствованием обучения профессионально-ориентированному английскому языку.

Необходимо учитывать специфику изучения профессионально-ориентированного английского языка, что должно отображаться в нескольких важных направлениях:

- работа над специализированными авиационными текстами с помощью соответствующих упражнений, на базе которых активизируется этот учебный материал;
- изучение специальных тем профессиональной направленности для развития устной речи;
- изучение словаря-минимума, включая терминологический минимум;
- активизация лексического и грамматического материала;
- практика перевода с авиационного английского языка на родной и с родного на авиационный;
- научно-исследовательская работа курсантов (подготовка докладов и участие в научно-практических студенческих конференциях).

Одной из доминирующих форм развития самосовершенствования курсантов-диспетчеров должно стать чтение текста с непосредственным пониманием - **информационное чтение**, в котором объединяются синтетические и аналитические умственные операции. В заданиях на получение информации объединяются анализ материала, сравнение его отдельных частей, синтез, выделение существенных признаков, абстрагирование, конкретизация и обобщение. Разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое) должны обеспечить следующие умения работы с текстовым материалом: умение выделять факты, обобщать отдельные факты, соотнести отдельные части текста, прийти к выводу на основании приведённых в тексте фактов, интерпретировать полученную информацию.

С целью формирования этих умений мы предложили несколько групп заданий:

- упражнения на определение правдивых и неправдивых элементов в содержании текста;
- упражнения на поиск заданных элементов текста;
- упражнения на поиск основной информации текста;
- упражнения на интерпретацию текста;
- упражнения на транспозицию;
- упражнения на поиск словосочетаний-терминов;
- упражнения на трансформацию, комбинирование, перефразирование текста или его частей.

Умения и навыки трансформации текстовой информации курсанты приобретают в процессе выполнения заданий, которые касаются создания текстов на базе оригинальных (аннотация, реферирование, конспектирование, выписки и цитаты, письменные композиции, диалогизация, пересказы).

Таблиця 1

Методика оцінювання знань курсантов-диспетчеров.

ECTS	Национальная оценка	ICAO, %	ВУЗ, балы
A	«5» - отлично	85-100	90-100
B; C	«4» - хорошо	80-84	75-89
D; E	«3» - удовлетворительно	75-79	60-74
FX	«2» - неудовлетворительно с возможностью повторной передачи	70-74	35-59
F	«2» - неудовлетворительно с обязательным повторным курсом	65-69	1-34

Ети види завдань являються способами навчання, які створюють активний пошуковий характер сприйняття мови, формують установку на змістовий аналіз змісту тексту, прискорюють темп читання, виховують увагу до мовним засобам тексту.

Успішність засвоєння лексико-граматичного матеріалу перевіряється в процесі поточного і рубіжного контролю (на семінарах і на консультаціях). Оцінювання кожного завдання відбувалося так, щоб загальна кількість правильних відповідей на всі завдання прирівнювалося до 100 балів. Ми використовували методику оцінювання знань курсантов-диспетчеров в відповідності з документами ICAO (Табл. 1) [5].

Для закріплення пройденого матеріалу на попередніх курсах ми рекомендуємо проводити 2-3 заняття в місяць в **комп'ютерних класах**, де курсанти проходять комп'ютерний тест по загальному англійському мові, а також професійно-орієнтований авіаційний тест, направлений на вдосконалення знань по веденню радіомовного зв'язу, що дає курсантам можливість повторювати як загальну англійську мову, так і фразеологію англійської мови.

В навчально-методичному посібнику «Авіаційний англійський мову», розробленому для курсантов-диспетчеров 4 курсу в кінці вивчення кожного модуля відбувається перевірка **доповнених завдань**, які курсант виконує самостійно, а управління цією роботою можна здійснювати на факультативних заняттях або з допомогою індивідуальних контрольних консультацій (собесідовань) по спеціальним графікам викладача або групових консультацій (з зміною складом групи). Індивідуальні консультації сприяють максимальній диференціації змісту і контролю самостійності, що залежить від інтересів і мовної підготовки курсантов. В час групових консультацій відбувається і диференціація, і можливість мовної комунікації між курсантами в час контролю.

Осуществление проверки дополнительных заданий, направленных на развитие профессионального самосовершенствования будущих авиадиспетчеров происходило по следующей схеме:

- планирование индивидуальной работы, составление графиков;
- обеспечение выполнения норм бюджета времени курсанта;
- методическое обеспечение самостоятельной учебно-познавательной деятельности с видео- и аудиозаписями;
- усовершенствование форм оказания помощи, анализа и контроля педагогической деятельности преподавателя.

При выполнении дополнительных заданий, направленных на развитие профессионального самосовершенствования, будущий авиадиспетчер сталкивался с разными видами педагогических технологий:

- работа с профессионально-ориентированным текстом (чтение, перевод, составление терминологического словаря, ответы на вопросы по содержанию текста);
- аудирование (прослушивание аудиозаписи и выполнение различных видов заданий на понимание прослушанного);
- выполнение ситуационных заданий по ведению радиообмена;
- написание эссе на различные авиационные темы;
- просмотр видеосюжетов с последующим выполнением заданий к ним.

Таким образом, на индивидуальных консультациях мы совершенствуем навыки чтения, говорения, письма и аудирования, которые являются необходимыми в изучении профессионально-ориентированного английского языка и в получении рабочего 4 уровня ICAO.

Большое значение в процессе обучения профессионально-ориентированному языку играет формирование **проблемной ситуации**. Проблемность рассматривается многими учёными [3, 6, 8].

В изучении иностранных языков Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин [1] определяют проблемную ситуацию как совокупность условий, которые стимулируют тех, кто обучается, на выполнение действия, вызванное содержанием ситуации.

По мнению А. М. Матюшкина [7], основой проблемной ситуации является неизвестное, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания или нужного действия.

В процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка проблемная ситуация может быть реализована во всех аспектах речевой деятельности: практике говорения, аудировании, чтении и закреплении лексического и грамматического материала.

Проблемные ситуации рассматривались в процессе изучения каждой

темы по фразеологии радиообмена на английском языке, к ним также добавлялись упражнения на аудирование, которые способствуют эффективному усвоению профессионально-ориентированного английского языка.

Курсант-диспетчер в процессе говорения должен употребить правильную терминологию и припомнить правильность построения инструкций в соответствии с диспетчерскими документами.

При изучении профессионально-ориентированного английского языка одним из наиболее эффективных заданий на занятии есть просмотр видеосюжета. По словам Л. Е. Алексеевой [2], просмотр видеосюжета должен осуществляться в три этапа:

- активный просмотр (понимание);
- речевая практика, закрепление лексического материала;
- перенесение закреплённых навыков в реальное общение, отражённое в процессе создания ролевых игр.

В нашем исследовании просмотр видеосюжетов «Авиационные происшествия» осуществлялся курсантами-диспетчерами самостоятельно (сюжеты включены в дополнительные задания), а их обсуждение происходило на консультациях. Таким образом, курсанты имели возможность просмотреть видеосюжет несколько раз, воспользоваться словарём и даже найти дополнительную информацию о том или ином происшествии.

Следующим эффективным методом развития профессионального самосовершенствования при изучении профессионально-ориентированного языка есть **ролевые игры** – форма организации коллективной учебной деятельности на занятии иностранного языка, направленная на формирование и развитие речевых умений и навыков в условиях, максимально приближённых к условиям реальной ситуации [1, 10]. Выбор темы ролевой игры для курсантов-диспетчеров предусматривает важность выбранной темы для профессиональной деятельности диспетчера и правильно распределённое время, которое отводится для этого вида деятельности. Основными компонентами ролевой игры являются [10]: ситуация, роли участников, тема, поставленная задача.

В процессе обучения профессионально-ориентированному языку нами также успешно использовался **метод проектов**. Проект – это вид самостоятельной работы, которая планируется и реализуется на иностранном языке [1, 4]. Важным заданием, исполнение которого мы достигаем в этом виде деятельности, являются навыки поисковой и самостоятельной работы.

Этапы организации проекта следующие [2, 4]:

- выбор темы и распределение ролей;
- сбор материала для проекта;
- обсуждение хода исследования на занятии;

- оформление результатов проекта;
- презентация проекта на занятии.

Таким образом, практический опыт использования комплекса педагогических технологий, предложенных в нашем исследовании (информационное чтение, компьютерные тесты, выполнение ситуационных заданий по ведению радиообмена, аудирование, просмотр видеосюжетов, моделирование проблемных ситуаций, проведение ролевых игр, использование метода проектов, выполнение упражнений разных типов) доказывает эффективность выбранных технологий в контексте профессиональной подготовки диспетчеров, в том числе в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка, как составляющей профессионально-ориентированных дисциплин.

Список использованных источников:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов международных отношений (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алексеева Лариса Евгеньевна. – С.-Петербург, 2002. – 321 с.
3. Задкова О.В. Формування готовності майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Задкова. – Київ, 2011. – 20 с.
4. Зимняя И. А. Проективная методика обучения английскому языку / И. Я. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. - № 3. – С. 9-15.
5. Кулик М. С. Кредитно-модульно-рейтингова система навчальної діяльності: Навчально-методичний посібник / Кулик М. С., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В. – К.: НАУ, 2004. – 96 с.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Лернер И. Я. – М.: «Знание», 1974. – 64 с.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
8. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
9. Смирнова И.Л. Интегративные теоретические знания пилотов – залог безопасности полётов. Кировоград: «КОД», 2008, 184 с.
10. Baranova I. Role Play as an Affective Means of Developing Communication Skills in Business English / Baranova I. // EPS / BESIG RUSSIA. – June, 2000. – P. 35-39.

АЛЕКСАНДРОВА К.В.,

доктор хімічних наук, професор,
завідувачка кафедри біологічної хімії
та лабораторної діагностики ЗДМУ

БІЛОКОНЬ Л.Є.,

старший викладач, кандидат
біологічних наук,
кафедра біологічної хімії та
лабораторної діагностики ЗДМУ

КРИСАНОВА Н.В.,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра біологічної хімії та
лабораторної діагностики ЗДМУ

РУДЬКО Н.П.,

кандидат біологічних наук, старший
викладач, кафедра біологічної хімії та
лабораторної діагностики ЗДМУ,
м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ БИОХИМИИ

В статье рассматривается проблема создания современных эффективных психологических и педагогических подходов к обучению в высшей школе. Учитывая актуальность информатизации образования, особое внимание уделяется психолого-педагогическим аспектам внедрения в образовательный процесс современных информационных технологий обучения.

Ключевые слова: дидактический процесс, информационные технологии обучения, компьютерные обучающие системы.

У статті розглядається проблема створення сучасних ефективних психологічних і педагогічних підходів до навчання у вищій школі. Враховуючи актуальність інформатизації освіти, особлива увага приділяється психолого-педагогічним аспектам впровадження в освітній процес сучасних інформаційних технологій навчання.

Ключові слова: дидактичний процес, інформаційні технології навчання, комп'ютерні навчальні системи.

The problem of creation of modern effective psychological and pedagogical approaches to learning in higher education is examined in this article. Taking into account actuality of informatization of education, we give our attention to psychological and educational aspects of the introduction of modern information technology training in the educational process.

Key words: didactic process, information technology training, computer training system.

Потребность в глубоком реформировании высшего образования в настоящее время, вызвано социально - экономическими и государственно - политическими преобразованиями в Украине. Постоянный рост объема информации и увеличение количества изучаемых дисциплин при неизменных сроках обучения в вузе поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов в области здравоохранения ряд серьезных проблем.

Ключевой из них является проблема перевода подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий европейским стандартам и современным требованиям, предъявляемым к образовательному процессу в Украине. К ним можно отнести: обязательную многоуровневую структуру высшего медицинского образования, строгое соответствие учебного процесса нормативным актам при его демократизации и повышении гуманизации. Данная тенденция развития системы образования сочетается с увеличением учебного времени, отведенного на формирование практических навыков будущего специалиста. Кроме того активизируется самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа студентов. Это достигается интенсификацией образовательного процесса за счет: 1) оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных (инновационных) форм, методов и средств обучения, 2) четкой постановки дидактических задач и их реализации в соответствии с целями и содержанием обучения; 3) обязательной информатизации образования, основанной на творческом внедрении современных информационных технологий обучения (ИТО).

В современном мире существует множество технологий обучения, которые могут использоваться при изучении любой предметной области. Но преподаватель, как разработчик, и студент, как пользователь, должны пройти перестройку психологических и педагогических подходов к обучению.

Технология обучения – это последовательность процедур и операций, составляющих целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению целей обучения и воспитания. Технология обучения учитывает цели обучения и связана с оптимальным

построением и реализацией учебного процесса. Учебный процесс, как в рамках отдельной предметной области, так и полного цикла обучения опирается на технологию как процесс овладения соответствующим объемом знаний, навыков и умений с целью использования их в практической деятельности.

Технологии обучения выполняют три основные функции: описательную, объяснительную и проектировочную. То есть реализм педагогической системы определяется ее технологичностью, а именно воспроизводимостью на практике.

Система образования и наука являются одним из объектов процесса информатизации общества. И сегодня в процессе интеллектуализации и развития системы образования информационные технологии занимают центральное место.

Информатизация обучения заключается в принципиально новой организации учебного процесса. В условиях использования ИТО взаимодействие преподавателей и студентов осуществляется на более высоком качественном уровне. Речь идет о создании принципиально новой дидактической модели технологии обучения. Она предполагает организацию оптимального взаимодействия человека с компьютером на основе широкого внедрения ИТО во все сферы жизнедеятельности вуза.

В современных условиях развития вузовского образования введение ИТО в учебный процесс влияет на деятельность преподавателя. Педагог все больше освобождается от некоторых дидактических функций, в том числе контролирующих, оставляя за собой творческие. При этом значительно расширяются возможности по управлению познавательной деятельностью студентов; изменяются качественные характеристики обучающей деятельности, происходит передача компьютеру все новых дидактических функций (презентация учебной информации, демонстрация процессов и явлений); повышаются требования к компьютерной подготовке преподавателя. Изменяется сам характер преподавательского труда, он становится «консультативно-творческим».

Но одновременно с возможностями, преподаватель должен выполнить некоторые условия. Важнейшим условием эффективности профессиональной деятельности педагога в этих условиях является компьютерная культура. Это значит, что преподаватель, использующий в учебном процессе компьютер, должен знать возможности использования компьютера в своей предметной области и обладать навыками работы в условиях использования ИТО. Также он должен уметь руководить работой студентов в дисплейном классе; подбирать и соответствующим образом компоновать учебный материал, исходя из целей обучения. Ему необходимо моделировать проблемные ситуации на занятиях; разрабатывать собственные или в сотрудничестве с программистами обучающие программы. Также он должен уметь разумно сочетать использование

компьютерной обучающей системы (КОС) с другими видами учебной деятельности. Компьютерная культура в таком случае приобретает четко выраженную профессионально окрашенную целевую установку.

Несмотря на актуальность информатизации образования, нынешнее ее состояние в высшей школе образования является неудовлетворительным. До настоящего времени в вузах отсутствует единая скоординированная стратегия использования ИТО. Вопросы компьютеризации слабо связаны с учебными программами изучаемых дисциплин. Недостаточно изучены и проработаны психолого-педагогические аспекты создания и внедрения в образовательный процесс современных ИТО. Реорганизация традиционных форм интеллектуальной деятельности на базе ЭВМ всё ещё встречает сильное сопротивление части педагогического коллектива.

Анализ педагогической практики в вузах позволяет утверждать, что сегодня процесс внедрения ИТО в обучение протекает скорее стихийно, чем планомерно. Следует отметить, что разработка дидактических аспектов создания и использования ИТО не поспевает сегодня за развитием технических средств. Это и не удивительно, поскольку в методическом плане ИТО интегрируют в себе знания таких разноплановых наук как психология, педагогика, математика, кибернетика, информатика. Причем психолого-педагогический базис является определяющим в этой интеграции, в то время как продукт и его предметное наполнение осуществляется большей частью преподавателем-предметником. Именно отставание в разработке дидактических проблем, «нетехнологичность» имеющихся разработок следует считать главными причинами разрыва между потенциальными и реальными возможностями использования ИТО в образовательном процессе.

Традиционно под дидактическими принципами понимаются исходные положения, лежащие в основе отбора содержания, организации и осуществления процесса обучения. Это нормативные основы, которые базируются на известных закономерностях процесса обучения и отражают особенности организации процесса преподавания и обучения. В настоящее время в методологических требованиях к применению в учебном процессе ИТО речь не идёт о замене традиционных дидактических принципов на новые. Речь идёт о пересмотре и наполнении дидактических принципов таким содержанием, которое позволило бы в изменившихся условиях развития общества использовать их конструктивно.

Необходимая составная часть дидактического процесса – это управление познавательной деятельностью студента, и она всегда управляема. Обычно это непосредственное управляющее воздействие конкретного преподавателя на обучаемого. В настоящее время это может быть опосредованное воздействие некоего «обобщенного преподавателя» (автоматическое управление) с помо-

щю различных технических или компьютерных средств. Также это может быть самоуправление, осуществляемое обучающимся по отношению к самому себе.

Повышать эффективность управления познавательной деятельностью студентов, используя традиционные методы обучения, мешает ряд их недостатков: преподаватель поставлен перед необходимостью ориентироваться на «усредненного» обучаемого, а не на конкретного человека в данной аудитории, обратная связь между студентом и преподавателем функционирует не постоянно, а лишь при проведении семинаров, содержательных и итоговых модульных контролей, поэтому не может оперативно корректировать свои педагогические воздействия. Деятельность преподавателя в учебной аудитории достаточно сложна. При существующей наполняемости учебных групп (15 - 18 человек) педагог может уделить внимание лишь некоторым членам студенческой группы, проконтролировав их уровень знаний в должной мере. Обычно, это студенты, которые сами проявляют инициативу при проведении собеседования на занятии. Используя традиционные методы обучения, преподаватель в значительной степени ограничен в возможностях удерживать студентов в состоянии постоянной активной познавательной деятельности. Обучение – это двухсторонний процесс, а если одна сторона (обучаемые студенты) пассивна, то и эффективность обучения значительно снижается.

Когда мы говорим о ИТО, то имеем в виду использование компьютера, прежде всего как средство управления учебной деятельностью. Однако, информационные технологии, применяемые в сфере образования, должны поддерживать все виды познавательной деятельности студента в приобретении знаний, развитии и закреплении практических навыков и умений; развивать системное и логическое мышление студента; реализовывать принципы индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности. Поэтому, преподавателю вуза недостаточно просто овладеть той или иной информационной технологией. Необходимо выделить и наиболее эффективно использовать те ее особенности и возможности, которые могут обеспечить решение указанных выше задач при обучении конкретной дисциплине.

Ставя перед разработчиком ПО техническое задание, преподаватель должен осуществлять следующие процедуры: целеполагание, отбор и структурирование содержания дисциплины, установление внутрипредметных и межпредметных связей, указание роли и места изучаемого материала для овладения деятельностью, предписанной государственным образовательным стандартом специальности. Это позволяет предопределить стимулы для социальной, профессиональной и познавательной мотивации обучения.

Так наличие большого набора информационных объектов в презентациях, используемых в процессе обучения, дает преподавателю возможность представить изучаемый объект или процесс во всем многообразии его проявлений

и свойств. Такой вид презентации позволяет более четко и точно определить место и значение изучаемого объекта в системе научных знаний, представляющих изучаемую дисциплину.

Содержание подготовки будущих специалистов в области медицины имеет сложную и многокомпонентную структуру, отличается большим разнообразием изучаемых объектов, явлений и процессов. Наряду с глубоким усвоением значительного объема теоретических знаний, у студентов должны быть сформированы практические навыки и умения, позволяющие творчески использовать их в будущей профессиональной деятельности. Дидактические задачи, решаемые в ходе подготовки студента медицинского вуза по каждой из дисциплин учебного плана, разнообразны и глубоко специфичны. Они имеют профессиональную теоретическую и практическую направленность, характеризуются целостностью и логической завершенностью. В медицине вышеуказанные особенности образовательного процесса с внедрением ИТО для активизации учебно-познавательной деятельности студента требуют комплексного использования самых различных обучающих систем (информационных, экспертно-обучающих, тренажерных, помогающих производить расчеты, проектировать и др.).

При изучении биохимических процессов, протекающих в организме человека, непосредственное наблюдение за которыми невозможно или затруднено, полезным является компьютерное моделирование. Например, при рассмотрении процесса биологического окисления, изучении реакций ионного обмена или межмембранного переноса, где необходимо наглядно, в движении представить данные процессы в клетке. Компьютерные технологии дают возможность демонстрировать биохимические реакции, рассматривать процессы, протекающие в различных компартментах клетки, изучать механизмы их протекания в режиме реального времени.

Проведение лабораторного практикума в курсе биохимии отличается от практикумов других естественных дисциплин. Его содержание приближено к клинко-диагностическим исследованиям, проводимым в лечебных учреждениях. Это позволяет широко использовать компьютерные технологии в формировании у будущего врача клинического мышления и практических навыков в клинических лабораторных исследованиях. Клиническое мышление формируется с помощью специальных ситуационных задач с указанием клинко-диагностических показателей крови, плазмы крови и мочи, при этом компьютерные технологии могут быть использованы очень активно.

Еще одним аргументом в пользу применения информационных технологий является возможность быстрого и эффективного контроля знаний студента. Большая часть электронных учебников содержит тренажеры, задачи с решениями, тестовые задания. Отдельные программные продукты содержат

электронный журнал, который позволяет фиксировать уровень знаний студента по каждой теме курса (учитывается не только отметка и число попыток решения, но и время, затраченное на выполнение заданий). Система оценки результатов дает возможность определить рейтинг студента по каждой теме, проследить динамику успеваемости и скорректировать учебный процесс в соответствии с показанными результатами. Кроме того, использование контролирующих программ способствует формированию адекватной самооценки у студентов.

В педагогической практике медицинских вузов в последние годы все больше внимания уделяется использованию для итоговых контролей дидактических тестов. Следует отметить, что теоретические основы применения тестов в высшей школе Украины сегодня исследованы достаточно основательно. И наиболее приоритетным направлением в оценочной практике в вузах в настоящее время считается разработка рейтинговых систем контроля знаний студентов на основе дидактических тестов. Структура рейтинговой системы и технология ее внедрения строится с учетом общедидактических принципов, принципов педагогического контроля, с использованием квалиметрического подхода. Основная цель разработки и внедрения рейтинговой системы является повышение объективности контроля знаний студентов. Мы считаем, что необходимо комплексное использование традиционных методов контроля знаний и компьютерного тестирования.

Самостоятельная работа студентов с ресурсами интернета и КОС, созданными в вузах, позволяет им за короткое время освоить объем знаний по дисциплине и использовать его при выполнении студенческой научной работы, курсовых и дипломной работ. Это повышает эффективность образования.

В настоящий момент времени назрела необходимость такого применения ИТО, когда обучение как дидактический процесс выполняло бы не только образовательную, но и воспитательную, а также развивающую функции.

Принцип соединения коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении требует от преподавателя целесообразного сочетания соответствующих форм обучения. Он вынуждает проектировать КОС таким образом, чтобы была возможность использовать ее как при проведении аудиторных занятий под руководством преподавателя, так и в самостоятельной работе студентов дистанционно. При этом преподавателю следует сочетать в обучении все виды наглядности учебного материала. Следует отметить, что наглядность нельзя отождествлять с иллюстративностью. Наглядность следует рассматривать как один из основных способов психолого-педагогического воздействия на студента, управления их познавательной деятельностью. Осмысление изучаемого объекта обогащается новыми представлениями и связями, используя приобретенный опыт.

Так работа с компьютерным лабораторным практикумом, включенным в состав КОС, способствует развитию у студента умственных способностей, совершенствует стиль мышления, вырабатывает привычку обосновывать свои решения и действия аргументированным, точным расчетом, формируя, таким образом, многие нравственные качества: добросовестность, ответственность, честность, гордость за выбранную профессию и другие.

В настоящее время глубокое реформирование высшего образования требует перевода подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий европейским стандартам. И использование ИТО в учебном процессе – первый шаг на этом пути. Мы считаем, что назрела необходимость скоординированных усилий преподавателей медико-биологических дисциплин в направлении разработки единой методологии использования ИТО в системе профессиональной медицинской подготовки. Это позволит повысить уровень подготовки высококвалифицированных кадров и сделает медицину в Украине более эффективной.

Список использованных источников:

1. Александрова К.В., Білоконь Л.Є., Макоїд О.Б., Крісанова Н.В., Рудько Н.П., Однокоз О.В. Основні вимоги до педагогічних підходів при використанні інформаційних технологій навчання в біохімії//«Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі» V міжнародна науково-практична конференція.- Луганськ, 2010, С. 137-141.
2. Александрова Е.В., Белоконь Л.Е., Рыжов А., Макоед О.Б., Крисанова Н.В., Рудько Н.П., Беленький С.А. Современная методика преподавания биохимии в вузе // «Актуальные вопросы биологической физики и химии» VII Международная научно-техническая конференция. - Севастополь, 2011, - С. 362-363.
3. Белоконь Л.Е., Дарий В.И., Рыжов А.А. Особенности организации дистанционного изучения биохимии в условиях кредитно-модульного обучения // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики. - Збірник наукових статей, випуск XVI, - Запоріжжя, 2006, С. 86-88.
4. Булах І.Є. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України.- К.: Видавничий дім «KM Academia», 1997.- 288 с.
5. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел: Орловский государственный технический университет, 2000 - 145 с.

БАЛАЛАЄВА О.Ю.,

старший викладач,
кафедра української, англійської та
латинської мов ім. М.О. Драй-Хмари,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

КЛАСИФІКАЦІЇ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ, ПОБУДОВАНІ ЗА ІЄРАРХІЧНИМ МЕТОДОМ

У статті розглядаються класифікації електронних засобів навчального призначення, побудовані за ієрархічним методом, при якому задана множина послідовно ділиться на підпорядковані підмножини, поступово конкретизуючи об'єкт класифікації, а основою поділу служить певна обрана ознака. Наведено сучасні зарубіжні та вітчизняні ієрархічні класифікації, проаналізовано їх переваги та недоліки.

Ключові слова: електронні засоби навчального призначення, класифікація, ієрархічний метод.

В статье рассматриваются классификации электронных средств учебного назначения, построенные по иерархическому методу, при котором заданное множество последовательно делится на подчиненные подмножества, постепенно конкретизируя объект классификации, а основой деления служит определенный признак. Приведены современные зарубежные и отечественные иерархические классификации, проанализированы их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: электронные средства учебного назначения, классификация, иерархический метод.

The article deals with the classification of e-learning tools based on the hierarchical method, in which a prescribed plurality is divided into subsets and gradually specifies the object of classification, wherein a certain sign serves as the basis for dividing. Modern foreign and Ukrainian hierarchical classifications of e-learning tools are described; their positive and negative features are analyzed.

Key words: e-learning tools, classification, hierarchical method.

Постановка проблеми. Проблема класифікації електронних засобів навчального призначення нерозривно пов'язана з проблемою їх номенклатури і належить до найбільш важких і неоднозначно вирішуваних. Нині серед науковців немає єдиної точки зору щодо класифікації таких засобів і, відповідно, – загальноприйнятої системи найменування їх видів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми класифікації електронних (програмних) засобів навчального призначення розглядалися в працях Б. Гершунського [2], А. Гуржія [4], Ю. Жука [5], І. Карпової [6], А. Кривошеева [7], Ю. Машбиця [8], О. Муковоза [9], І. Роберт, М. Шишкіної [5; 13] та ін. Незважаючи на відносно велику кількість праць, присвячених різним аспектам цього питання, воно зберігає свою актуальність і для педагогіки сьогодення.

Мета статті – розглянути вітчизняні та зарубіжні класифікації електронних засобів навчального призначення, побудовані за ієрархічним методом, проаналізувати їх позитивні та негативні аспекти.

Виклад основного матеріалу. В теорії класифікації розрізняють два основних методи розподілу об'єктів: ієрархічний і фасетний. Перші класифікації програмних засобів будувалися за ієрархічним методом. Як зазначає Ю. Машбиць, комп'ютерні навчальні системи аналізувалися не в контексті технології навчання і здебільшого характеризувалися за однією ознакою, найчастіше за функцією в навчальному процесі [8].

Подібні класифікації комп'ютерних засобів навчання, в основі яких лежить одна класифікаційна ознака, І. Карпова називає «плоскими» і виділяє в окремий вид разом з ієрархічними і фасетними [6, с.28]. Така «класифікація класифікацій» видається нам дещо сумнівною з декількох причин. І не лише тому, що сам термін «плоскі» класифікації здається нам невдалим (у разі необхідності ми пропонували б замінити його на «одномірні» або «лінійні»).

Як відомо, в основі всіх видів класифікації лежить відношення еквівалентності. При класифікації певної множини в ній задають одну або декілька відношень еквівалентності і розглядають класи еквівалентності, пов'язані з цими відношеннями.

Під ієрархічним методом класифікації розуміється метод, при якому задана множина послідовно ділиться на підпорядковані підмножини, поступово конкретизуючи об'єкт класифікації. При цьому, основою поділу служить певна обрана ознака. Сукупність одержаних угруповань утворює ієрархічну деревовидну структуру у вигляді розгалуженого графа, вузлами якого є угруповання [1].

В основу поділу множини на підмножини за основною ознакою положено ступінь класифікації; кількість ступенів визначають глибину класифікації: існують одно-, дво- і більше ступінчасті класифікації. На нашу думку, «плоскі»

класифікації є ні чим іншим як одноступінчастими ієрархічними класифікаціями, в яких класи еквівалентності множин об'єктів розкладені на підкласи еквівалентності.

Природно, що еволюція програмних засобів призводила до уточнення і ускладнення їх класифікацій. В англійських публікаціях, присвячених застосуванню комп'ютера у навчанні, використовувалися аббревіації: *CAI* (*Computer Assisted Instruction* «навчання з використанням комп'ютера»), *CMI* (*Computer Managed Instruction* «навчання, кероване комп'ютером») і *CAL* (*Computer Assisted Learning* «навчання за допомогою комп'ютера»), які мали деякі смислові відмінності, але по суті вказували на можливість застосування комп'ютера як засобу навчання [2, с.210].

Згодом схема ускладнюється – серед комп'ютерних навчальних систем виділяються дві генерації:

1) традиційні, які характеризуються наявністю однієї програми, що управляє навчальною діяльністю і поділяються на два типи:

а) такі, де взаємодіє студент (учень) із комп'ютером, а навчання відбувається без педагога (*CAI*, *CAL*);

б) такі, де взаємодіє педагог із комп'ютером (*CMI*);

2) інтелектуальні, які характеризуються переходом від програмування рішень до програмування знань.

Робилися спроби і більш дробової класифікації навчальних програм, які поділялися на три класи:

1) *CAI*, серед яких розрізнялися два види програм: з вправами на закріплення (*drill-and-practice exercises*) і наставницькі з вивченням нового матеріалу (*tutorial instruction*);

2) *CMI*, в яких комп'ютер оцінює результати навчання, фіксує успіхи в навчанні, забезпечує навчальним матеріалом тощо;

3) *CEI* (*Computer-Enriched Instruction*), в яких комп'ютер частково виконує навчальні функції, стимулюючи діяльність студентів [8].

Подальший розвиток технологій призвів до появи нових типів. Нині, крім вже згадуваних *CAI*, *CAL*, *CMI*, *CEI*, застосовуються поняття: *CBL* (*Computer Based Learning* «вивчення на базі комп'ютера»), *CBT* (*Computer Based Training* «навчання на базі комп'ютера»), *CAA* (*Computer Aided Assessment* «оцінювання за допомогою комп'ютера»), *CMC* (*Computer Mediated Communications* «комп'ютерні комунікації») та деякі інші.

Перші вітчизняні класифікації комп'ютерних навчальних програм також будувалися за ієрархічним методом, проте відрізнялися від зарубіжних: в радянських і пострадянських працях не виокремлювалися як клас наставницькі програми, а в зарубіжних – контролюючі.

Б. Гершунский за цільовим призначенням виокремлює такі навчальні

програми: 1) керуючі і діагностуючі, 2) демонстраційні, 3) генеруючі, 4) операційні пакети [2].

За принципами взаємодії з користувачем програмні навчальні засоби поділялися на два великі класи: навчальні середовища і навчальні програми, відмінність між якими полягала у наявності контролю фіскального типу у перших, і його відсутності в останніх.

Досить поширеною є класифікація програмних засобів за їх педагогічним призначенням, запропонована А. Кривошеєвим:

- 1) комп'ютерні (або електронні) підручники, що забезпечують можливість самостійно освоїти навчальний курс або розділ;
- 2) предметно-орієнтовані середовища;
- 3) лабораторні практикуми;
- 4) тренажери;
- 5) контролюючі програми;
- 6) інструментальні системи;
- 7) довідники, бази даних навчального призначення [7].

О. Осін пропонує класифікувати електронні видання і ресурси з функціональної точки зору, спираючись на класичні компоненти навчального процесу: інформація, практикум, атестація (хоча, як визнає сам дослідник, окреме електронне видання може поєднувати отримання інформації з елементами атестації (тестування), а також забезпечувати практичні заняття: експерименти, вирішення завдань тощо) [10].

Ще більш неоднозначною видається нам класифікація А. Горемичкіна, який у складі програмно-педагогічного забезпечення виділяє: 1) електронні підручники як такі, 2) хрестоматії, 3) енциклопедії, 4) монографії в електронному варіанті, 5) тематичні т'юторіали, 6) електронні версії наукових журналів, 7) галузеві електронні журнали, 8) електронні словники, 9) документацію для роботи з програмами, 10) «електронне самовидавництво» – реферати, курсові роботи, диски-шпаргалки тощо [3, с.46].

Принципово вважаємо, що останній клас належить до категорій, які прямо протилежні поняттю програмно-педагогічного забезпечення і є по суті антипедагогічним забезпеченням. Залишається також незрозумілим, яке окреме дидактичне призначення у монографій в електронному вигляді, електронних версій наукових і галузевих журналів (на нашу думку, було б більш коректно об'єднати їх в один клас – довідкових видань).

Характерними недоліками наведених класифікацій є їх невичерпність і неоднозначність. Проте до переваг ієрархічних класифікацій належать їх традиційність і простота побудови, тому вони застосовуються у працях багатьох науковців. Наведемо ще декілька прикладів класифікацій програмних засобів, в основу яких покладено принцип ієрархії.

Л. Стрікелева та ін. виділяють три класи навчальних програм: контролюючі (для проведення іспитів, заліків, контрольних робіт, колоквиумів, самоконтролю); навчальні (для проведення практичних і лабораторних занять, самостійної роботи, навчання рішенню типових задач); довідково-інформаційні [11].

Ця класифікація трансформується, доповнюється, згодом до неї додаються демонстраційні, моделюючі програми, уточнюються навчальні.

І. Захарова вважає, що програмні засоби навчання поділяються на такі категорії: навчальні, контролюючі і тренувальні системи; системи для пошуку інформації; моделюючі програми; мікросвіти; інструментальні засоби пізнавального характеру; інструментальні засоби універсального характеру та інструментальні засоби для забезпечення комунікацій.

З невеликим переакцентуванням ця класифікація прийнята О. Муковозом, з тією різницею, що він виокремлює ще демонстраційні і навчально-ігрові програмні засоби, і не диференціює інструментальні [9].

А. Гуржій та ін. систематизують навчальні програми за їх дидактичним призначенням і виділяють такі групи:

- програми для розв'язання задач і контролю рівня знань;
- комплекси навчальних програм для наочної ілюстрації сутності явищ та процесів, використання методів моделювання навчальних ситуацій;
- комплекси навчальних програм, які передбачають постановку запитань, оцінку відповідей, подачу додаткової навчальної інформації для пояснення навчального матеріалу;
- комплекси навчальних програм для раціоналізації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів, дослідницьких робіт;
- програми для текстового (*можливо, тестового – прим. авт.*) контролю та оцінки знань учнів;
- комплекси програм для підвищення рівня професійної діяльності учнів всіх рівнів освіти;
- програми дидактичних ігор та імітацій;
- програми обміну досвідом між викладачами;
- програми для психологічної діагностики і управління станом готовності студентів (учнів) до навчання [4].

М. Шишкіна запропонувала ієрархічну класифікацію електронних засобів навчання за типами діяльності, для підтримки яких вони можуть бути застосовані. До групи термінів верхнього рівня ієрархії віднесено такі, що характеризують ці засоби навчання в цілому: «електронний засіб навчального призначення», «програмний засіб навчального призначення» і т.п. На наступному рівні ієрархії виокремлюються дві групи засобів:

1) засоби з елементами штучного інтелекту, до яких належать моделюючі середовища та інтелектуальні системи навчального призначення, які

поділяються на інтелектуальні системи контролю знань, інтелектуальні тренажери, навчальні бази знань та експертні системи навчального призначення (системи навчального діалогу, системи доведення теорем, системи навчання мов, проблемно-орієнтовані системи);

2) засоби без елементів штучного інтелекту (мультимедійні довідники та енциклопедії, засоби контролю знань, навчальні бази даних, віртуальні лабораторії, мультимедійні інтерактивні середовища) [13, 287].

Заслугує на увагу також класифікація навчальних програм, в основі якої лежить структурно-номінативна реконструкція системи знання, що передбачає виявлення чотирьох підсистем: логіко-лінгвістичної, модельно-репрезентативної, прагматико-процедурної та проблемно-евристичної, кожна з яких має ієрархічну будову.

У межах логіко-лінгвістичного типу виокремлюють такі формоутворення знання, як понятійна система теорії, мовні засоби, термінологія, позначення, які використовуються при побудові різних навчальних програм: мовні засоби застосовуються у мовних інтерфейсах; існують програми, в яких задіяний формально-логічний апарат, програми-перекладачі, програми для навчання іноземних мов тощо.

Модельно-репрезентативні компоненти знання передбачають використання при викладенні теорій законів або певних типів моделей елементів предметної галузі і лежать в основі програм імітаційного моделювання мікросвіту, навчальних предметно-орієнтованих середовищ.

До прагматико-процедурного типу знань відносять процедурні та аксіологічні знання. Перші представлені у програмах-тренажерах, призначених для відпрацювання навичок, програмах підтримки проведення лабораторних робіт в умовах імітації реального досліджу; другі – у програмах, призначених для контролю за рівнем оволодіння навчальним матеріалом.

До проблемно-евристичного типу належать проблемно-орієнтовані програми (експертні системи), що характеризуються організацією знань у вигляді мережі із правил або цілісних процедур, кожна з яких призначена для розв'язання окремої задачі [5].

Слід зазначити, що існують програми змішаного типу, в структурі яких можна виділити елементи одразу декількох підсистем знання.

На думку дослідників, недоліком ієрархічної класифікації є слабка гнучкість структури, обумовлена фіксованою основою поділу і наперед встановленим порядком проходження, що не допускає включення нових об'єктів і класифікаційних угруповань, – отже, при зміні складу об'єктів класифікації необхідна корінна переробка всієї класифікаційної схеми. За словами О. Суботіна, у гарну класифікацію, як і в гарну теорію, легко вписуються нові відкриття, не позначаючись на її стійкості, а навпаки, ще більше стабілізуючи

ії. При цьому слід мати на увазі, що класифікації, побудовані на одній чи небагатьох ознаках, часто ведуть до створення штучних угруповань, від яких рано чи пізно відмовляються [12, с.78].

На думку Ю. Машбиця, найбільш суттєве обмеження при спробах створити наукову класифікацію систем комп'ютерного навчання пов'язано з тим, що автори подібних класифікацій прагнуть знайти для них одну основу. Найголовніша вимога до класифікації полягає в тому, що вона має бути багатаспектною, оскільки технологія навчання включає різноманітні способи реалізації [8, с.33].

Висновки. Таким чином, ієрархічні класифікації електронних (програмних) засобів навчального призначення мають потужну традицію в теорії педагогіки. Серед найбільш відомих слід назвати класифікації таких засобів за функцією у навчальному процесі, за цільовим, педагогічним, дидактичним призначенням та ін. До позитивних моментів ієрархічної класифікації слід віднести велику інформаційну місткість та відносну простоту побудови, до негативних – неоднозначність та жорсткість схеми. Певна обмеженість ієрархічних класифікацій виникає з самого принципу ієрархії, за яким кожен об'єкт може бути приписаний лише одному класу, внаслідок чого класифікації бувають неоднозначними або надмірними.

Список використаних джерел:

1. Богачков Ю.М. Використання класифікаторів у системах вимірювання рівня навчальних досягнень [Електронний ресурс] / Ю.М. Богачков, П.С. Ухань // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 3(4). – Режим доступу <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4>.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 320 с.
3. Горемичкін А.І. Введення у комп'ютерну педагогіку : навч. посіб. з основ комп'ютерної дидактики / А.І. Горемичкін. – Мелітополь : ТОВ «Вид. буд. ММД», 2008. – 267 с.
4. Гуржій А.М. Дидактичні основи створення навчального обладнання: навч. посібник / А. М. Гуржій [та ін.]. – К. : [б.в.], 1999. – 337 с.
5. Жук Ю.О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Ю.О. Жук, М.П. Шишкіна // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 25. – С.44-49.
6. Карпова И.П. Исследование и разработка подсистемы контроля знаний в распределенных автоматизированных обучающих системах: дис. ... канд. техн. наук: 05.13.13 / И.П. Карпова. – М., 2002. – 200 с.
7. Кривошеев А.О. Компьютерные обучающие программы. Состояние и перспективы развития / А.О. Кривошеев // Мат-лы научно-техн. конф.

«Перспективные информационные технологии в высшей школе». – Самара, 1993. – С. 18-20.

8. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

9. Муковіз О.М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ / О.М. Муковіз // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2009. – Вип. 30. – С. 103-109.

10. Современная учебная книга: подготовка и издание / Под ред. С.Г. Антоновой, А.А. Вахрушева. – М. : МГУП, 2004. – 224 с.

11. Стрикелева Л.В. Организация учебного процесса с помощью АОС. Педагогические основы / Л.В. Стрикелева, М.У. Пискунов, И.И. Тихонов. – Мн.: Университетское, 1986. – 94 с.

12. Субботин А. Л. Классификация / А. Л. Субботин. – М. : ИФ РАН, 2001. – 94 с.

13. Шишкіна М. П. Класифікація програмних засобів навчального призначення / М. П. Шишкіна // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Вип. 82 (ч.2). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Винниченка. – 2009. – С. 286-292.

БЕЦЬКО О.С.,

старший викладач,
кафедра англійської мови технічного
спрямування №2,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут»,
м. Київ

НАВЧАННЯ ПИСЬМА ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

В статті розглядаються різні підходи до навчання писемного мовлення, розкривається нова міждисциплінарна роль письма в сучасному світі та навчанні іноземної мови зокрема, пропонується інтегрований підхід до навчання цієї мовленнєвої навички. Досліджено роботи низки фахівців на предмет ефективних допоміжних технологій, використовуваних в процесі створення письмового дискурсу.

Ключові слова: писемне мовлення, навчання іноземної мови, етапи створення письмового повідомлення.

В статье рассматриваются различные подходы к обучению письменной речи, раскрывается ее новая междисциплинарная роль в современном мире и обучении иностранному языку в частности, предлагается интегрированный подход к обучению этого речевого навыка. Исследованы работы ряда специалистов по поводу эффективных вспомогательных технологий, используемых в процессе создания письменного сообщения.

Ключевые слова: письменная речь, обучение иностранному языку, этапы создания письменного сообщения.

The article deals with various approaches in teaching writing. A new role of writing being a disciplinary skill in modern society and teaching English in particular is revealed. An integrated approach in teaching writing is suggested. Works of different scientists as to effective supportive technologies used in a process of creating a written text are studied.

Key words: writing, teaching English, stages of writing.

Роль письма в сучасному житті значно змінилася протягом останніх десятиріч. У повсякденному житті початку дев'яностих люди мало використовували письмо, як засіб спілкування. З появою Інтернету, електронної пошти з її популярністю серед людей, а також форумів, чатів, блогів, служби миттєвих повідомлень, он-лайн ігор, тощо, зрозуміло, що частка письмової комунікації стрімко зросла, незважаючи на швидкий голосовий та відео зв'язок.

Цей новий тип спілкування має свої власні правила та ритуали, винайшовши лише йому притаманні умовні позначення, аббревіатури та лексис, зазвичай, через потребу писати більше та небагатослівно. Також з'явилися нові способи для самовираження реакції на написане друзями – смайлики, тощо. Слід з'ясувати, чи можна назвати все зазначене вище письмом.

Окрім таких нових способів спілкування, насправді, в повсякденному житті люди пишуть дуже мало, з чим погоджуються науковці, які займалися цим питанням. Більшість з того, що пишуть люди – це нотатки, конспекти, повідомлення друзям чи колегам, звіти, відповіді на анкетні запитання, записи в щоденнику чи журналі, листівки і таке інше. Впродовж років потреба в довших, більш формальних письмових повідомленнях, здається, зменшилась, що одразу ж відобразилось на виборі видів роботи під час навчального процесу з переміщенням акценту на усну комунікацію та зменшенням частки письма.

Незважаючи на сказане, ми вважаємо, що існує багато позитивних причин для використання письма в академічному процесі (мається на увазі письмо іноземною мовою), а також його навчання, оскільки студенти мають певні специфічні потреби, які вимагають вдосконалення їх письмових навичок (академічне навчання, підготовка до екзамену, професійні курси). Студенти пишуть конспекти, тому розвиток писемного мовлення є досить актуальним. Зрештою, письмо – це інший вид розумової діяльності, який передбачає більше часу на обдумування, розмірковування, підготовку письмового висловлювання, його «репетицію», припущення помилок та пошук альтернатив чи кращих рішень. Письмо вгамовує шумний клас, змінює настрій та темп заняття, тощо. Саме ці причини спонукали нас до дослідження цього виду мовленнєвої діяльності та систематизації ефективних стратегій навчання писемного мовлення іноземною мовою.

В своєму дослідженні ми спираємось на роботи таких зарубіжних науковців, як Пенні Ур, Джуліан Едж, Джеремі Хармер, Джим Скрівенер, Рон Вайт та Валері Арндт, Джейн Вілліс, Скот Торнбурі та Пітер Воткінс.

Навчання письма – це досить суперечливе питання в сфері навчання іноземної мови і, хоча існує низка підходів та прийомів навчання письма іноземною мовою, немає єдиного критерію визначення його ефективності. Серед фахівців не існує єдиної думки щодо ролі письма в процесі навчання іноземної мови. Одні стверджують, що письмо та усне мовлення застосовуються студен-

тами лише для того, щоб показати, що вони вивчили. Інші вважають, що мовна комунікація сама є частиною навчального процесу. Джуліан Едж не вважає, що це створює якісь проблеми, оскільки справді існує залежність між отриманням інформації про успіхи студентів та їх продуктивними навичками. Особлива увага до комунікативної мовної продукції є тим зворотнім зв'язком, який показує викладачеві, чого студенти вже досягли та, без сумніву, допомагає їм в навчанні. Люди говорять і пишуть тією ж мовою, яку воничують і читають. Як і в навчанні рецептивних навичок викладач має завданням залучити студентів до використання типів мови, які їх мотивуватимуть, паралельно навчаючи навичок і стратегій, які вони зможуть використовувати самостійно. Найважливішими навичками та стратегіями є здатність вибудовувати значення логічно і чітко; недвозначно виражати функцію повідомлення (усно чи письмово); використовувати мову в залежності, до кого вона адресована. Необхідною стратегією для студентів є здатність повідомлення ідей, навіть без знання, як їх точно виразити [1, с. 115-116]. Навчання письма, на думку Пенні Ур, відрізняється від навчання усного мовлення за низкою базових характеристик, які впливають на процес його навчання, як: **постійність**. Письмовий дискурс фіксований та стабільний – його можна читати, коли заманеться, з будь-якою швидкістю та ретельністю. Усний текст, навпаки, швидкоплинний, триває в реальному часі – зі швидкістю, заданою тим, хто говорить. Слухач може лише слідувати за тим, що говориться, маючи змогу час від часу переривати потік мовлення заради уточнень та роз'яснень; **ясність**. Письмовий текст недвозначний, чіткий та зв'язний, може підкріплюватися діаграмами, роз'ясненнями. В мовленні панує атмосфера реального часу та знань, якими володіють той, хто говорить, і слухай. Інформація просто сприймається на віру, висловлюються припущення, відсутні роз'яснення, оскільки учасники розмови знають, про що йдеться; **щільність**. В написаному тексті зміст повідомлення представлений щільніше. В мовленні інформація має більш розгорнутий вигляд, представлена більшою кількістю слів, є багато повторень, тлумачень, «наповнювачів», що робить усне висловлювання значно довшим; **розділення**. Писання тексту відокремлюється часом і простором від його читання, автор, зазвичай, працює самостійно і незнайомий з читачем. Говоріння – це безпосередня взаємодія з відомим слухачем, яка забезпечує негайну зворотну реакцію; **структура**. Письмовий текст ретельно структурований і чітко сформульований, оскільки його автор має час та можливості для редагування, перед тим, як зробити його доступним для читачів. Той, хто говорить, імпровізує, постійно перебудовує свою промову, інтерпретує її, робить самовиправлення, тощо, створюючи неорганізований (як потік свідомості) тип дискурсу. Тому письмовий текст більш відповідає традиційним правилам граматики, його лексика точніша та більш формальна; **повільність** створення та швидкість сприйняття. Письмовий

процес значно повільніший, ніж говоріння. З іншого боку, можна прочитати і зрозуміти написаний текст швидше, ніж під час його прослуховування; **стандартна мова**. На письмі використовуються загальноприйняті мовні стандарти, тоді як в мовленні можуть бути присутні регіональні чи обмежено контекстуальні діалекти. Писемне мовлення повсюдно зрозуміле; **набуття навички**. Люди вчаться говорити рідною мовою інтуїтивно. Письма потрібно навчати усвідомлено; **кількість та потрібність**. Усні тексти довші, ніж презентація того ж матеріалу в письмовій формі, оскільки в них присутнє таке явище, як надмірність. Правильним буде сказати, що люди говорять більше, ніж пишуть. Говоріння більш важливе для виживання та ефективного функціонування, ніж письмо [2, с. 160-161].

Джейн Вілліс каже, що в реальному житті лише невелика кількість населення пише щось більше, аніж особисті листи чи анкети, навіть рідною мовою. Студенти ж змушені писати іноземною мовою для складання іспиту (пишуть есе, перекази, листи, тощо). Мало хто з них буде писати в своїй майбутній професійній діяльності, а ті, хто продовжуватимуть освіту іноземною мовою, очевидно, потребуватимуть тренування академічного письма. Викладач мусить виявити, що потрібне його студентам та, що вони хочуть навчитися писати. Тоді буде можливість «перекроїти» існуючі типи письмових завдань, щоб задовольнити потреби студентів. Слід також пам'ятати, що багато людей вивчають мову і без письма. Студенти, які вивчають іноземну мову, мають інші причини для навчання письма. Загальновідомо, що саме письмо – це навчальний процес. Воно часто допомагає уточнити одні ідеї і створити інші. Для студентів цей процес є викликом теперішньому стану їх мовної системи – пишучи цільовою мовою, вони мусять перебудовувати мовні форми (що, в свою чергу, змушує їх повторювати граматику), адаптувати їх і використовувати з тим, щоб зміст повідомлення став зрозумілим читачеві [3, с. 61]. Танен наводить відмінності між усним та письмовим дискурсом, головні з яких це формальність та відокремленість письмового дискурсу та неформальність і інтерактивність усного, проте, ці характеристики можуть радикально змінюватись. Так, обмін нотатками між учасниками якогось зібрання чи лекції – це письмо, яке має ознаки розмови, а проголошення доповіді на конференції, повідомлення новин, декламування вірша – приклади мовлення з ознаками письма. Виходячи з цього, розрізняють «автономну» (написану) і «неавтономну» (що відповідає сказаному) прозу. Інколи можна помітити змішані жанри як на письмі, так і в усному мовленні: неформальний, не інтерактивний (комічний монолог) та формальний, інтерактивний (п'єса Шекспіра) [4, с. 1-21]. В багатьох випадках продуктивні навички можуть розвиватися лише в поєднанні з рецептивними, наголошує Джеремі Хармер. Все, що ми пишемо, зазвичай, залежить від того, що ми читаємо. Ми пишемо листи у відповідь на інші листи, електронна пере-

писки за формою нагадує усні діалоги, в Інтернет чатах та імітованих середовищах (MOOS) відбувається комп'ютерний дискурс, як усний діалог в реальному часі. Ось чому неможливо формувати мовленнєві навички студентів ізолювано [5, с. 251]. В реальному житті, пише Скрівенер, коли люди щось пишуть, вони можуть дізнатися, чи досягло написане ними якогось результату, а тоді судити про успішність письма: написавши скаргу в Інтернет магазин, можна отримати задоволення від того, що звідти дадуть відповідь, зрозуміють проблему та здійснять кроки до її вирішення. Сам факт, що письмове повідомлення може досягти якогось результату – це частина мотивації поставитись до нього відповідально [6, с. 201].

Ми припускаємо, що метою навчання письма іноземною мовою є змусити студентів набути певних умінь та навичок, яких вони потребуватимуть для створення різноманітних письмових текстів, подібних до тих, які, як передбачається, освічена людина може створювати рідною мовою. Варто дослідити, як зробити цей процес максимально ефективним. Метою нашої роботи є аналіз підходів та етапів використовуваних різними фахівцями у навчанні писемного мовлення.

Існує багато підходів до навчання письма як в класному середовищі, так і поза ним. Викладач має можливість обирати котрийсь з них, в залежності від своєї мети: чи він хоче зосередити студентів на процесі створення письмового тексту, чи на продукті письма, а може він бажає, щоб студенти вивчили різні жанри письмових текстів чи писали креативно – індивідуально чи разом з однокласниками. Отже, концентруючись на продукті, ми зацікавлені в результаті письма чи на самому завданні. Автори, які захищають письмовий процес, приділяють увагу різним етапам створення письмового повідомлення. Працюючи поетапно, студенти проходять стадії підготовки, редагування, створення чорнових варіантів, зрештою, «публікації» своєї роботи, під час яких вони відпрацьовують і інші навички.

В реальному житті процес письма досить складний, а його етапи можуть відбуватися рекурсивно, то б то, в зворотному порядку: студенти проходять якийсь етап, повертаються до попереднього, ідуть вперед, знову повертаються і таке інше. Рон Вайт і Валері Арндт люблять наголошувати, що письмо – це переписування, перевірка – погляд новими очима. Це і є ключові правила письмового процесу [7, с. 5]. За їх моделлю процесуальний підхід є взаємозв'язаний комплекс рекурсивних етапів, які включають проектування (складання плану), структурування (впорядкування інформації, експериментування з порядком розміщення абзаців), перегляд (перевірка контексту, з'єднання, оцінка впливу на читача, редагування), концентрація (переконатися, чи розкрито зміст повідомлення), генерація ідей і оцінювання (оцінка проекту і / чи подальших проектів. Недоліком процесуального підходу є те, що процес ство-

рення письмового тексту займає тривалий час (від планування до кінцевого продукту). Проте на різних етапах він передбачає взаємодію студентів між собою та з викладачем.

В задачно -орієнтованому підході [3, с. 61-62] письмо виступає природною складовою циклу завдання, де автори письмових текстів проходять різні етапи виконання письмового завдання в наступній послідовності: розмірковування стосовно того, що сказати чи не сказати; обговорення з кимось, яким чином підійти до виконання завдання; записування ідей, думок; складання чорнових нотаток для отримання більшої кількості ідей; пояснення комусь, уточнення завдання та його змісту в групах; читання початкового варіанту, роздуми про обставини, які змусили писати; демонстрація майже готового варіанту іншим студентам з проханням прокоментувати його; скорочення твору та його редагування; визначення структури і формату тексту; оцінка коментарів інших студентів та прийняття рішення про зміни в тексті; написання кінцевого варіанту; перероблення твору та перевірка правопису, пунктуації, тощо. Можна проходити перераховані етапи і в іншому порядку. Навіть, пройшовши половину з цих етапів, можна відчувати складність письмового процесу та його тривалість, не завжди легко передати на письмі те, що ми думаємо, проте, цей процес може покращувати успішність студентів, а тому вартий часу, затраченого на нього. Цікаво, що лише чотири з перерахованих етапів, насправді передбачають письмо. Джейн Вілліс пропонує наступну модель завдання: підготовча фаза, де відбувається обговорення теми чи ситуації, а викладач ставить письмове завдання, базоване на читанні певного тексту; цикл завдання, де студенти обговорюють завдання усно в парах, вирішують про зміст повідомлення, в парах пишуть чернетку, обмінюються чорновими варіантами з іншими групами, які пропонують свої ідеї щодо покращення роботи, переписують чорновий текст, вдосконалюють його, зачитують свої тексти (з певною метою), обговорюють їх всією групою, викладач підводить підсумки. Скрівенер називає власні кроки в створенні письмового повідомлення, коли вже обрана тема чи заголовок тексту: глибше ознайомлення з темою (зацікавити студентів, після читання тексту, статті, листа, оголошення, показу картинок, тощо, та обговорити ключові моменти); запропонувати і підсумувати головне письмове завдання (переконатися, що студенти чітко усвідомлюють, що мають робити. Вони мусять знати жанр та цільову читацьку аудиторію); «мозкова атака» (працює вся група, а викладач на дошці записує ідеї, після чого в маленьких групах відбувається обговорення та конспектування); «швидке письмо» (деяким студентам складно розпочати писати. Студенти беруть кілька чистих листків і швидко пишуть все, що спадає на думку, стосовно даної теми, доки викладач не скаже припинити. Ця чернетка зі словами, словосполученнями, фразами, реченнями може бути використана пізніше);

вибір та відкидання ідей (студенти вибирають те, що варто лишити в тексті); сортування та впорядковування ідей (студенти починають планування структури тексту, впорядковуючи ідеї); дотримання специфічних вимог (стиль, інформація, вигляд тексту граматичні структури, тощо); опора на моделі (викладач допомагає студентам вивчити деякі зразки письмових текстів чи моделей, подібних до тих, які вони писатимуть); планування (використання нотаток, чернеток, карток, з тим, щоб почати проектувати можливу форму тексту); отримання коментарів (на різних етапах викладач та студенти можуть читати повідомлення і робити свої зауваження до тексту); підготовка чорнового варіанту; редагування (перечитування тексту, пошук помилок); підготовка кінцевого тексту; обрання читачів (викладач повинен визначити, хто буде читати текст і мету читання, щоб зробити його реалістичним, а не просто оцінювати його) [6, с. 194-195]. В своїй моделі роботи над створенням письмового повідомлення Пенні УР використовує наступні етапи: 1) Підготовка. Передбачає створення коротких нотаток без будь-якого визначеного порядку. Далі автор «занурюється» у письмовий процес, впорядковуючи та структуруючи ідеї. 2) Процес. Неможливо створити письмову роботу без видалення чи змін якихось частин письмового тексту. Це, зазвичай, відбувається в ході написання тексту та після його перечитування. Іноді можна залишити на потім певні частини повідомлення, які не зовсім подобаються, а повернутися до них пізніше. Можна змінювати і порядок створення певних частин повідомлення. Слід редагувати і форму і зміст тексту протягом усього процесу письма, проте фінальна процедура редагування повинна бути спрямована на «мікро» аспекти: зміна слів, букв, знаків пунктуації, але не всього абзацу. Пенні Ур наголошує, що письмо повинне стати поглинаючим для автора і таким, яке приносить задоволення. Часто люди отримують більше задоволення від переписування і вдосконалення своєї роботи, ніж від збирання ідей та планування. Критичні коментарі та пропозиції читачів спочатку можуть видатися болісними, але, зрештою, стануть у нагоді, а іноді будуть необхідними авторові. 3) Продукт. Кінцевий варіант завжди істотно відрізняється від початкової концепції, але автор завжди почувається гордим з того, що він створив, і хоче, щоб його робота була прочитана і відповідно оцінена [2, с. 173]. Джуліан Едж вважає, що наступні кроки допоможуть створити письмовий текст: обговорення теми в маленьких групах; обмін ідеями з усім класом та їх обговорення; внесення пропозицій щодо загальної структури повідомлення, планування; створення чорнового варіанту письмового тексту; коментування цієї роботи викладачем; робота в парах над покращенням тексту; індивідуальне написання фінального варіанту [1, с. 120]. Письмове повідомлення, за словами Торнбурі, вважається комунікативним, якщо автор повідомляє значення, яке може вплинути на думки чи поведінку читача і повинне містити такі етапи: поповнення ідей з підручника чи під час

обговорення з іншими студентами; впорядкування та структурування ідей; створення чернетки; перероблення, внесення змін та виправлення; написання кінцевого варіанту [8, с. 62].

Отже, створення письмового повідомлення – це клопіткий процес. З вищесказаного видно, що студенти в ході написання письмового повідомлення проходять етапи, починаючи з низки неохайних чернеток до кінцевого варіанту, а не йдуть шляхом так званого раціонального порядку пріоритетності. В цілому, автори думають спочатку про зміст, а вже потім про форму, проте не дотримуються такого порядку на систематичній основі. Зміст повідомлення може бути перероблений і на пізніших етапах чорнового варіанту, а зміни в структурі речень чи абзаців – на ранніх етапах. Корисно заохочувати студентів до створення кількох варіантів, сприймати їх як позитивний, навіть необхідний етап в процесі письма. Слід пам'ятати, що всі студенти різні. Різні автори можуть досягати однаково гарних результатів, використовуючи різні процеси. Це означає, що не існує єдиної «правильної» системи письма, яку слід нав'язувати усім, проте викладач повинен знайомити студентів з різними стратегіями, заохочуючи їх до експериментування та пошуку такої, яка була б персонально ефективною.

Список використаних джерел:

1. Edge J. Essentials of English Language Teaching / J. Edge. – London: Longman, 1993. – 142 p.
2. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P. Ur. – C: Cambridge University Press, 1991. – 375 p.
3. Willis J. A Framework of Task-based Learning / J. Willis. – London: Addison Wesley Ltd, 1996. – 183p.
4. Tannen D. Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narrative / D. Nannen // Language. – 1982. – Volume 58, № 1. – P. 1-21.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Third Edition / J. Harmer. – London: Longman ELT, 2001. – 384 p.
6. Scrivener J. Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers. Second Edition / J. Scrivener. – London: Macmillan Publishers Limited, 2005. – 431p.
7. White R., Arndt V. Process Writing: Longman Handbook for Language Teachers / R. White, V. Arndt. – London: Longman, 1991. – P. 4-5.
8. Thornbury S. The CELTA Course: Trainee Book / S. Thornbury, P. Watkins. – C: Cambridge University Press, 2006. – 215p.

БІЛОКОННИЙ С.П.,
старший викладач,
кандидат педагогічних наук,
кафедра педагогіки,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

САМОВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБОМ РОЛЬОВОЇ СИТУАЦІЇ

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів. Автором розкривається вплив рольової ситуації на процес самовиховання майбутнього вчителя, становлення його професійної позиції.

Ключові слова: самовиховання, професійна позиція, рольова ситуація., майбутній учитель.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов. Автор разкрывает влияние ролевой ситуации на процесс самовоспитания будущего учителя, становление его профессиональной позиции

Ключевые слова: самовоспитание, профессиональная позиция, ролевая ситуация, будущий учитель.

The article is dedicated to the problem of a professional preparation of future teachers. The author reveals the influence of a role situation on the process of self-education of a future teacher, the formation of his professional position.

Key words: self-education, professional position, role situation, future teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема підготовки педагогічних кадрів у всі часи була й залишається однією з найактуальніших. Сьогодні особливо гострою є проблема необхідності безперервного підвищення інтелектуального, культурного й духовного потенціалу особистості майбутнього вчителя, його професійної кваліфікації. Мета сучасної освіти - не сформувати і навіть не виховувати, а знайти, підтримати, розвинути люди-

ну в людині, закласти механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки педагогічних кадрів хвилює багатьох вчених і педагогів-практиків. Так, наприклад, Є.Бондаревська [1], В.Серіков [9] стверджують, що мета освіти полягає у розвитку специфічних рис особистості, важливих для професійної діяльності, її здатності займати активну позицію.

В.Кашніцькій вважає, що у процесі вивчення навчальних курсів важливо орієнтувати студентів на оволодіння знаннями та вміннями професійної комунікації, як важливої основи та необхідного засобу вирішення майбутніми вчителями професійних завдань [2].

Є.Ісаєв, А.Орлов, І.Федотенко, А.Хуторский успіхи у професійній діяльності пов'язують з рівнем сформованості професійної позиції, яка є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя.

Аналіз наукової літератури (І.Бех, Н.Бібік, О.Біда, Л.Бірюк, В.Бондар, І.Зязюн, Л.Кондрашова, А.Кузьмінський, В.Лозова, О.Савченко, С.Сисоєва, М.Солдатенко та ін.) дозволяє стверджувати, що останнім часом активно обговорюється проблема переходу від кваліфікаційної моделі підготовки майбутніх учителів до компетентнісної, у якій цілі освіти зв'язуються з виконанням конкретних професійних функцій та з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу [3]. Подальше вдосконалення рівня професійної підготовки майбутніх учителів, наголошує Л.Кондрашова, базується на розробці нових підходів до структурування змісту фахової підготовки, предметного знання і форм його представлення в навчальному процесі, орієнтованих на особистість педагога та його професійне «Я» [4].

Мета статті – розкрити вплив рольової ситуації на формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі самовиховання..

Виклад основного матеріалу. Якість підготовки педагогічних кадрів визначається тим, як вона орієнтована на формування професійних компетентностей майбутнього вчителя, його педагогічного професіоналізму і готовності до педагогічної діяльності, самонавчання й самовиховання упродовж усього життя. Педагогічній діяльності притаманні такі базові характеристики: ціннісно-орієнтаційна структура, яка об'єднує мотиви, цілі і завдання; умови протікання; система способів і тактичних прийомів; планування; способи прийняття рішень; перевірка результатів; специфічні функції; конкретний зміст; форми організації.

Педагогічна діяльність протікає в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, реалізується в ситуаціях організації і управління навчальною діяльністю студентів, тому вказані фактори співвідносяться: а) з характером взаємодії; б) характером організації діяльності; в) предметно-професійною компетентністю викла-

дача; г) характером спілкування [6]. Характер і зміст професійної підготовки визначається характером і специфікою педагогічної діяльності. Тому вона не може бути орієнтована тільки на предметне знання, оскільки педагогічна діяльність характеризується діяльнісно-рольовими позиціями тих, хто в ній бере участь. Її суть полягає в тому, що майбутній учитель повинен отримати глибокі і різнобічні професійні знання на рівні особистісних смислів і професійних цінностей; здобути практичні вміння та навички виконувати педагогічні функції з високим ступенем відповідальності, розвинути творчі здібності й активно включитися в технологічний процес обраної професійної сфери, без чого неможливе якісне виконання педагогічної діяльності.

Сучасний учитель повинен бути готовим до постійного самонавчання й самовиховання. Здійснення безперервної освіти, поповнення професійних знань стають важливою соціальною проблемою, від успішного розв'язання якої значною мірою залежить подальший розвиток суспільства.

Самоосвіта й самовиховання – це найбільш масовий спосіб постійного підвищення освітнього рівня усіх членів суспільства. Більшість науковців схиляються до того, що для самоосвіти мають бути наявними пізнавальні потреби й інтереси, справжнє внутрішнє бажання особистості до їх задоволення. Для цього необхідно докласти значних зусиль та організованості. Майбутній педагог відчуває недостатність знань для розв'язання пізнавального чи практичного завдання (або прогнозує своє майбутнє, визначає своє місце у житті, передбачає перспективи власного професійного зростання) і дбає про різні джерела підвищення своїх інтелектуальних знань. Отже, можемо констатувати, що самоосвіта – це засвоєння знань за ініціативою самої особистості. В умовах сьогодення надзвичайно важливим є завдання психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності.

В умовах сьогодення вища педагогічна школа повинна готувати майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності. Готовність особистості до чого-небудь означає такий її внутрішній стан, який дозволить успішно здійснювати обрану професійну діяльність. Готовність до самоосвіти й самовиховання передбачає наявність у майбутнього вчителя глибоких знань, які виступають основою самостійної пізнавальної діяльності; стійких мотивів, що спонукають особистість до постійного зростання; навичак самостійного засвоєння й застосування набутих знань; сформованості операцій інтелектуальної діяльності (аналіз, синтез, порівняння, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, абстрагування тощо), здатності бачити проблему та обирати оптимальні шляхи її розв'язання; умінь самоорганізації пізнавальної діяльності (вибір джерел пізнання та форм самоосвіти, планування, організація робочого місця, саморегуляція діяльності, самоконтроль, рефлексія та ін.). Всі вказані

компоненти готовності до самоосвітньої діяльності взаємопов'язані та взаємообумовлені. Оволодіння ними й успішна реалізація їх у практичній діяльності потребує значних вольових зусиль майбутнього вчителя.

Важливим результатом професійної підготовки сучасного педагога виступає високий рівень професійної позиції, яка акумулює в собі знання, вміння, здібності і творчий стиль діяльності при позитивному ставленні до обраної професії.

Професійна позиція - це одна з важливих характеристик педагогічного професіоналізму. Її формування вимагає нових підходів та концептуальних положень, що обґрунтовують можливість комплексного розвитку всіх сторін цього складного особистісного утворення майбутнього вчителя.

Підставою формування професійної позиції, на думку В.Рогачова, виступає концепція включеності в діяльність. Включеність у діяльність - це особистісний стан майбутнього педагога стосовно діяльності, що несе в собі об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Об'єктивним компонентом є власна діяльність особистості, а суб'єктивним компонентом - ставлення особистості до цієї діяльності [7, с.10]. Від ступеня включеності майбутніх учителів у навчальну діяльність у різних формах її організації залежить результативність формування їх професійної позиції.

У формуванні професійної позиції важливу роль відіграє розроблена І.Рожковим концепція «соціальних спроб». Соціальна спроба - це сукупність послідовних дій, пов'язаних з виконанням спеціально організованої діяльності на основі вибору способу поведінки у цій діяльності. Вона є засобом співвіднесення самопізнання й аналізу своїх можливостей у спектрі реалізованих функцій. Соціальна спроба, наголошує дослідник, передбачає самооцінку майбутніми вчителями своїх можливостей на основі послідовного вибору способу дії. Вона сприяє формуванню професійної позиції не просто як виконання рольових дій, а як соціальної поведінки в процесі засвоєння різних соціальних ролей [8, с.18]. Рольові дії виникають не самі собою, а є результатом включення всіх психічних процесів учасників рольової ситуації. При включеності студентів у рольову ситуацію порушується звична визначеність. Учаснику рольової ситуації необхідно активізувати уяву для виконання ролі, щоб сконструювати новий варіант своїх дій. Формування професійної позиції пов'язане з інтенсивністю участі майбутніх учителів у модельованих ситуаціях у ході фахової підготовки.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що основою фахової підготовки сучасного вчителя є педагогічні знання, уміння і навички, а засобом її реалізації - рольові ситуації, які забезпечують формування професійної позиції майбутніх учителів, конструюють їх новий соціально-професійний досвід та рефлексію. Саме рольові ситуації, звертає увагу Л.Кондрашова,

активізують дії студентів, надаючи їм свободу вибору у вирішенні навчальних проблем, стимулюючи оригінальність, креативність, рефлексивність, самостійність як важливі характеристики професійної позиції майбутнього вчителя [4, с.195].

Моделювання рольових ситуацій в навчальному процесі створює необхідні умови не тільки для оволодіння навчальною інформацією, а й для осмислення процесуальної сторони знань, їх ролі та можливостей у професійному становленні майбутніх учителів. У кожній події студент проявляє себе у професійному плані на нових принципах та діях і щоразу робить це по-новому. Кожна рольова ситуація має чіткі цілі й завдання, осмислені й прийняті кожним студентом; передбачає гнучкість операцій і дій, що дозволяють враховувати індивідуальність кожного студента, його схильність до інноваційної діяльності; дозволяє своєчасно діагностувати рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя.

У пошуку виходу з модельованих ситуацій студентами активно використовуються теоретичні та практико-методичні знання, розвивається здатність пошуку наукової інформації, творчого підходу до вирішення професійних проблем, вміння синтезувати інформацію з різних джерел, закріплюючи тим самим позитивне ставлення до обраної професійної діяльності.

Технології, в основі яких лежить пошук виходу з ситуації, комплексне використання теорії та педагогічної практики, стимулюють позитивну мотивацію, інтерес до педагогічної праці й становлення індивідуально-творчого стилю діяльності майбутніх учителів. Процес фахової підготовки на основі рольової ситуації реалізується за допомогою різних форм і методів, які активізують позицію студентів у навчальному процесі. До них належать:

- метод аналізу конкретних ситуацій, які моделюють на заняттях образ педагогічної діяльності;
- метод дискусії – вільного обміну думками;
- метод полеміки як способу відстоювання власної точки зору, власної позиції;
- метод «круглого столу» як способу колективного розв'язання навчальної проблеми;
- метод зустрічі «за круглим столом», який дозволяє слухати різні точки зору спеціалістів щодо обговорюваної проблеми;
- метод «мозкового штурму» (мозкової атаки) як пошук групового розв'язання проблемних ситуацій і стимулювання творчої активності студентів;
- метод тренінгу як активного способу вироблення й закріплення знань і якостей, які слугують основою активної професійної позиції майбутніх учителів;

- метод ділової гри, де навчальна інформація передається за допомогою сценарію й свідомих правил гри.

Сукупність цих методів забезпечує, з одного боку, формування позитивної мотивації й установки на вчительську діяльність, з іншого, - закріплення індивідуального стилю діяльності, що є важливими характеристиками професійної позиції вчителя. Рольова ситуація виступає важливим засобом формування професійної позиції майбутніх учителів.

Висновок. Таким чином, використання рольової ситуації в процесі фахової підготовки майбутніх учителів забезпечує необхідні умови для формування у них професійної позиції як складного особистісного утворення необхідного для успішної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного /Е.В.Бондаревская // Педагогика. - 1997 . - № 4 . - С.11 - 17
2. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис ... канд. пед. наук - 13.00.01 - Ярославль : ГПУ им. К.Д.Ушинского , 1996 . - 190с .
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /[Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін] під заг. Ред. О.В.Овчарук. – К.: « К.І.С.», 2004. – 112с.
4. Кондрашова Л.В. Ситуационный подход к организации обучения в высшей школе / Л.В.Кондрашова // Современное образование: новые методы и технологии в организации образовательного процесса. - Томск : ТУСУР , 2013 . - С.195 - 196
5. Педагогічна майстерність: підруч. /І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ні.; За заг.ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422с.
6. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан , Я.Л.Коломинский . - СПб. : Питер, 1999 . - 416с.
7. Рогачев В.В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: Автореферат дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 . - Ярославль : ЯГПУ им. К.Д.Ушинского , 1994 . - 20с .
8. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учеников / М.И.Рожков // Ярославский педагогический вестник . – 1994. - № 1.- С.16-18
9. Сериков В.В. Технологии педагогических систем / В.В.Сериков . - М. : Логос , 1999 . - 272с.

БУДНІК С.В.,

асистент,

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,

м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ГУРТКОВІЙ РОБОТІ

У статті аналізуються підходи вчених до формулювання поняття «інтерактивне навчання», подається власне його трактування, обґрунтовані методи інтерактивного навчання, які сприяють ефективному розвитку активності й комунікативності вихованців у ході занять гуртка «Юний акваріуміст». У статті наголошується, що найбільш ефективними на заняттях гуртка «Юний акваріуміст» виявилися такі інтерактивні методи як мозковий штурм, дискусія, метод «прес», акваріум, активізуюча вікторина робота в парах або групах, знайди помилку тощо.

Ключові слова: інтеракція, інтерактивне навчання, інтерактивні методи, акваріум, дискусія, метод «прес».

В статье анализируются подходы ученых к формулировке понятия «интерактивное обучение», подается собственное его определение, обоснованные методы интерактивного обучения, которые способствуют эффективному развитию активности и коммуникативности воспитанников в ходе занятий кружка «Юный аквариумист». В статье отмечается, что наиболее эффективными на занятиях кружка «Юный аквариумист» оказались такие интерактивные методы как мозговой штурм, дискуссия, метод пресс, аквариум, активизирующая викторина, работа в парах или группах, найди ошибку т.п.

Ключевые слова: интеракция, интерактивное обучение, интерактивные методы, аквариум, дискуссия, метод «пресс» .

In the article the scientific approaches to definition “interactive teaching” are analyzed, its interpretation is given, interactive teaching methods contributing to effective development of the pupils’ communicative activity at the hobby group “Young aquarist” studies are based. It is noted in the article that the most effective interactive

methods at the hobby group “Young aquarist” studies proved to be brainstorming, discussion, press method, aquarium, activating quiz work in pairs or groups, finding the mistake ones and so on.

Key words: *interaction, interactive teaching, interactive methods, aquarium, discussion, press method.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Зміна пріоритетів у сучасній освіті спричинила перехід до педагогіки партнерства, співробітництва, співтворчості. Тому мета сучасної позакласної освіти – сформувати особистість, здатну отримувати глибокі знання й навички, самореалізуватися, саморозвиватися і самостійно приймати морально відповідальні життєві рішення в умовах мінливого світу. Ефективній реалізації такої мети сприятиме застосування інтерактивного навчання, яке передбачає поєднання практичної реалізації знань, умінь, навичок, досвіду і культури особистості, в наш час є надзвичайно актуальним.

Метою нашої статті є аналіз підходів учених до трактування поняття «інтерактивне навчання» та визначення інтерактивних методів навчання, які сприяють ефективному проведенню заняття гуртка «Юний акваріуміст».

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Інтерактивне навчання не є зовсім новим, подібні підходи були дуже поширеними в 20-х роках XX століття в радянській педагогіці як форми лабораторного та бригадного навчання; робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії [3, с. 36].

Розробці теорії та практики використання інноваційних навчальних технологій присвячені роботи І. Дичківської, В. Стрельнікова, Д. Чернілевського. Теоретичні та практичні розробки інтерактивних технологій навчання знаходимо у доробках В. Гузєєва, А.Гіна, М.Комлєєва, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі та ін. Проте, проблема використання інтерактивних методів навчання у гуртковій роботі у працях вчених не знайшла свого повного відображення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Термін “інтерактивний” (“interact”, де “inter” означає “взаємний” та “act” – “діяти”) в перекладі з англійської означає “взаємодіючий” [6].

М. Комлев інтеракцію визначає як: «...1) взаємодію, взаємовплив людей чи груп; 2) поняття, яке базується на концепції американського психолога Дж. Міда, і означає безпосередню міжособистісну комунікацію («обмін символами»), найважливішою особливістю якої визнано здатність людини «входити в роль іншої людини», уявляти (відчувати), як її сприймає партнер у спілкуванні (група) » [3, с. 201].

О. Пометун інтеракцію розглядає як здатність взаємодіяти або знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чимось (наприклад, комп’ютером) або кимось (людиною); навчання в дії [5, с. 17]. І. Штерн визначену дефініцію відносить

до категорій теорії діалогу: «Інтеракція – позначення фіксованої послідовності ілюкутивно зв'язаних мовленнєвих актів» [5, с. 17].

Отже, терміни «інтеракція / interaction», «співробітництво / «cooperation», «комунікація / communication» є окремими проявами цілісної ідеї педагогічної взаємодії. Інтеракція може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обома сторонами досягається взаємна згода й солідарність у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів її досягнення; виявляється через реалізацію інтерактивних методів навчання [7].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що на сьогодні немає однастайності у підходах педагогів щодо трактування поняття “інтерактивне навчання”. Більшість дослідників визначають його як діалогове навчання. Отож, виходячи з такого тлумачення можемо зауважити, що інтерактивне навчання – це перш за все діалог, у ході якого здійснюється взаємодія педагога та учня.

О.Пометун та Л.Пироженко наголошують, що сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учасників (співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) [5, с. 7].

І.Підласий інтерактивне навчання розглядає як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності учнів, яка має за мету створити конкретні умови навчання, за яких кожен школяр відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність тощо [4, с. 9]. Яке навчання у спілкуванні, що зберігає кінцеву мету і основний зміст навчального процесу, але видозмінює форми з транслюючих на діалогові, які базуються на взаєморозумінні і взаємодії визначає інтерактивне навчання В.Крамаренко [2, с. 80].

Р.Реванс характеризує інтерактивне навчання як „навчання дією”, наголошуючи на активно-пошуковому характері такої дії. Д.Джонсон ставить акцент на груповій, кооперативній формі організації навчального процесу, підкреслюючи проблемний характер, називаючи інтерактивне навчання навчанням у співробітництві. Тієї ж думки дотримується і Ю.Кулюткін [8]. Дж. Майєрс паралельно з кооперативним навчанням, визначає також „спільні

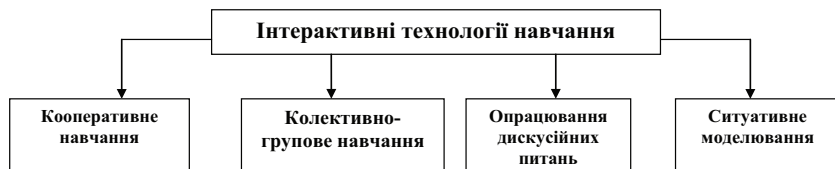


Рис.1. Класифікація інтерактивних технологій навчання.

форми навчання». Він стверджує, що „спільне” навчання є філософською основою інтерактивного навчання, а кооперативне навчання – це структурний склад інтерактивності. Навчання у співробітництві передбачає дещо більшого керівництва з боку вчителя, а „спільне” навчання зорієнтоване на більшу відповідальність із боку учня, що стимулює розвиток його самостійності [3].

Щодо класифікації інтерактивних технологій, то її ґрунтовно подають у своїх дослідженнях О.Пометун, Л. Пироженко 5 (див. рис. 1).

Зауважимо, що подана класифікація розроблялася відповідно до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Аналізуючи погляди вчених [2; 3; 5], ми визначили наступні характеристики інтерактивного навчання, серед яких: максимальне залучення тих, хто навчається у процесі навчання за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів, у співнавчанні, взаємонавчанні (колективне, групове, навчання у співпраці); відчуття успіху кожним учасником педагогічної взаємодії; рефлексії процесу навчання; сумісна діяльність за умов повноправного спілкування в процесі цієї діяльності; поглиблена робота з досвідом учасників педагогічної взаємодії.

Отже, на основі аналізу поглядів учених, ми під інтерактивним навчанням будемо розуміти групову форму організації цілеспрямованої взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, у ході якої здійснюється постійна, активна співпраця. Тоді, інтерактивні методи ми визначаємо як способи цілеспрямованої двосторонньої взаємодії суб'єктів гурткового заняття, які сприяють активній співпраці її учасників з метою оволодіння знаннями, уміннями й навичками.

Найбільш цікавими та використовуваними нами у гуртковій роботі виявилися наступні інтерактивні методи: мозковий штурм, дискусія, криголам, метод «прес», капелюх скарг і пропозицій, капелюшна дискусія «за» і «проти», акваріум, аукціон ідей, активізуюча вікторина, точка опори, метод спроб і помилок, експрес-тест, робота в парах або групах, знайди помилку тощо.

Зазвичай заняття гуртка «Юний акваріуміст» ми проводимо в інтерактивній формі, передбачаючи наявність таких структурних компонентів: а) мотивація – фокусування уваги гуртківців на проблемі заняття, стимулювання інтересу до обговорюваної теми (не більше 5% часу); б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечення розуміння школярами змісту їхньої діяльності: тобто чого вони повинні досягти в кінцевому результаті і чого від них чекає викладач (не більше 5% часу); в) надання учням короткої інформації за мінімально короткий час для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії (10 – 15% часу); г) інтерактивні вправи – центральна частина заняття, що передбачає застосування керівником гуртка 1 – 3 інтерактивних технологій,

Таблиця 1

Структура інтерактивного заняття гуртка «Юний акваріуміст»

Мотивація навчання			
Завдання		Методи, які можна застосовувати	
Сфокусувати увагу вихованців на проблемі			
Зацікавити темою, яка вивчається		Розповідь керівника гуртка, бесіда, демонстрування, «вилучи зайве», «мікрофон», «злови помилку» тощо	
Налаштувати на ефективний процес пізнання		Викликати у вихованців особистісну зацікавленість	
Оголошення теми та очікуваних результатів заняття			
Завдання		Прийоми, які можна застосовувати	
Забезпечити розуміння вихованцями змісту їх діяльності, чого вони мають досягти на занятті і чого від них очікує керівник гуртка		«Дешифрувальник», «морський бій», «мікрофон» тощо.	
Висвітлити результати діяльності вихованців на занятті: «Після цього заняття ви зможете...»			
Повідомлення навчальної інформації			
Методи, які можна застосовувати			
Розминка, «мозковий штурм», «тренування», проблемне навчання, змагання, конкурс, вікторина.			
Інтерактивні вправи			
Розминка, «перекинь м'яч»		«Так і ні болгарською», навчаючи-навчаюся («броунівський рух»)	
Ланцюжок	Реклама	«Два-чотири-усі разом»	«Морський бій»
Групування (асоціації)	«Дзеркало»	«Світлофор»	«Мозковий штурм»
Незакінчені речення	Творчий звіт (презентація)	«Створи підводний сад»	Конкурс
«Коло ідей»	«Крісло автора»	«Капелюх мудрих висловів»	Змагання
«Усміхніться»	«Три рухи»	«Найкраще я вмію...»	«Мікрофон»
Оцінювання результатів заняття			
Що ми робили?			
Для чого ми це робили?			
Досягли поставленої мети?			
Що сподобалося, а що ні протягом заняття?			
Самооцінка, взаємооцінка діяльності учнів.			
Анкетування.			
«Мікрофон»			

що відбираються залежно від очікуваних результатів (45 – 60 % часу); д) підбиття підсумків, оцінювання результатів – процес, зворотний інструктажу, рефлексія. Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так, а не інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; установити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій (до 20% часу) [3, с. 158] (структуру інтерактивного заняття подано у таблиці 1.

Ефективним інтерактивним методом формування дослідницьких умінь гуртківців стала і дискусія, яку не можна перетворювати у беззмістовне обго-

ворення й псевдопошук тих завдань, які заздалегідь відомі. На заняттях гуртка дискусія, як правило, є проблемною. Серед форм дискусії, які досить широко нами використовуються є:

- «*круглий стіл*» –бесіда, у якій невелика група підлітків (до 5 осіб) на рівних правах,обмінюється думками як між собою, так і з «аудиторією» (іншими гуртківцями). Так при вивченні теми «З любов'ю до акваріумних жителів» вихованці визначають різноманітність видів акваріумних рослин та тварин;
- «*засідання експертної групи*» («панельна дискусія») – спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (4 – 5 учнів з визначеним заздалегідь модератором) та обговорення доповіді (досить стислої, у якій кожен доповідач висловлює свою позицію). Саме при вивченні теми «Обладнання для декоративного акваріума» цей вид дискусії виявився оптимальним;
- «*форум*» – обговорення, яке нагадує «засідання експертної групи», у ході якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»;
- «*дебати*»: формалізоване обговорення, яке побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів [1].

Суттєвим підсиленням інтерактивного навчання є застосування мультимедійної інформації, яка постає потужним ілюстративним засобом. Комп'ютеризоване навчання як вид діяльності виконує пізнавальну, тренувальну, дослідницьку і допоміжну роль. Наприклад, при розгляді тем «Типи прісних водоймищ та їх значення» і «Акваріумні риби» проводимо демонстрацію слайдів через мультимедійний проектор.

На заняттях гуртка доцільним є використання “прес”-методу, який допомагає вихованцям навчитися аргументовано і в чіткій формі формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання. Як правило, метод “прес” складається з наступних етапів – висловлювань учнів: 1. «Я вважаю, що ...»(позиція). 2. «Тому що ...»(обґрунтування). 3. «Наприклад ...»(приклад, наведення фактів та аргументів). 4. «Отже, я вважаю ...» (висновки) [1].Саме за таким алгоритмом ми вчимо гуртківців висловлювати і одночасно аргументувати свою власну думку.

Активно виявляють свої креативні міркування гуртківці у ході використання методу «Мікрофон», який надає можливість кожному вихованцеві висловлювати свою думку чи позицію. Саме при розгляді тем «Обладнання для декоративного акваріума», «Акваріумні риби», «Рослини в акваріумі»,«З любов'ю до акваріумних жителів»окреслений метод виявився ефективним.

Наведемо приклад підсумкового заняття гуртка «Юний акваріуміст», на якому використовуються інтерактивні методи.

Тема. «З любов'ю до акваріумних жителів».

Мета: узагальнити знання вихованців за темами занять гуртка за I семестр, використовуючи різноманітні форми аналізу знань; виховувати любов до природи, формувати екологічну культуру особистості; розвивати мислення, пам'ять та пізнавальну активність вихованців.

Обладнання для педагога: саморобні таблиці, ілюстрації з мультфільму «Немо»; ігрове поле «Акваріумний калейдоскоп»; фотовиставка акваріумних рибок та рослин; роздатковий матеріал.

Обладнання для вихованців: зошити, альбоми, фломастери.

Хід заняття

I. Організаційний момент.

Перевірка наявності у дітей усіх необхідних матеріалів.

Метод « Неповне речення». Зважаючи на мету заняття, вихованці висловлюють власні очікування. Висловлювання записують на дошці.

Сьогодні на занятті ми: розглянемо ... (як...); поглибимо... (знання про життєдіяльність акваріумних мешканців); удосконалимо... (навички роботи з акваріумом).

Керівник. На попередніх заняттях ви дізналися про типи, значення акваріума. Сьогодні ми підведемо підсумки того, що ви засвоїли за цією темою. Для того щоб ви були активнішими, пропоную розділитися на дві команди. (Поділ на дві команди.)

III. Актуалізація досвіду учнів

Гра «Акваріумний калейдоскоп».

(Вивішується ігрове поле, дітям роздаються таблички, на яких написано назви рибок та рослин і вихованцям потрібно по черзі підійти до ігрового поля і вставити в комірку картку, що відповідає малюнку або фото).

IV. Самостійна практична робота

Керівник. Пропоную висвітлити на паперових шаблонах ваші знання щодо обладнання декоративного акваріума. (Читається текст, виконується, після виконання завдання робиться аналіз).

V. Творчий практикум

Завдання 1. Уявіть собі, що жителі акваріума, як і людина має настрій. Вобразіть це на малюнку і прокоментуйте.

Завдання 2. Поміркуй і дай відповідь «так» чи «ні».

1. У природі ніщо не існує самостійно, окремо, всі її елементи взаємопов'язані. (Так)
2. Людина є царем природи. (Ні)
3. Чистої питної води на Землі – невичерпна кількість. (Ні)
4. Уміння співробітничати з природою – запорука прогресу людства. (Так)

5. Зелені насадження допомагають у боротьбі з водною та вітровою ерозією. (Так)
6. Якби людство розумно користувалося запасами прісної води, її вистачало б на 20 млрд. років. (Так)

3. Міні-змагання

Зібрати розірвану шпаргалку. (На окремих аркушах написані ознаки будови вищих водних рослин).

4. «Далі...далі...»

Закінчи думку керівника: Акваріум –це...? (Відповіді учнів.): (Акваріум – це древнє мистецтво Сходу! Акваріум – це одне з чудес, що захоплює людей своєю чарівною красою! Акваріум – це частина водного світу у кожному домі! Акваріум – це синтез людського розуму і дикої природи! Акваріум – це казковий світ за скляним берегом! Акваріум – це улюблене хобі дітей та дорослих! Акваріум – це незамінний дидактичний посібник для середньої і вищої школи! Акваріум – це суперкомфорт і екстрадизайн в будинку! Акваріум – це потужний звичайний медіатор, що покращує ваше здоров'я! Акваріум – це простий барометр, передбачаючий погоду! Акваріум – це останній резерв чистої води в надзвичайних ситуаціях! Акваріум – це свято, яке завжди з тобою! Акваріум - це можливість детальніше вивчити цікавий підводний світ фауни і флори.

Акваріум – це штучний водойм, створений для проживання риб та рослин.)

5. Інтерактивна вправа «Сенкан». (Сенкан – це вірш, що складається з 5 –ти рядків. 1-й рядок має містити слово яке позначає тему (звичайно це іменник). 2-й рядок – це опис теми, який складається з 2-х слів (два прикметники). 3-й рядок визначає дію, пов'язану з темою; він складається з трьох слів (дієслів). 4-й рядок є фразою, яка складається з 4 –х слів і виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного. Останній рядок складається з одного слова; в ньому висловлюється сутність теми, ніби робиться підсумок. Наприклад: Акваріум: штучний, прозорий; навчає, заспокоює, живе; створена людиною штучна система; ставок. Чи: Акваріум: вражаючий, прекрасний; пізнаю, досліджую, розвиваюсь; розум, талант акваріумістів винятковий, аквадизайнери).

VI. Закріплення набутих знань.

Робота з малюнками акваріумних жителів та фотографіями акваріумів.

Природа не належить нам, це ми належимо природі.

Що допоможе рослинам та тваринам акваріума?

VII. Підведення підсумків заняття

Визначення команди-переможця. (Сьогодні на занятті ми: розглянули ... (як...); поглибили... (знання про життєдіяльність акваріумних мешканців); у-

досконалили...(навички роботи з акваріумом)).

Висновки. Отже, заняття гуртка «Юний акваріуміст» будуть ефективними, якщо у ході їх проведення будуть використовуватися інтерактивні методи навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми під інтерактивним навчанням розуміємо групову форму цілеспрямованої взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, у ході якої здійснюється постійна, активна співпраця. Інтерактивні методи ми визначаємо як способи цілеспрямованої двосторонньої взаємодії суб'єктів гурткового заняття, які сприяють активній співпраці її учасників з метою оволодіння глибокими знаннями, уміннями й навичками.

На нашу думку, саме використання інтерактивних методів навчання сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати авторитетним наставником колективу гуртківців. Під час інтерактивного навчання вихованці вчать бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати та аналізувати рішення.

Список використаних джерел:

1. Буднік С. «Юний акваріуміст »/ С. Буднік, А. Колосок // Навчально-методичний посібник. – ТОВ Видавництво «Ранок» – Тернопіль-Харків, 2012.– 80с. (Серія «Шкільний гурток»).
2. Крамаренко С. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – №5/6., С. 80.
3. Освітні технології : Навч.-метод посібник / О.М.Пехота, А. З. Кіхтенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Подласый И. Педагогика / И. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. : 576 с.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун., Л. Пироженко. – К., 2002. – 136с.
6. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. Морозов, Л. Шкарапута. – К. : Наук думка, 2000.– 775с.
7. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навч. посіб.для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т. Туркот. – Херсон, 2010. – 608 с.
8. Шарко В.Д Сучасний урок. Технологічний аспект / В.Д Шарко // Посібник для вчителів та студентів – Київ, 2007. С. 176-180

ВАСИЛЬЕВА М.Ф.,
преподаватель I категории,
Николаевский колледж
культуры и искусств,
г. Николаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Данная статья рассказывает о применении на занятиях географии проектной технологии, которая заключается в выпуске информационно-периодического издания – эколого-географической газеты «TERRA».

Дана стаття розповідає про застосування на заняттях з географії проектної технології, яка полягає у випуску інформаційно-періодичного видання – еколого-географічної газети «TERRA».

This article is about the use of design technology in geography classes, which consists in edition of the eco-geographical periodical called "TERRA".

Метод проектов, разработанный американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком в начале прошлого столетия в США, предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков и критического мышления учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. То есть, современное понимание метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, определяется попыткой сбалансировать академические знания и прагматические умения.

Умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития.

Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

По классификации предложенной американским профессором Е. Коллингсом учебные проекты бывают: игровые, экскурсионные, повествовательные, конструктивные. Но, не смотря на их многообразие, все они требуют определенного метода использования, а именно:

- наличие проблемы или задачи, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска для ее решения;
- самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельности учащихся подкрепленной практической, теоретической, познавательной значимостью предполагаемых результатов;
- наличие четкой структуры содержательной части проекта;
- определение исследовательских методов: задач исследования, гипотез, анализа, итогов, корректировки, выводов.

Работа над проектом начинается с постановки целей. Сначала определяют самые общие цели, затем постепенно они все больше детализируются, пока не спустятся на уровень максимально конкретных задач, стоящих перед каждым участником работы. При определении целей нужно учитывать: познание объектов окружающей реальности, овладение навыками работы с первоисточниками, постановку эксперимента, проведение опытов, умение ставить перед собой цели, планировать деятельность, развивать навыки работы в группе, освоение техники ведения дискуссии, конструирование, моделирование, проектирование и т.д.

Наиболее общие цели, которые ставит перед собой проектное обучение можно определить как цели, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

Теоретические позиции проектного обучения заключаются в том, что:

- в центре внимания находится учащийся, что способствует развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для учащегося, что

- повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого учащегося на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций учащегося, а так же глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Главным критерием оценки проекта должно быть качество работы в целом.

Позиция преподавателя должна быть скрытой, дающей простор самостоятельности учащихся. Если задачей педагога является обучение проектированию, то в работе по методу учебных проектов упор нужно сделать не на том, что получилось в результате совместных усилий ученика и учащегося, а на том, каким путем был достигнут результат.

Последнее время увлечение методикой проектов стало очень популярным и в работе некоторых жюри иногда верх берет академизм, где преимущества получают профессионально выполненные проекты, доля участия детей в которых минимальна. Эта тенденция может принести много вреда, поэтому нужно четко определить, зачем выполняется тот или иной проект, чему могут научиться учащиеся, что именно должен делать каждый участник работы, чтобы достичь собственных целей, поставленных в самом начале работы над проектом.

Сегодня каждый преподаватель может внести свой вклад в совершенствование нашего образования, применяя новые приемы и методы обучения, потому что новая ситуация требует новых подходов.

Рассмотрим применение проектной технологии в изучении географии студентами высшего учебного заведения I-II уровня аккредитации, а точнее Николаевского колледжа культуры и искусств.

На изучение дисциплины, которая предполагает знание социально-экономического развития стран мира отводиться 34 аудиторных и 21 самостоятельных академических часов. Для овладения таким объемом знаний этого времени не достаточно, поэтому возникает необходимость дополнительного изучения дисциплины, которое можно осуществить при максимальной заинтересованности этим предметом студента.

Поэтому и возникла идея создания информационно-творческого проекта – выпуск эколого-географической газеты «TERRA», как ежемесячного информационно-периодического издания.

Тема проекта: эколого-географическая газета «TERRA».

Участники проекта: студенты I,II курсов НККМ.

Научный руководитель: преподаватель географии Васильева М.Ф.

Актуальность темы: география играет очень важную роль в жизни людей. Комплекс наук о географии очень велик, в него входит: изучение Земли как одной из планет солнечной системы, внутреннее строение Земли, основные формы рельефа, наличие полезных ископаемых, изучение гидросферы, атмосферы и биосферы Земли, круговорота веществ в природе. Так же изучение Земли как планеты людей (народов мира, религий, языков и т.д.), стран, городов, континентов, составление географических карт. География изучает развитие и размещение населения и хозяйства в мире, международные отношения, глобальные проблемы и влияние человека на природу.

География сегодня – это понимание взаимосвязей природных и общественных процессов и явлений, более того, умение их предсказывать. При современных географических исследованиях на давно известных территориях ученые делают множество новых, иногда поразительных открытий. Но это не обнаружение новых объектов, а открытие географических закономерностей в природе и в обществе. Экологическую проблему нельзя решить без участия ученых всего комплекса географических наук. А поскольку эта проблема тесно связана с другими глобальными проблемами человечества, то география поднимается на качественно новый уровень. На первое место выходит конструктивная география, задача которой не только анализировать последствия вмешательства в природу, но и прогнозировать их. Вся трудность географических исследований состоит в том, что в поле зрения географов попадают не только сложные природные явления и процессы, но и не менее сложные закономерности социально-экономического развития общества. Односторонний подход к их решению, игнорирование тесных взаимосвязей и стали причиной появления главной проблемы современности, получившей название «взаимодействие природы и общества». Практическая роль географии определяется ее участием в решении проблем взаимодействия природы и общества.

Вышесказанное позволяет утверждать о том, что более детальное изучение данной науки, расширение знаний в области географии необходимо каждому молодому человеку нашего общества.

Предмет и объект изучения: учебная дисциплина социально-экономическая география мира как система географических наук, изучающая территориальную и экономическую, социальную организацию общества, ее законы и закономерности.

Цель проекта: сбор, изучение, обработка информации и ежемесячный выпуск студентами I и II-х курсов колледжа в течении учебного периода информационного эколого-географического издания – газеты «TERRA» с целью развития у студентов навыков мышления высокого уровня.

Задачи проекта: заинтересовать студентов колледжа в необходимости изучения предмета географии, вызвать интерес к познаниям в области физиче-

ской, социальной, экономической географии мира, воспитать у студентов уважение к окружающему миру, а значит ко всему тому, что каждый день заставляет нас любить, восхищаться, страдать и творить путем сбора, изучения и обработки информации о малоизвестных и уникальных географических фактах вокруг нас, научить высказывать и обосновывать свои мысли, делать выводы, развивать самосознание того, что ты являешься частичкой огромного живого мира, воспитывать в себе патриота не только своего родного города, но и всей планеты в целом.

Методы исследования: теоретическое познание путем сбора информации, проведения интервью, тестов, опросов, анкетирования.

Основные положения проекта: информационно-периодическая эколого-географическая газета «TERRA» выходит на двух языках: русском и украинском, включает в себя шесть основных рубрик или разделов.

Первая страница газеты содержит название – «TERRA», дату (месяц и год), эпиграф – высказывание Маргарет Митчелл: «Земля – єдине в світі, що має цінність». Также на первой странице, в зависимости от необходимости, помещается сообщение автора, в данном случае руководителя проекта, к читателям. Это могут быть разъяснения, поздравления, стихи собственного сочинения. Здесь же берет начало первая рубрика газеты «Про головне у (название календарного месяца)», которая информирует о главных событиях текущего месяца в области истории географии, о географических датах, отмеченных событиями в мире. Сбор данной информации позволяет ознакомиться с разнообразными событиями из жизни населения разных государств, отношением и пониманием земных ценностей каждым жителем планеты.

«Особиста думка», так называется следующий раздел газеты, который знакомит читателя с мнениями известных людей мира, их высказываниями о жизни, с мнениями студентов и преподавателей колледжа, их ответами на самые злободневные вопросы жизни. Информация этой рубрики представлена разными видами опроса. Чаще всего – это анкетирование, как вопросно-ответная форма организации текста, и интервью, как проводимая по заранее разработанному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом, в ходе которой интервьюер фиксирует его ответы. Например, ко Дню студента учащиеся освещали проблемные вопросы учебы в своем колледже, а ко Дню мира говорили о своем отношении к проблемам мира и разоружения. Отдельные интервью могут быть для кураторов колледжа, для преподавателей общеобразовательных дисциплин, для студентов только первых курсов и т.д. с использованием их фотографий. Такого рода деятельность дает студентам представление о месте и роли репортерской работы, как особого вида журналистской деятельности, обучает приемам толерантного общения, прививает коммуникативные навыки.

«Чи знаєте, ви що...», так називається наступна рубрика газети, в якій зображаються цікаві факти з області географії, а значить всіх сфер життєдіяльності людини. Дані дані інформація допомагає розвивати у студента ерудиційність, любознательність, уявлення, креативність мислення. Такі знання дозволяють студенту в першу чергу стати цікавим людиною, цікавим співрозмовником, що в наступному може позитивно впливати на формування його кар'єри. Назва рубрики може змінюватися в залежності від обставин. Наприклад, «Чи знаєте ви, хто...», і далі йде стаття про «героїв» нашого часу, нашої планети, країни, міста, коледжу.

Обов'язкова рубрика газети – «Дивовижне поруч». Це хороша можливість вивчити рідну вулицю, місто, свій місто, область; дізнатися про об'єкт вивчення те, що до цього моменту зберігалося в таємниці, не вивчалось, не викликало інтересу; вміти преподнести щось до цього дня «невідоме» так, щоб це дійсно сталося, як «дивовижне». Вивчати щось нове дійсно захоплюючий і творчий процес. Робота над цією статтею складається з кількох етапів: вибір об'єкта вивчення, збір історичної і сучасної інформації про цей об'єкт, надання звіту про виконану роботу в якості статті, яка буде читаною, а значить короткою і цікавою.

Остання сторінка газети містить рубрику «Я люблю цю Землю». Ця сторінка дає можливість висловити кожному учаснику проекту своє ставлення до всього живого на нашій планеті за допомогою свого творчості. Наприклад, в даній рубриці можна помістити вірші, малюнки, комп'ютерні графічні роботи, вірші в прозі, літературні розповіді на цю тему. Це дає можливість студенту реалізувати в собі приховані і невикористані на даному етапі творчі можливості. А ми знаємо, що іноді людині так і не вдається це здійснити впродовж всього життя.

«Стрічка новин» розміщується на 4 і 5-й сторінках окремими колонками, де надається найсвіжіша інформація стосовно географічних подій всього світу. Цей розділ повинен містити найважливішу і корисну інформацію в області соціально-політичної і економічної життя планети. Це можуть бути прогнози погоди, звістки про стихійні лиха, катастрофи, події в різних куточках нашої планети, про події в рідному місті, в своєму навчальному закладі.

Робота над проектом ретельно планується керівником і обговорюється з студентами. При цьому проводиться детальне структурування змістової частини проекту з вказанням послідовних результатів і термінів їх представлення. Вся діяльність студентів зосереджується на наступних етапах:

- визначення проблеми і вихідних з неї завдань дослідження;
- висунення гіпотези їх рішення;
- обговорення методів дослідження;

- проведение сбора данных;
- анализ полученных данных;
- оформление конечных результатов;
- подведение итогов, корректировка, выводы.

По каждой отдельно взятой статье газеты определяется следующий порядок действий: определение проблемы – выбор рубрики, отбор событий; обсуждение методов исследования проблемы – тема статьи, ее форма и стиль; проведение сбора данных – сбор разного рода информации относительно темы, определение методов и приемов сбора информации; анализ полученных данных – отбор информации по содержанию, качеству, новизне, креативности, актуальности; оформление конечных результатов – написание статьи с использованием всех логических, смысловых и литературных закономерностей; подведение итогов, корректировка, выводы – редактирование статьи руководителем проекта, оценивание работы, выводы о наличии и устранении недостатков в работе.

Все исследователи и педагоги, занимающиеся разработкой проектных технологий и использующие их на практике, сходятся во мнении, что проектная технология имеет широкие педагогические возможности, способствует более глубокому усвоению программного материала, планированию собственной учебной деятельности, формированию умений и навыков практического использования изучаемого предмета, развивая собственно проектные умения и навыки, которые являются необходимыми качествами личности в современных условиях.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Гридасова О.И. Развитие проектной деятельности студентов. Курск, 2004.
3. Лаштабова Н.В. Проектирование и метод проектов в современном образовательном процессе средней и высшей школы // Теории, содержание и технологии высшего образования в условиях глобализации образовательного процесса. Оренбург, 2006. Ч. 1: Секции общей педагогики и педагогики высшей школы.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 2003.
5. Стернберг В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. канд. пед. наук. Владимир, 2002.
6. Щегленко М.В. Проектные методы обучения. Смоленск, 2012.

ВЛАСЕНКО Л.В.,
старший викладач
МИХАЙЛОВА Н.О.,
старший викладач,
Національний університет харчових
технологій,
м. Київ

НАВЧАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Визначена презентація як жанр ділового дискурсу, уточнено поняття «ділова презентація», сформульована мета та виділені засоби її навчання, проаналізовані комунікативні та лінгвістичні особливості. Визначено два основних види ділової презентації для навчання: презентація-інформування та презентація-переконання. Теоретично обґрунтовано і практично розроблено комплекс вправ для навчання ділової презентації на основі процесуально-жанрового підходу. Сформульовані методичні рекомендації щодо навчання ділової презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: жанр ділової англомовної презентації, види презентації: презентація-інформування, презентація-переконання, комплекс вправ на основі жанрово-процесуального підходу.

Уточняется понятие «деловая презентация», определяются цели и средства обучения деловой английской презентации, анализируются ее коммуникативные и лингвистические особенности. Под деловой презентацией в данной работе понимается подготовленное профессионально направленное монологическое высказывание, объединенное конкретной задачей и ситуативными условиями, которое основывается на результатах аналитического изучения конкретной проблемы в сфере деловой активности, имеет четкое логико-композиционное оформление и нацеленное на эффективное информирование, мотивирование или убеждение определенной аудитории с учетом ее основных культурологических и социально-демографических характеристик.

Ключевые слова: жанр деловой англоязычной презентации, виды презентаций: презентация-информирование, презентация-убеждение, комплекс упражнений на основе жанрово-процессуального подхода.

The teaching objectives and teaching aids were defined. Business presentation has been analyzed within communication theory and linguistics. Business presentation teaching content and teaching principles were defined. The principles and the model of teaching presentation skills to students of Business English developed on the basis of the genre and process approaches were the foundation for developing the complex of exercises. The goal pursued is not only to teach students how to make concise, logical and coherent business presentations in English but also to teach them how to make those presentations culturally and socially acceptable to their listeners. The effectiveness and validity of the suggested exercise complex were verified and confirmed during experimental teaching.

Key words: genre of business presentation in English, types of presentations: informative, persuasive, complex of exercises based on process genre approach.

Вступ. В умовах глобалізації виробничих відносин та лібералізації ринків капіталу великого значення для майбутніх економістів набуває вміння представляти ідеї, концепції і стратегії багатонаціональній аудиторії, використовуючи англійську мову як мову міжнародного спілкування.

Не є секретом той факт, що більшість випускників вищих навчальних закладів, особливо економічного профілю не в змозі самостійно зробити презентацію або провести переговори по телефону з іноземними партнерами, тому що їм бракує практики ділової комунікації, оскільки в процесі навчання зазвичай приділяється недостатньо уваги саме цьому формату спілкування.

Випускник ВНЗ повинен вміти чітко виступати з підготовленими індивідуальними презентаціями для широкого кола тем академічного та професійного спрямування, користуватися мовними засобами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний дискурс, враховуючи цільову аудиторію і мету висловлювання, користуватись відповідними правилами презентації, коментувати таблиці, графіки і схеми.

У вітчизняній та зарубіжній методиках навчання різних аспектів іншомовної презентації приділяється належна увага: розглядаються проблеми психологічних і лінгвістичних особливостей презентації як виду професійно спрямованого монологічного мовлення (В.Б. Кашкін 2000, О.Ю. Попова 2005,

P. McCarthy, C. Hatcher 2002), класифікації презентацій (Л. Арредондо 1998, J.V. Thill, L.C. Bovee 1991), композиційно-мовленнєвих форм презентації (R.B. Adler 1999, J. King 2002), розвитку вмінь невербального спілкування (Г.В. Колшанский 2005, В.П. Морозов 1998, С.В. Соколова 2006 та ін.), особливостей використання ресурсів Інтернет у процесі навчання презентації (І.А. Федорова 2006, В. Barrett, P. Sharma 2003 та ін.). Зарубіжними методами розробляються підручники для розвитку вмінь презентації англійською мовою (J. Billinham 2003, J. Comfort 1995, D. Hughes, B. Phillips 2000 та ін.) [1;2;3].

Постановка завдання. Метою написання даної статті є розглянути способи та методи проведення ділових презентацій студентами економічних спеціальностей ВНЗ.

Результати. Авторами та їх послідовниками створюються методики навчання презентації взагалі без поділення на чіткі жанри. Проте на сучасному етапі розвитку міжкультурної ділової комунікації і методики навчання іноземних мов (ІМ) у спеціальній літературі з'являється термін «ділова презентація», який визначають як жанр ділового дискурсу. Це пов'язане з тим, що, незважаючи на безперечну цінність вищезгаданих робіт, аналіз досліджень показав, що проблема навчання саме ділової іншомовної презентації мало досліджена у вітчизняній методиці навчання ІМ. З іншого боку, зарубіжна методика не враховує менталітету українських студентів і вимог щодо організації навчального процесу в українських ВНЗ.

Успішна презентація є результатом тривалої підготовки і практики. Презентація – це завжди дослідження, ретельно складене на письмі та представлене аудиторії у виді розгорнутого монологу. Неприйнятним є читання вголос детальної інформації та даних, отриманих після дослідження. Замість цього, необхідно використовувати простіші синтаксичні конструкції у своєму повідомленні, регулярно робити висновки, повертатися до головних пунктів та повторювати основні ідеї різними способами. Так, слухачі мають декілька можливостей зрозуміти повідомлення промовця. Навчання презентації розглядається як навчання жанру ділової англійської презентації, оскільки ніяких інших видів та жанрів презентацій їх майбутня професійна діяльність не потребує. Це обумовлене тим, що професійна діяльність майбутнього економіста, бізнесмена тощо пов'язана тільки зі сферою ділової активності, в якій і вживаються ділові презентації. Під сферою ділової активності розуміється професійно-трудова сфера, пов'язана з організацією та розвитком виробництва, а також рекламою, продажем, купівлею товарів та послуг.

Вивчення лінгвістичних, психологічних і комунікативних особливостей презентації та дослідження літератури з методики її навчання, а також визначення монологу-презентації, яке запропонувала у своєму дослідженні

Н.Л. Драб, дало можливість уточнити визначення ділової англійської презентації так: підготовлене професійно спрямоване монологічне висловлювання, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері ділової активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик.

Професійно спрямована комунікативна компетенція повинна: а) забезпечити випускників з професійною соціально-комунікативною позицією «менеджер» вміння готувати й робити ділові англійської презентації в професійно-трудовай та адміністративно-правовій сфері спілкування у тих соціально-комунікативних ролях, що з найбільшою ймовірністю потребують надання усної презентації, а саме: директор торговельних організацій усіх форм власності, начальник відділу маркетингу, начальник відділу торгівлі, менеджер торговельних організацій, торговельний агент, індивідуальний підприємець, рекламний менеджер; б) бути сформованою в єдності її основних компонентів: мовленнєвого, лінгвістичного, ділового лінгвосоціокультурного, предметного, прагматичного, паралінгвістичного й психологічного; в) досягти рівня комунікативної достатності, що допускає такі похибки у володінні мовним матеріалом, які не перешкоджають адекватній комунікації під час презентації.

З погляду теорії комунікації презентація – це комунікативна подія в діловому спілкуванні, комплекс комунікативних актів, об'єднаних загальним завданням і ситуативними умовами [1]. Виходячи з цього, змоделювали комунікативний процес ділової англійської презентації з позиції теорії комунікації, а також розглянули її лінгвістичні особливості. Отже, комунікативна подія ділової англійської презентації є складним процесом передачі повідомлення від презентатора аудиторії з певною метою. Відправник породжує, а одержувач отримує та інтерпретує повідомлення за допомогою вербального, невербального й культурного кодів. Про успішне декодування повідомлення одержувачем відправник дізнається за допомогою зворотного зв'язку, яким буде природна реакція аудиторії на виступ (аплодисменти, сміх, сум, здивування).

На основі аналізу текстів презентаційних виступів встановлено, що ділова англійська презентація має трикомпонентну структуру: вступ або початок, основна частина, заключна частина.

Спостереження за навчальним процесом виявило, що характер мовних засобів та структурно-композиційні особливості ділової англійської презентації зумовлюють основні труднощі в оволодінні студентами діловою англійською презентацією, які можна подолати за допомогою певних засобів нав-

чання та відповідного комплексу вправ.

Очевидно, що ефективність проведення презентації залежить від загального рівня володіння іноземною мовою промовця. Крім того лексичний та синтаксичний склад промови невід'ємно пов'язаний з типом презентації, тобто слова і вирази, які використовуються під час презентації фактичної інформації, цифрових даних або трендів, відрізнятимуться від тої лексики промови, що описує процес. Тому дуже важливо знайти спосіб забезпечити студентів певними моделями різних типів презентації та тренувати вживання цієї лексики.

Наприклад, якщо завданням студентів є опис процесу, то викладачу слід перш за все розробити в якості зразка коротку презентацію якогось знайомого студентам процесу. Потім можна проаналізувати, виписати та потренувати ключові фрази, які використовуються для такого опису. Крім того корисно буде забезпечити студентів списком найбільш вживаних ввідних фраз і виразів, які наведені в кінці даної статті.

Ще одна важлива проблема, яка може виникнути під час промови, - надмірна залежність від тексту. Щоб уникнути цього, студенти можуть користуватися різноманітними допоміжними картками, слайдами, технологією PowerPoint, що дозволяють слідкувати за пунктами презентації і промовцю, й аудиторії.

Нарешті, під час проведення презентації промовець повинен створювати враження спілкування зі слухачами, а саме встановити з ними візуальний контакт.

Корисним буде вибрати трьох людей в аудиторії; наприклад, один попереду, другий у середньому ряді справа, і третя особа позаду. Переміщення погляду між цими пунктами створить враження, що промовець звертається до всієї аудиторії. Враховуючи сучасні вимоги до засобів навчання іноземної мови, визначені основні й допоміжні засоби навчання ділової англійської презентації. Основними засобами навчання ділової англійської презентації для викладача мають бути Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005), навчально-методичний комплекс з дисципліни, розроблений відповідно кредитно-модульної організації вивчення курсу, за яким проводиться навчання ділової англійської мови у конкретному ВНЗ у всій повноті його компонентів, спеціально розроблений навчальний матеріал для розвитку вмінь ділової англійської презентації та методичні рекомендації щодо організації навчання ділової англійської презентації економічних спеціальностей. Для студента – спеціально розроблений навчальний матеріал для розвитку вмінь ділової англійської презентації, завдання для позааудиторної самостійної роботи, зразки завдань для модульного контролю і критерії їх оцінювання. Технічними засобами для викладача і для студента є програми для створення

презентацій (наприклад, Microsoft Office PowerPoint), Інтернет, аудіо- та відео записи ділової англійської презентації .

Вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що в навчанні ділової англійської презентації необхідно формувати високу внутрішню процесуальну мотивацію з метою підвищення ефективності процесу навчання. Така мотивація досяжна за організації цього процесу, яка б забезпечувала особистісне самовираження студентів засобами мови, яка вивчається. Основним засобом подібної організації є впровадження ділової гри, під якою розуміють організацію навчання англійської презентації, що моделює і відтворює ділову активність, пов'язану з підготовкою та представленням ділової англійської презентації на заняттях. Це викликає необхідність розробити ігрові та проектні завдання, які повинні увійти до комплексу вправ для навчання ділової англійської презентації .

Зміст навчання ділової англійської презентації повинен підбиратися за такими аспектами: комунікативним (визначення видів і тем ділової англійської презентації), лінгвістичним (відбір навчального мовного й мовленнєвого матеріалу), психофізіологічним і процесуальним (відбір знань, навичок та вмінь).

Відповідно до виділених видів ділової англійської презентації за критерієм інтенції мовця були відібрані такі її теми: презентація фірми, корпорації, нового продукту, послуги, проекту або програми, результатів роботи наприкінці року, презентація бізнес-плану та самопрезентація для презентації-інформування.

Аналіз принципів навчання ділової англійської мови [4] та спеціальних досліджень з проблем методики викладання іноземних мов і навчання презентації дали змогу сформулювати наступні спеціальні принципи, на основі яких реалізується навчання ділової англійської презентації: 1) принцип поступового переходу від підготовки тексту презентації за зразком до самостійної підготовки презентації без зразка; 2) принцип моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності; 3) принцип забезпечення навчання презентації технічними і програмними засобами її підготовки та проведення; 4) принцип критичного само- і взаємооцінювання; 5) принцип поступового усунення опор; 6) принцип автентичності зразків презентації та їх мінімальної модифікації.

Принцип поступового переходу від підготовки тексту презентації за зразком до самостійної підготовки презентації без зразка впливає із принципу врахування різних видів автономії у навчанні. Він передбачає, що кількість завдань, при виконанні яких студенти автономні, має поступово збільшуватися, а завдань, які контролюються викладачем, – зменшуватися. Необхідність опори на цей принцип пояснюється тим, що перехід від підготовки тексту

ділової англійської презентації за зразком до незалежної її підготовки без зразка ускладнює рівень самостійної мовленнєвої діяльності студентів і підвищує їх мовленнєвий самоконтроль.

Підхід до навчання презентації, виражений у принципі моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності, впливає з принципів комунікативності і практичної реалізації комунікативної компетенції у навчанні. Цей принцип обумовлює такий підхід, який би у процесі навчання презентації забезпечував максимально повне моделювання названої активності та реальні обставини її здійснення. Реалізації принципу сприяє, по-перше, проведення занять в аудиторії, спеціально обладнаній для проведення презентацій, по-друге, – проведення ділових ігор і проектних завдань, які «вписують» проведення навчальної презентації у псевдо-об'єктивну реальність.

Сформульовано спеціальні принципи навчання презентації: принцип поступового переходу від моделювання тексту презентації за зразком до незалежної підготовки презентації без зразка; моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності; забезпечення навчання презентації технічними і програмними засобами її підготовки та проведення; принцип критичного само- і взаємооцінювання; принцип поступового усунення опор та принцип автентичності зразків презентації та їх мінімальної модифікації.

Розроблений комплекс вправ, який спрямований на оволодіння діловою англійської презентації, який включає такі п'ять етапів: 1) надання знань про конкретний вид ділової англійської презентації; 2) введення моделі конкретного виду ділової англійської презентації та її аналіз; 3) підготовка тексту ділової англійської презентації конкретного виду з викладачем; 4) самостійна підготовка ділової англійської презентації конкретного виду за зразком та її представлення; 5) самостійна підготовка ділової англійської презентації конкретного виду без зразка та її представлення.

Виділені критерії оцінювання рівня розвитку вмінь продукування ділової англійської презентації : дотримання жанрово-структурної організації презентації, цілеспрямованість та цільність презентації, адекватність та повнота розкриття теми презентації, логічна зв'язність висловлювання, зверненість, правильність розуміння студентом запитань аудиторії та відповідність змісту відповідей заданим запитанням, мовна коректність, темп та обсяг мовлення.

Висновки. Таким чином підготовка та проведення презентації є дуже складним та тривалим процесом, під час якого студенти не лише тренують свої лінгвістичні вміння, але й розвивають певні практичні професійні навички, а саме, вміння аналізувати, виділяти головне, трансформувати основні ідеї, вміло володіти аудиторією, встановлювати візуальний контакт тощо. Отже, у процесі проведення ділової презентації іноземною мовою студентами

економічних спеціальностей відіграє важливе значення. Характерними рисами ділових презентацій є: продуманість змісту того, що потрібно представити, тому що висловлена інформація впливає на подальший розвиток подій; цілеспрямованість; інформаційна насиченість; прагнення до переконання співбесідника.

Список використаних джерел:

1. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
2. Малюга Е.Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации. Москва, URSS, 2008 (монография).
3. Морозов В.П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения. Психофизиологические и психоакустические основы. М., ИП РАН, 1998.
4. Тарнопольский О.Б. методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

ВЛАСЕНКО Л.В.,
старший викладач
МІРОЧНИК В.В.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті аналізуються головні аспекти у формуванні рецептивних граматичних навичок читання на уроках іноземної мови. Визначено основні проблеми в оволодінні граматичним матеріалом та шляхи їх подолання. Виокремлено етапи та методи формування рецептивної граматичної навички, яка є передумовою розуміння мови інших людей в усній та письмовій формі.

Ключові слова: рецептивна граматична навичка, читання, етапи, методичні дії, студенти.

В статье анализируются главные аспекты в формировании рецептивных грамматических навыков чтения на уроках иностранного языка. Определены основные проблемы в овладении грамматическим материалом и пути их преодоления. Выделены этапы и методы формирования рецептивного грамматического навыка, который является предпосылкой понимания языка других людей в устной и письменной форме.

Ключевые слова: рецептивный грамматический навык, чтение, этапы, методические действия, студенты.

In the article It has been analyzed the main aspects of the formation of receptive grammar skills at the lessons of foreign languages. It has been determined the problems in mastering grammar material and the ways of their solving. It has been identified the stages and methods of the formation of receptive grammar skill which is the precondition of understanding the language of other people in the oral and written forms.

Key words: receptive grammar skill, reading, stages, methods actions, students.

Вступ. Сьогодні в Україні існують сприятливі умови для успішного навчання іноземним мовам. Тим не менш, багато студентів відчують труднощі в оволодінні граматичними навичками, які є невід'ємною частиною комунікативної компетенції.

Таким чином, базисними компонентами комунікативної компетенції є комунікативні вміння, сформовані на ґрунті мовних знань і навичок. Мовна компетенція в свою чергу також інтегративна і включає лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Це означає, що студенти мають одержати відповідні мовні знання і в них необхідно сформувані конкретні мовленнєві навички. Без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним) неможливе формування мовленнєвих вмінь. Лише самі знання мовного матеріалу не можуть забезпечити реалізацію практичної мети навчання іноземної мови.

Постановка завдання. Метою написання статті є вивчення впливу граматичних навичок протягом навчання читання іноземною мовою.

Результати. Отже, одним з актуальних питань в теорії і практиці навчання іноземної мови є проблема підвищення ефективності формування граматичних навичок мовлення оскільки рівень навченості учнів та студентів на різних етапах навчання неможливо вважати задовільним. Актуальність вирішення даної проблеми визначається пошуком оптимальних способів організації навчального процесу формування іншомовних навичок мовлення у вищих навчальних закладах, що готують фахівців з економічних та технічних спеціальностей. Іншими словами, виникає потреба у формуванні та моніторингу граматичних навичок іноземної мови, яка може бути реалізована шляхом розробки ефективних методів та способів організації цього процесу. Дослідник Складенко Н.К. вважає, що метод систематичного повторення засвоєного раніше граматичного матеріалу та перевірки рівня його усвідомлення студентами є важливим чинником оволодіння граматичними вміннями [7]. В той же час, серед причин труднощів опанування граматичного матеріалу О.Ветхов приділяє велику увагу і недооцінці довільного запам'ятовування [1]. Граматичний матеріал відносно швидко забувається. Водночас руйнується система знань, засвоєні відомості і правила втрачають готовність до практичного застосування. Виходом із цієї ситуації може бути застосування довільного запам'ятовування граматичних положень протягом усього періоду оволодіння мовою. Недооцінка такого підходу призводить до того, що раніше засвоєний матеріал, що не використовувався тривалий час у нових текстах і вправах, забувається [1]. З іншої сторони, не слід забувати про типові граматичні помилки, які здійснюють студенти під час розпізнавання та аналізу граматичної одиниці в процесі читання та аудіювання, говоріння й письма. Науковець С.П. Гапонова визначає типові граматичні помилки, допущених студентами на уроках іноземної мови [2]:

- недотримання правил уживання часів;
- неправильне утворення часових форм;
- неправильне утворення питальних та заперечних речень;
- порушення порядку слів;
- неправильне вживання артиклів;
- неправильне вживання займенників та числівників;
- незнання іменників, які не вживаються у множині;
- уживання прикметника замість прислівника і навпаки;
- неправильне вживання інфінітиву замість герундія;
- уживання інфінітиву замість умовного способу;
- змішування форм деяких неправильних дієслів;
- не автентичність граматичної структури.

Проблема формування граматичних та лексичних навичок читання та аудіювання знайшла своє відображення у дослідженнях вітчизняних вчених: М.Х. Данкен [3], З.І. Клинікова [4], Є.І. Пассов [6].

Практично повна однотайність серед дослідників простежується у поділі граматичних навичок на рецептивні і експресивні (продуктивні) граматичні навички. В основі даної класифікації лежить орієнтація на використання граматичних навичок в експресивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) та рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні).

Рецептивні граматичні навички – це автоматизовані дії за вказівкою і розшифровці граматичної інформації в письмовому тексті. Оскільки сприйняття і розуміння усного або писемного тексту відбувається як при активному, так і при пасивному знанні мовного матеріалу, рецептивні граматичні навички діляться на рецептивно-активні й рецептивно-пасивні навички читання та аудіювання.

Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це оволодіння граматичними навичками мовлення: репродуктивними, тобто граматичними навичками говоріння і письма, та рецептивними – граматичними навичками аудіювання та читання. Згідно з визначенням Є.І. Пассова [6], під граматичною навичкою читання ми розуміємо рецептивну навичку розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур писемного мовлення.

Перед тим як давати рекомендації по формуванню граматичних навичок читання, розглянемо, як протікає процес сприйняття і переробки граматичної інформації речень при читанні. Навички читання відрізняються від навичок говоріння. Якщо при говорінні той, хто говорить весь час відбирає з пам'яті необхідні граматичні засоби для висловлення думок і намагається структурно правильно оформити кожне речення, то той, хто читає, отримує з тексту готові граматичні конструкції. Завданням для читача є розпізнати, сприйняти ці структури, правильно співвіднести їх з граматичним значенням і, враховуючи лексичну наповнюваність речень, зрозуміти зміст тексту.

У практиці навчання іноземних мов застосовують часто і так званий лексичний спосіб подачі граматики, згідно з яким елементи окремих граматичних тем подаються як окремі лексичні одиниці. При цьому граматичні протиставлення між ними іноді не акцентуються. Прикладом лексичного способу подачі граматичного матеріалу може бути вивчення числівників, займенників тощо. Аналогічно засвоюються і усі службово-структурні елементи, які виконують у реченні граматичні функції, але вивчаються як лексичні одиниці.

Насамперед потрібно навчити розрізняти структурні ознаки для сприйняття граматичних форм і синтаксичної структури речення. Спочатку учні повинні навчитися сприймати граматичні форми свідомо. Якщо ми сформуваємо в учнів навичку застосування структури в усному мовленні, вона сама по собі в навичку сприймання цієї структури при читанні не перейде.

Це відбувається тому, що граматична структура розглядалася тільки в аспекті її вибору і оформленні в мовленні. Школярів не вчили впізнавати її в тексті по формально-структурним ознакам, а також розуміти речення, спираючись на закріплене в пам'яті значення цієї структури і співвідносячи її із значенням вміщеної в неї лексики. Про цей аспект граматичного явища вчитель ніколи не повинен забувати. Ввівши граматичне явище як засіб вираження якоїсь узагальненої комунікативної задачі і потренувавши учнів в побудові речення з даною структурою, вчитель повинен дати учням завдання впізнати в написаних ним реченнях вивчене граматичне явище по формальним ознакам. Потім учням потрібно дати завдання знайти речення з структурою, яка вивчається, в навчальному тексті, в якому поряд з такими реченнями зустрічаються й інші, які включають раніше вивчені граматичні явища. Так закріплюється психологічна установка на сприйняття зовнішніх формально-структурних ознак речень.

Після виконання учнями дій, які направлені на впізнавання граматичної структури за зовнішніми ознаками, вчитель повинен організувати роботу по формуванню навички сприймання цієї структури при читанні. Необхідно закласти в пам'ять потрібний фразовий стереотип і відпрацювати операцію його «виклику» за зовнішніми граматичними сигналами.

У навчанні іноземних мов застосування правил є необхідністю, оскільки:

1. Правило дає можливість зосередити зусилля на засвоєнні певного елементу форми. Якщо студент знає, на що спрямовані його зусилля, засвоєння матеріалу відбувається швидше, оскільки діють мотиваційно-вольові фактори.

2. Шляхом застосування правил формується природне вміння контролювати правильність свого мовлення. Постійне застосування їх у процесі тренування веде до згортання усвідомлення, забезпечує перехід його в «настороженість» щодо нових форм, а згодом – у потенціальну здатність до усвідомлення. Останнє активізується лише в міру потреби (контроль периферією уваги).

3. Опора на правила забезпечує безпомилкове мовлення, що є дуже важ-

ливим у період формування навичок (становлення стереотипів), оскільки запобігає інтерференції рідної мови. Особливо це стосується початкових етапів навчання. Тут «профілактика помилок» з допомогою правил необхідна, адже помилкове застосування мовних форм руйнує створюваний стереотип. Відомо, що зміст текстів визначає відношення студентів до читання, а структурно-смилові та мовні особливості текстів визначають характер самого процесу читання. Тому при визначенні мовної доступності тексту ми звертаємо увагу на його лексичні і граматичні характеристики [3]. Очевидно, що під час читання значення відповідного слова співвідноситься з іншими словами, встановлюються його зв'язки з ними та контекстуальне значення, має місце семантизація слів, слова поєднуються в синтагми тощо. При цьому структурні ознаки, що сприймаються читачем, підводять його до розуміння синтаксичної структури речення, сигналізують про значення граматичних форм. Читач впізнає граматичні явища та структури. Психологи зазначають, що одна частина лексико-граматичних елементів сприймається та розуміється безпосередньо в процесі читання, інша – після їх перекладу [4]. Знання студентами певних граматичних положень та лексичних одиниць значно полегшує розуміння тексту та збільшує надійність самоконтролю; впізнавши їх в тексті та запам'ятавши, студент може вільно використовувати ці лексичні одиниці та граматичні структури в процесі викладення своєї думки в усній або письмовій формі. Ось чому розвиток лексико-граматичних навичок читання ми вважаємо однією з найважливіших функцій іншомовного тексту.

Сформованість рецептивної граматичної навички одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах. Першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу граматичної структури. Якщо рецептивна навичка сформована, сприйняття супроводжується розпізнаванням граматичних форм і співвіднесенням їх з певним значенням.

Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами. Розрізняють 5 рівнів мовленнєвих одиниць:

- рівень словоформи (слово в його граматичній формі);
- рівень вільного словосполучення;
- рівень фрази (речення);
- рівень понадфразової єдності (відрізок мовлення з трьох – чотирьох речень);
- рівень цілого тексту.

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є рівні 1 – 4, тому що на рівні тексту навички мають уже функціонувати, а не формуватися. На початковому ступені навчання весь граматичний матеріал засвоюється активно. Це так званий активний граматичний мінімум.

Рецептивний граматичний мінімум – це граматичні явища, які студенти повинні розуміти на слух і при читанні. Рецептивна граматична навичка – це автоматизована дія по впізнаванню і розумінню морфологічних форм і синтаксичних конструкцій в письмовому та усному тексті. При формуванні граматичної навички необхідно дотримуватися наступної послідовності методичних дій [5]:

1. Аналіз нового граматичного явища з точки зору визначення пов'язаних з ним труднощів у формоутворенні, засвоєння значення та функцій. Необхідно дотримуватися наступної послідовності методичних дій при ознайомленні студентів та учнів з рецептивним граматичним матеріалом:

Пред'явлення нового граматичного явища на дошці (картці, кодограмі).

Визначення значущості нового граматичного явища на основі аналізу декількох письмових контекстів.

Формулювання правила, що включає вказівки на формальні й значеннєві ознаки нового граматичного явища.

2. Визначення форми організації ознайомлення з новим граматичним матеріалом (індуктивно, дедуктивно). Під час формування граматичної навички слід зважувати на аспект презентації рецептивного граматичного матеріалу, який може повідомлятися:

- а) за допомогою правил (правил-інструкцій та правил-повідомлень);
- б) шляхом залучення алгоритмів (рецептивних);
- в) у вигляді моделей;
- г) шляхом комбінації правил і моделей;
- д) у вигляді словоформи.

3. Підбір опорних граматичних явищ, які можуть бути використані в якості підказки в оволодінні новим матеріалом. Підбирати опорний матеріал слід з урахуванням типологічних труднощів граматичного явища (тобто враховуючи його співпадіння, часткове співпадіння або відсутність в рідній мові учнів), мовленнєвого досвіду студентів, характеру граматичного явища в плані його наочної презентації.

4. Вибір найбільш адекватного методичного підходу до вивчення граматичного матеріалу для конкретного складу студентів.

В даний час широко використовуються структурно-функціональний, функціональний та комунікативний підходи в навчанні граматики. Провідними повинні бути комунікативний та функціональний при нині діючих цільових умовах навчання іноземним мовам. Однак вони повинні постійно доповнюватися структурно-функціональним та системним підходами.

5. Підбір ілюстративних прикладів, найбільш повно відбиваючих інваріантне значення та вирізняючі ознаки даного граматичного явища, та їх групування для пояснення форми, значення та використання.

6. Складання коментарів, пояснень, формулювань правил, описів – для матеріалу, пояснюваного дедуктивно; питань, що потребують відповіді учнів, остаточних формулювань – для матеріалу, пояснюваного індуктивно або проблемним шляхом; вибір термінології.

7. Вибір методичних прийомів та вправ для засвоєння граматичного явища.

8. Визначення форм, об'єктів контролю та вибір контролюючих вправ. Форми контролю граматичних навичок можуть бути усними та письмовими. Об'єктами контролю повинні бути навички та вміння учнів практично користуватися мовою як засобом спілкування.

Висновки: Оптимізація процесу оволодіння іноземною мовою включає мовленнєву компетенцію, яка інтегрує лексичну, фонетичну, орфографічну та граматичну компетенції. Дослідження останньої показала важливість та складність процесу її формування. В основі граматичної компетенції є сформована граматична навичка, яка є основою автоматизації граматичних знань та умінь. Таким чином, урахування викладачем всіх етапів, форм та методів формування рецептивної граматичної навички є запорукою ефективності розвитку граматичних знань та умінь необхідних для розпізнавання та аналізу граматичних явищ в тексті або під час аудіювання.

Список використаних джерел:

1. Ветохов О.В. Важлива складова комунікативної спрямованості (Психологія граматичної підготовки учнів з іноземної мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №4. – С.76-84.
2. Гапонова С.В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови // Іноземні мови. – 2009. – №4. – С.44-46.
3. Данкен М. Х. Чтение на иностранном языке // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. М. М. Васильева, Е.В. Синявская.- М., 1967.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1983.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие/ Е. А. Маслыко, П.К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петров. – 7-е изд., стер.- Мн.: Выш.шк., 2001.- 522с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989.
7. Скляренко Н.К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі //Іноземні мови.–2009.- №4.– С.17-20.

ВОРОБІЙОВ А.М.,

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри загальної
психології та психодіагностики

ДЕМЧУК О.О.,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної психології та
психодіагностики,
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТРЕНІНГІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ТА СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

В статті проаналізовано специфіку використання тренінгових програм в рамках психологічної роботи з майбутніми практичними психологами, розкрито зміст технологій розвитку особистісних якостей та системоутворювальних характеристик життєвої компетентності.

Ключові слова: Суб'єкт, професійна підготовка, самоактуалізація, майбутні практичні психологи, спрямованість навчально-виховного процесу, життєва компетентність.

В статье проанализирована специфика использования тренинговых программ в рамках психологической работы с будущими практическими психологами, раскрыто содержание технологии развития личностных качеств и системообразованных характеристик жизненной компетентности.

Ключевые слова: Субъект, профессиональная подготовка, будущие практические психологи, самоактуализация, направленность учебно-воспитательного процесса, жизненная компетентность.

The peculiarities of usage of training programs in psychological work with future practical psychologists are analyzed in the article.

Key words: *Subject, professional training, future practical psychologists, selfactualization, orientation of the educational process, Life Competence.*

Постановка наукової проблеми. Життєва компетентність є системним утворенням, яке інтегрує в собі складну взаємодію різнопорядкових параметрів. Тому наш науковий пошук повинен відбуватися у межах системного підходу (І. Блауберг, В. Ганзен, М. Сетров, Г. Щедровицький та ін.). Це дозволяє нам висунути припущення, що життєва компетентність особистості є цілісним об'єктом. Зауважимо, що всі цілісні об'єкти у психології є динамічними системами, неперервними в континуумі простору й часу [18, с. 31]. Оскільки об'єкт нашого аналізу характеризується відносно невеликою кількістю вербально визначених понять, систематизуємо їх та побудуємо системно-понятійний опис об'єкта.

З попередніх даних випливає, що категорія життєвої компетентності розглядається дослідниками: 1) на рівні властивостей особистості, що ними забезпечується ефективність життєдіяльності та життєтворчості; 2) як сукупність відповідних компетенцій у різних галузях; 3) як певний набутий рівень розвитку знань, умінь та навичок. На нашу думку, пп.2) та 3) за змістом є тотожними. Вони означають водночас наявність сукупності знань, умінь та навичок і відповідний рівень їх розвитку, необхідний для успішного функціонування у соціумі. Вважаємо можливим об'єднати обидві ці характеристики під робочою назвою *компетентнісний потенціал* особистості.

Виявляється компетентнісний потенціал в особистісній та соціальній активності особистості, що характеризується такими параметрами, як: суб'єктність, індивідуальний стиль, творчий характер. З іншого боку, важливим регулятором проявів життєвої активності ми вважаємо *готовність* до виявлення цієї активності, яка залежить від рівня компетентнісного потенціалу.

Адекватність зовнішніх проявів активності забезпечується *внутрішніми* властивостями особистості, представленими розвиненою свідомістю й самосвідомістю, здатністю до рефлексії й саморефлексії, інтернальністю, ціннісно-смысловими орієнтирами – орієнтацією на духовні цінності, саморозвиток, самоактуалізацію; розвиненим емоційним та волевим потенціалом, стійкістю особистості; креативністю тощо.

Системоутворювальною складовою життєвої компетентності вчені називають відповідальність особистості за свою долю, за свої вчинки і дії, за їх соціальні наслідки.

Метою статті є вивчення елементів тренінгів розвитку особистісних якостей та системоутворювальних характеристик майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу досліджень. З метою подальшого визначення провідних властивостей, характеристик цілісності життєвої компетентності майбутніх психологів розглянемо елементи тренінгів [10, с.78-81].

Вправа „Риторика”

Мета: Поглибити почуття впевненості студентів під час публічного виступу, розвивати здібності вільного та логічного викладу своїх думок.

Інструкція: Крок 1. Учасникам пропонується дати відповіді на наступні запитання: Чи почуваються вони впевнено під час відповідей семінарських та практичних занять? Чи доводилося їм виступати перед незнайомою аудиторією (на конференціях, конкурсах тощо)? Наскільки актуальною для студента є проблема скутості під час публічного виступу та блокування своїх думок?

Крок 2. Група ділиться на підгрупи по 3-4 студенти. Їм пропонується розробити правила успішної презентації доповіді. Наголошується, що необхідно брати до уваги усі аспекти виступу: міміку, жести, тембр голосу, погляд, взаємодію із слухачами, особливості аудиторії тощо. Після обговорення в робочих групах відбувається дискусія та визначаються загальні правила успішного виступу.

Крок 3. Досліджуванам пропонуються наступні теми для обговорення:

Альтернативні джерела енергії.

Перспективи розвитку промисловості України.

Світові екологічні проблеми та шляхи їх мінімізації.

Роль інженера у сучасному суспільстві.

Інформаційні технології XXI століття.

Отримавши тему, учасникам слід виступити логічно і осмислено, дотримуючись чіткої структури викладу своїх думок та визначених правил публічного виступу. Говорити вільно і щиро, що зумовлює ефект переконання.

Необхідний час: 50 хв.

Обговорення: З'ясовується ефективність вправи через посилення розуміння студентами важливості отримання навичок публічного виступу, що впливає на підвищення комунікативної компетенції, рівня впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації та ефективності в соціальних взаєминах.

Вправа „Незалежна поведінка”

Мета: Підвищити рівень прояву адаптованості студентів юнацького віку, здатності самостійно приймати рішення та впевнено відстоювати свою точку зору.

Інструкція: Програйте таку конфліктну ситуацію: група має негативне ставлення до студента, який проявляє активність у навчальному процесі. Після його успішної відповіді на занятті деякі члени групи стали діяти наступним чином: не вербально (неприємні гримаси, образливі жести), в іронічних запитаннях („Чого ж ти так рвешся, ти у нас найрозумніший?“), у звинувачен-

нях і загрозах („Ти хочеш, щоб ми виглядали дурнями? Почекай, зробимо тобі бойкот”) почали проявляти своє ставлення.

Слід дати впевнену, але не агресивну відповідь негативно налаштованій частині групи. Якщо виникають труднощі, можна обрати собі „двійника“, який буде вербально або не вербально доповнювати Вашу відповідь. З якими ще складними ситуаціями у студентському середовищі ви зустрічалися?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Члени обговорюють, наскільки складно було виконувати вправу, з'ясовують важливість для себе та оточуючих вміння впевнено оцінювати свої можливості та відстоювати власну точку зору. Зростає вміння самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки, що допомагає підвищити соціально-психологічну адаптацію та веде до підсилення здатності до самоефективності в соціальному вимірі.

Вправа „У кабінеті декана”

Мета: Стимулювати підсилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічну адаптацію при переборенні життєвих труднощів, знизити почуття тривоги і безпорадності у ситуаціях спілкування з керівництвом.

Інструкція: Кожному з Вас потрібно звернутися до тієї чи іншої посадової особи (декана, його заступника, головного бухгалтера тощо) з проханням підписати заяву (на матеріальну допомогу, вільне відвідування занять тощо). Наперед відомо, що керівник відмовить. Успішним вважається виконання вправи, коли учасник: дотримується норм ділового спілкування, відповідної дистанції та ієрархії; говорить стисло і зрозуміло, супроводжуючи її вагомими аргументами; звертається без зайвих емоцій, але і не „механічно”; тривалий час зберігає не тільки зовнішній, а і внутрішній спокій.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: Під час аналізу вправи з'ясовується, що віра людини в ефективність певних дій призводить до бажаних результатів та створює оптимістичні сценарії розгортання подій, що веде до мінімізації тривоги, безпомічності і в цілому до кращого психічного здоров'я. Підкреслюється значущість оптимістичної життєвої позиції та впевненості в собі учасників експериментальної групи при подоланні труднощів соціальної взаємодії.

Вправа „Що це тобі дає?”

Мета: Розвивати навички рефлексії шляхом осмислення власної поведінки під час виникнення стресової ситуації, що призводить до становлення здатності конструктивно вирішувати проблему.

Інструкція: Сформууйте групи з трьох членів і візьміть наступні ролі. „А” особа – перебуває у стресі, „Б” особа – виводить його із цього стану, „В” особа – спостерігає за цим процесом. Потім поміняйтеся ролями. Розглянемо, як виглядає розмова між цими особами.

„А” особа: Я перебуваю у стресовій ситуації. Молодший брат попросив в суботу допомогти з математикою, а я мав на цей день інші плани. Я йому сказав, що не зможу. Втрутилися батьки, я роздратувався, грюкнув дверима та пішов до своєї кімнати.

„Б” особа: Рідні попросили тебе про допомогу, а ти роздратувався. А що це тобі дає?

„А” особа: Я хочу мати право самостійно розпоряджатися своїм часом. Я теж маю певні плани і хочу щоб з ними рахувалися.

„Б” особа: Ти відмовляєш своєму брату у проханні, яке неважко виконати і хочеш, щоб з тобою надалі рахувалися?

„А” особа: Я так відреагував на це прохання, тому що в той день мав проблеми в університеті, я був у поганому настрої.

„Б” особа: Отже, твоя поведінка була спричинена неприємностями у навчанні. Чому ти так реагуєш?

„А” особа: Я хочу отримувати стипендію, а для цього потрібно мати гарні оцінки.

„Б” особа: Отже, ти був сердитий із-за поганої оцінки, прийшов додому та посварився з братом та батьками. Чому ти так зробив?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Рефлексія допомагає замислитись над власною ефективністю під час вирішення проблеми. Учасники бачать відображення своїх відповідей, що дає їм змогу проаналізувати свій внутрішній стан, що впливає на здатність використовувати конструктивні копінг-стратегії у разі виникнення стресової ситуації [17, с.27].

Вправа „**Ефективні стратегії подолання**”

Мета: Активізувати здатність оцінити власні можливості у вирішенні проблемної ситуації, поліпшити корекцію планів щодо ефективної копінг-поведінки, адекватно оцінювати результати та взаємодіяти з іншими людьми.

Інструкція: Зараз ми виконаємо вправу, мета якої – спонукати до ефективної копінг-поведінки та здатності адекватно оцінити складну ситуацію і власні можливості її подолання.

1. Подумайте про ситуацію, яка Вас бентежить. Запишіть її на папері, а також думки та почуття, пов'язані з нею. Занотуйте, чому саме ця ситуація є складною. До яких найгірших наслідків вона може призвести?

2. Подивіться на проблему зі сторони незалежного спостерігача. Програйте діалог між цим уявним персонажем та Вами. Нехай спостерігач оцінить дану ситуацію та дасть поради стосовно ефективної поведінки, підтримання позитивного емоційного стану, самоповаги і впевненості в собі.

3. Дайте письмову відповідь на такі запитання: Що Ви вже зробили, щоб вирішити проблему? Що Ви робите саме зараз задля успішного подолання

стресової ситуації? Яких іще заходів необхідно ужити, щоб усунути усі перешкоди?

4. Уявіть, що Ви вже вирішили дану проблему. Які емоції Ви переживаєте? Що б Ви порадили людині, яка опинилася у тій самій ситуації та почуває себе розгублено та пригнічено?

5. Напишіть вдома розповідь на тему: „Не бійся діяти ефективно”.

Необхідний час: 40 хв.

Обговорення: Увага учасників групи спрямовується на те, що вправа розширює можливості підсилення самоефективності через спеціально підібрані прийоми, спрямовані на самоаналіз та посилення здатності використовувати ефективні копінг-стратегії. Наголошується на тому, що очікування успіху у конструктивному вирішенні проблеми залежить від здатності адекватно оцінити проблемну ситуацію, свої можливості та перспективи її вирішення.

Висновки і перспективи: Застосування елементів тренінгів сприяє підвищенню рівня культури професійного спілкування, формуванню готовності майбутніх фахівців до активної позиції у професійному спілкуванні, розвитку вмінь і навичок співпраці й взаємодії з партнерами, зростанню самооцінки студентів і підвищенню рівня їхньої фахово-практичної компетентності.

У процесі виконання вправ учасники оцінюють, як можна подолати перешкоди, які заважають досягти поставленої мети у професійній сфері. Це допомагає оцінити власні можливості, стимулює внутрішню мотивацію, сприяє формуванню навичок конструктивних стратегій в діяльності.

Теоретичний аспект вивчення специфіки використання елементів тренінгів розкриває перспективи подальшого емпіричного аналізу феномену розвитку майбутніх психологів у взаємозв'язку із особистісними характеристиками індивідуальності студентів-психологів.

Список використаних джерел:

1. Алберти Р. Э. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! / Р. Э. Алберти, М. Л. Эммонс. – СПб.: Академический проект, 1998. – 190 с.
2. Ващенко І. В. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання: Навч. посіб. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України / І. В. Ващенко, О. Г. Антонова. – К.: Знання, 1998. – 289 с.
3. Грецов А. Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов/ Андрей Геннадьевич Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
4. Кунигель Т.В Тренинг „Активизация внутренних ресурсов подростка” / Т. В. Кунигель. – СПб.: Речь, 2006. – 101 с.
5. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до само-

ефективності в юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Лук'яненко Валентина Володимирівна. – К., 2011. – 272 с.

6. Михайлова І.В. Особистісні детермінанти прояву турботи про себе у ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Михайлова Ірина Василівна. – К., 2009. – 269 с.

7. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / [Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем. / Носсрат Пезешкиан. – М.: Прогресс. – 240 с.

8. Прихожан А. М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – М: ТЦ „Сфера”, 2000. – 192 с.

9. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Владимир Георгиевич Ромек. – СПб.: Речь, 2005. – 175 с.

10. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам. – 2-е международное издание. – СПб.: Питер, 2006. – 376 с.

11. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд. / Вирджиния Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

12. Селигман М. Как научиться оптимизму / Мартин Селигман. – М.: Персей, 1997. – 432 с.

13. Тренерська валіза / [Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия социальной адаптацией) / [Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем / Пер. с нем / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 184 с.

14. Хазратова Н. В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти (включення до соціально-психологічного простору організації) / Н.В.Хазратова //Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №5. – с.27-31.

15. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / Вадим Маркович Ямницький. – О. : ПНЦ АПН України ; СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

ВОТЯКОВА М.А.,
старший преподаватель
СОРОКИНА М.Е.,
старший преподаватель,
Приазовский государственный
технический университет,
г. Мариуполь

НОВЫЕ И КЛАССИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ И РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ПРИАЗОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья рассказывает об использовании приемов и средств педагогической коммуникации, о классических и новых методах преподавания физики и русского языка иностранным студентам. Процесс обучения имеет комплексный подход, включающий в себя систему тестирования, написание рефератов, создание презентации, оценивания знаний студентов с помощью программы, написанной на Excel.

Ключевые слова: приемы и средства педагогической коммуникации, тестирование, оценивание знаний, комплексный подход.

Стаття розповідає про використання прийомів і засобів педагогічної комунікації, про класичні і нових методах викладання фізики та російської мови іноземним студентам. Процес навчання має комплексний підхід, що включає в себе систему тестування, написання рефератів, створення презентації, оцінювання знань студентів за допомогою програми, написаної на Excel.

Ключові слова: прийоми і засоби педагогічної комунікації, тестування, оцінювання знань, комплексний підхід.

The article describes the use of teaching methods and means of communication, classical and new methods of teaching physics and Russian language to foreign students. The teaching process is a comprehensives approach that includes systematic testing, writing

papers, creating presentations, assessment of students' knowledge with the help of a program written in Excel.

Key words: *methods and means of teaching communication, testing, estimation of knowledge, complex approach.*

Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур.

Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.

«Язык и культура».

В настоящее время вопрос о применении новых информационных технологий в высшей школе является одним из наиболее актуальных.

Иностранные учащиеся на первом этапе образования изучают предметы, что является первичным, а их русскоязычное выражение вторично.

Обучение иностранных граждан в украинских технических вузах предполагает подготовку к дальнейшему обучению на всех ступенях высшего образования Украины: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Почти все приезжающие на обучение иностранцы не владеют русским языком. Возникают проблемы адаптации учащихся к системе обучения в высшей школе. Поэтому основной задачей довузовской подготовки является в достаточно сжатые сроки обеспечить реальную возможность иностранным гражданам обучаться в вузах на неродном языке. Одним из главных направлений усовершенствования образования является информатизация образовательного процесса.

Мы, преподаватели Приазовского Государственного Технического Университета, стараемся сочетать уже проверенные классические методы обучения с новыми методами, включающими в себя применение компьютерных технологий. Персональные компьютеры, мультимедиа технологии, сети Интернет – все это мощно влияет на систему образования, вызывает изменения в методике и содержании обучения.

Иностранные студенты, изучая технические дисциплины, проявляют большую заинтересованность.

Мы разработали программу для студентов подготовительного факультета и составили планы по предметам.[1]

Эти планы перекликаются с содержанием пособий по вводным курсам механики, молекулярной физики и термодинамики. Стиль изложения тем учитывает особенности языка иностранных студентов, подобран лекси-

ко-грамматический материал по каждой теме. Эта работа способствует развитию коммуникативных умений, овладению иностранными студентами всеми видами речевой деятельности. Все тексты подобраны к определенному запасу слов и речевых конструкций и сложность их нарастает.[2]

Отдельно выделяются термины, встречающиеся впервые в данном тексте, новые слова и словосочетания записаны на русском, английском языках. Работая с пособием, студенты находят после каждой темы вопросы. Ответы на них нужно находить из разных источников – это дает возможность овладеть важнейшими умениями, которые формирует преподаватель в процессе обучения физике.[3]

В этом учебном году было создано новое учебные пособие, в котором соблюдается принцип последовательности отбора учебных тем от начального этапа обучения к продвинутому и заключительному, приближенному к программе первого курса.

Большое внимание уделяется применению коммуникационных программ. Как известно, технологии Интернета предлагают большие возможности в организации обмена информацией по каналам связи. Это такие программы, как ICQ, MSN, Yahoo messenger, Skype, Facebook и другие.[5] Вот, например, программа Skype, дает возможность общаться со студентами в случае отсутствия его на занятиях, оказывать помощь во время выполнения домашних заданий и общаться со студентами из других учебных заведений. Эти программы позволяют реализовать коммуникативные навыки на уровне разговорной речи. Очень важно преодолеть психологический барьер. Опыт показывает, что барьер во многом вызван осознанием того, что студент беседует с носителем языка. Страх «быть непонятым» или показаться неточным в передаче мысли приводит к определенной закомплексованности. Все эти программы предупреждают появление этого комплекса. [8]

Таким образом, применение компьютерных технологий на занятиях повышает эффективность процесса обучения. Иностранные студенты при изучении материала проявляют больше заинтересованности и раскрывают свой творческий потенциал.

Подготовка будущих специалистов в технической области на чужом языке является сложным процессом. Преподавателями кафедры языковой подготовки ПГТУ была разработана методика обучения иностранных студентов русскоязычным понятиям. Результат этой методики сводится к проверке уровня ориентации в русскоязычном понятийном аппарате по конкретным дисциплинам. Целью контроля этого процесса является управление учебно-познавательной деятельностью студента.

Для эффективной проверки знаний студентов в области русскоязыч-

ных понятий в конкретной предметной среде нами использовались различные методы контроля. Результаты такого контроля сравнивались и анализировались, учитывалась возможность адаптации этих методов под определенную дисциплину.

Рассмотрим все используемые нами методы контроля. В рамках данного исследования проводился устный опрос. Этот метод позволяет полностью оценить картину знаний у студентов по предмету и в сфере русскоязычных понятий, используемых в этой области. Задаваемые вопросы изначально содержат в себе русскоязычные понятия. При неправильном ответе студента, легко можно выяснить, чем вызвано непонимание вопроса. Такой вид опроса занимает много времени при беседе с каждым студентом, а при группе в 10 человек проверить знания всех студентов было невозможно. Поэтому такой метод неэффективен в случае группового опроса.

Следующая, используемая нами, форма контроля знаний – это написание рефератов. Темы рефератов были подобраны таким образом, что студент должен был воспользоваться русскоязычным сегментом Интернета. Такое задание позволяло выяснить умение студента пользоваться этим сегментом, а такой вид контроля занимает довольно длительное время. Это творческая работа. Результаты, полученные при написании реферата, могут быть не очень точные. Однако, такой вид занятия имеет свои положительные стороны. Студенты пытаются работать самостоятельно, возникающие вопросы решают через общение с другими студентами, преподавателем или пытаются искать ответ через Интернет. Оформление некоторых высказываний, выражение своей точки зрения требует аналитического подхода. [7]

Еще одна форма контроля – это создание презентации и выступление со своей работой на студенческой конференции, проходящей ежегодно в ПГТУ. Студентам предлагается на выбор темы презентации, и даются некоторые рекомендации по оформлению. В ходе работы над проектом в группе распределяются роли. Каждый студент выполняет определенный участок работы, поэтому конечный результат зависит от сплоченности группы и качества подготовки каждого, а это стимул к усвоению знаний. Преподаватель координирует действия студентов, консультирует и помогает в возникающих трудностях. Создание презентации способствует формированию коммуникативной компетенции у студентов. А если в ходе подготовки при помощи Интернета находятся люди, занимающиеся такой же проблемой, то создается подлинная языковая среда. Более того, выступление с работой на конференции, среди русских студентов, вынуждает подготовить лексический материал максимально приближенно к оригиналу.

Другая форма контроля знаний, используемая нами, – это проведение

тестирования. Специально для проведения тестирования, написания письменных работ по предметам, с целью проверки лексики и знания слов и словосочетаний по теме нами была написана компьютерная программа. Эта программа оценивает знания студентов мгновенно, не требует затрат времени и выводит на монитор компьютера рейтинг по 100 бальной шкале. Более того, в журнале видны все полученные баллы по предыдущим работам, что дает возможность оценивать успехи всех студентов. Тестовые задания состоят из задания и набора правильных и неправильных ответов для выбора. [6] Применение компьютерных программ приводит к огромному мотивационному потенциалу, иностранные студенты полученную информацию воспринимают быстрее, с большим интересом. Качество такого обучения возрастает, материал занятий хорошо усваивается.

При формировании банка тестовых заданий учитывается тематика и структура курса, заданиями охвачены все темы. Важно иметь аудиторию, оборудованную компьютером, входом в интернет и модемом-роутером. Студенты-иностранцы приходят на занятие со своим ноутбуком и через wi-fi соединяются с основным компьютером. В папке по предмету находят и переносят в свой компьютер задания.

Перед проведением первого тестирования необходимо провести инструктаж и показать, на примере как оформлять таблицу ответов, где написать фамилию и имя и куда сохранить выполненный файл. Время выполнения тестовых заданий в среднем 10 минут, максимальное время 15 минут. Когда тест выполнен, студенты помещают файл в папку своей группы. Этот файл перемещается в журнал успеваемости, где автоматически выставляется оценка и рейтинг. Такой вид контроля знаний хорошо оправдал себя при проверке определенной темы и определенных понятий. Эта форма контроля экономит учебное время, дает возможность проверить знания всех студентов одновременно.

При изучении физики, математики и языка иностранными студентами, большое внимание уделяется выполнению заданий на знание формул, слов и словосочетаний. Контрольные задания составляются таким образом, чтобы студенты могли прочитать формулы в буквенном вид. Далее они называют физические величины, и определяют связь между ними в уравнении.

Хочется заметить, что студенты имеют большой словарный запас на своем родном языке (английский, французский, китайский, арабский). Нами были составлены списки иностранных терминов, которые очень часто встречаются при изучении определенных тем и разработаны вопросы на иностранном языке. Студентам предлагалось давать ответы на своем родном языке и перевести их на русский. Такая работа давала возможность

проверить знание основных понятий и увидеть, насколько хорошо усвоена тема. Эта методика способствует запоминанию русскоязычных терминов и понятий. А самое главное, в сочетании с компьютерным тестированием приводит к наиболее эффективному результату.

Таким образом, тестирование в комплексе с вопросами, ответы, которые необходимо переводить на русский язык приводит к наилучшему усвоению темы. Такая работа проверяется с минимальными затратами времени и является очень информативной.

Использование компьютера на занятиях дает возможность индивидуально подходить к процессу обучения, повышать активность студентов. При выполнении заданий или чтении текста прямо с монитора компьютера студенты получают быстро квалифицированную помощь преподавателя в случаи ошибок. Эти ошибки анализируются, самооценка студента не снижается, а психологическая обстановка в аудитории остается комфортной и доброжелательной. Компьютер на занятиях с иностранными студентами обеспечивает высокую активность обучения. При обучении устной речи, используя компьютер, можно воспроизводить запись отдельных словосочетаний, фраз и интонаций, а затем прослушивать и сравнивать с произношением носителя языка.

Графические возможности компьютера хорошо использовать при изучении новой лексики. Картинки на мониторе помогают ассоциировать фразу на русском языке непосредственно с действием, а не с фразой на родном языке. Изучение лексики с использованием компьютера позволяет студентам быстрее и увереннее выполнять упражнения, переводить тексты с русского языка на родной язык и наоборот, составлять рассказы по ключевым словам. При использовании компьютера удается решать много дидактических задач. На занятиях иностранные студенты формируют навыки и умения чтения, повышают навыки письменной речи, пополняют свой словарный запас. Применяемые нами методы обучения помогают активно действовать на языковую компетентность студентов и на навыки аудирования, говорения, чтения.

Таким образом, сочетание новых и классических методов обучения помогают нам формировать мотивацию учебной деятельности на занятиях по физике и русскому языку, развивать коммуникативно-когнитивные умения. Все это влияет на внешние и внутренние показатели процесса обучения. Студенты имеют высокую успеваемость по предметам, высокую активность на занятиях, развивают навыки самостоятельной и мотивированной своей познавательной деятельности. Более того, студенты проявляют свои творческие способности к выполнению предложенных заданий и интерес к изучаемым предметам повышается. Все это внешние показатели процесса

обучения. Так же было замечено, что внутренние показатели, такие как самообразование, саморазвитие, стремление овладеть профессией также повышаются.

Список використаних джерел:

1. Вотякова М.А., Программа по физике для иностранных студентов довузовской подготовки медико-биологического профиля. Мариуполь, 2012.
2. Вотякова М.А., Огуй И. Н., Классические и инновационные аспекты организации преподавания физики на подготовительном факультете для иностранных граждан в Приазовском Государственном Техническом Университете.
3. Вотякова М.А. Вводный курс. Физика. ЦМО ПГТУ, 2008.
4. Вотякова М.А., Кучерявая Ю.А. Комплексное построение курса физики для иностранных учащихся
5. Вотякова М.А., Кучерявая Ю.А., Использование программы SKYPE при обучении физике иностранных студентов на до вузовском этапе обучения. Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: Сборник научных трудов. - Москва, 2011, С.173-174
6. Вотякова М.А., Контроль знаний по математике и физике у иностранных студентов с использованием компьютерных технологий. Университетская наука – 2013: Международная научно-техническая конференция, Мариуполь, 25–27 апреля 2011 г. – Мариуполь : ГВУЗ
7. «ПГТУ», 2011. – Т. 3. – С.279-280 техники письменной речи у студентов технических специальностей.
8. Сорокина М.Е., Дидактические задания для тренировки Сборник научных трудов. - Харьков, 2000, С.223-228
9. Сорокина М.Е., Использование интерактивных средств сети INTERNET для развития навыков профессионального общения студентов при изучении английского языка. Сборник научных трудов. – Киев, 2001, С.114-118

ГАЙДАЙ Н.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра акушерства і гінекології,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ВИХОВАННЯ І НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ З АНГЛОМОВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ З ФАХУ «АКУШЕРСТВО І ГІНЕКОЛОГІЯ» В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Робота присвячена новим методам оптимізації навчального процесу англomовних студентів шляхом залучення їх до науково-дослідної роботи в студентському науковому товаристві на кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ, участь у всевітніх наукових студентських конференціях з доповіддю, урізноманітнення навчального процесу розглядом клінічних ситуацій, рівнем лікувальної практичної майстерності викладача.

Ключові слова: англomовні студенти, акушерство і гінекологія, ділові ігри, всевітнє студентське наукове товариство.

Робота посвячена новым формам обучения англоязычных студентов на кафедре акушерства и гинекологии ЗГМУ путем привлечения их к научно-исследовательской работе в студенческом научном кружке на кафедре и последующим участием в международных научных студенческих конференциях за рубежом, разбору клинических ситуаций, уровнем профессионального мастерства преподавателя.

Ключевые слова: англоязычные студенты, акушерство и гинекология, тесты, деловые игры, научный студенческий кружок.

The new methods the optimization of educational processes of English-speaking students with the English-speaking form of educational based on European standards on the obstetrics and gynecology. This work is devoted to the new methods of training of English-speaking students at the department of Obstetrics and Gynecology of ZSMU. It is offered new methods of educational work by variety of

scientific work, improvements of practical skills by independent student work.

Key words: *English speaking students, obstetrics and gynecology, students scientific society.*

Основна концепція міжнародної організації «Суспільство знань» під егідою ЮНЕСКО-«всесвітній єдиний освітній простір» набула особливої актуальності у зв'язку з інтеграцією України в Європейський союз, що передбачає відповідність професійних вимог до лікарів акушерів-гінекологів в Україні із критеріями Європейського союзу.

Одним із шляхів поліпшення підготовки студентів з англomовною формою навчання є залучення їх до наукової роботи в студентському науковому товаристві, що працює на кафедрі і вже має свої традиції. Багаторічний досвід роботи в студентському науковому товаристві підтверджує, що науковий пошук, робота з медичною літературою, дослідженням їх оцінити не тільки поглиблює знання з окремої акушерської чи гінекологічної проблеми, а й допомагає клінічно мислити, використовувати отримані результати в майбутній практиці. Студенти з англomовною формою навчання з великим інтересом відгукнулись на цей вид самостійної студентської діяльності. Теми наукових досліджень ми обговорюємо заздалегідь, разом зі студентами.

Результатом науково-дослідної роботи є високий ступінь засвоєння учбового матеріалу. Студенти є співавторами друкованих праць, беруть активну участь у конференціях, як в університеті, так і в конференції, що проводяться в різних містах України. На протязі останніх років студенти V і VI курсів брали участь у всесвітніх наукових студентських конференціях в Австрії, Індії - виступали з науковими доповідями з мультимедійним супроводом і повернулися з дипломами лауреатів. Такі успіхи молодих вчених підвищують їх творчий потенціал, бажання розширення кругозору і стимулюють до нових творчих перемог, бажання більше знати, отримувати більш глибокі міждисциплінарні академічні знання і вміння їх використовувати – клінічно мислити. Студенти повернулися переповнені гордістю за ВУЗ, що надав можливість навчатися, творчо підходити до учбового процесу і представляти університет на міжнародному рівні з отриманням нагород, що підтверджує якість навчання у ВУЗі.

Згідно Декларації щодо медичної освіти, прийнятої 39-ю Всесвітньою медичною асамблеєю в Мадриді в жовтні 1987 року, «медична освіта є процес безперервного навчання, що починається з моменту вступу на медичний факультет і закінчується після завершення лікарської практики». «Учитель, образ его мыслей - вот, что самое главное во всяком обучении и воспита-

нии», – казав Дистервег.

Викладач клінічної кафедри одночасно є лікарем. У зв'язку з цим, яким лікарем він передстає перед студентами, багато в чому визначає етику навчального процесу. Викладач навчає тому, що знає сам, навчає навичкам, якими володіє сам. Не виникають етичні проблеми, якщо викладач багато знає і багато чому може навчити. Між викладачем і студентами виникають особливі партнерські відносини: в учбовому процесі при клінічному розборі хворого вони стають колегами. При цьому викладач-клініцист може продемонструвати рівень свого клінічного мислення, вміння розмовляти з хворими, навичкам обстеження, професійний підхід до інтерпретації результатів клініко-лабораторних та інструментальних методів дослідження. Крім того, вміння викладача зацікавити майбутніх лікарів у активній участі у клінічному розборі хворої, вислуховуючи і обговорюючи думку студентів.

Важливим аспектом навчального процесу є об'єктивне оцінювання знань студентів на етапі пересічного, на протязі циклу та заключного контролю знань. Уникнути конфліктних ситуацій, підвищити об'єктивність оцінювання знань дозволило залучити в учбовий процес тестових завдань. Згідно цієї системи застосовується кількісний критерій оцінювання-процент правильних відповідей. Слід пам'ятати при підготовці тестів- формулювання коректних тестів. Однак, в клінічній медицині не завжди можливо однозначно відповісти на поставлене запитання. У зв'язку з цим, в процесі проведення практичних занять, модульного контролю на лекціях необхідно обговорювати можливі варіанти відповіді.

Майбутній лікар повинен залучатися до сучасних технологій надання та обробки інформації – комп'ютеру, Інтернету, тестуванню, діловим іграм. Особливе значення має набуття практичних навичок. Студент повинен не тільки знати, але й вміти. Лікарському вмінню, навичкам можливо навчитися тільки з залученням пацієнтів, коли можливо ознайомитись з анамнезом життя, перебігом вагітності, провести об'єктивне обстеження. При цьому студент стає активним учасником не тільки учбового, але й лікувального процесу, що підвищує його самооцінку і мотивацію до навчання.

Крім знань, зростає відповідальність студента у зв'язку з тим, що в процесі навчання він залучається до лікарської таємниці пацієнтки. З цією метою в західно-європейських вищих навчальних закладах залучають волонтерів, акторів в якості пацієнта. Надання навичок щодо виконання норм професійної лікарської етики добре вплине на загальну ситуацію з етикою та правами людини.

Формування сучасного лікаря – це безперервний процес напруженої праці і самовдосконалення. Згідно Декларації щодо медичної освіти, прийня-

тої 39-ю Всесвітньою медичною асамблеєю в Мадриді в жовтні 1987 року, «медична освіта є процес безперервного навчання, що починається з моменту вступу на медичний факультет і закінчується після завершення лікарської практики». «Учитель, образ его мыслей - вот, что самое главное во всяком обучении и воспитании», - казав Дистервег.

На кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ велике значення в програмі підготовки студентів з англомовною формою навчання відводиться лекційному матеріалу з особливостями вікової фізіології і патофізіології, фармакокінетики лікарських засобів, критичним станам з урахуванням сучасних протоколів алгоритму надання спеціалізованої допомоги, показанням до різних хірургічних втручань. Процес навчання на практичних заняттях проводиться з використанням моделювання клінічних ситуацій і тестових завдань. Велике значення надається опануванню практичними навичками як в акушерстві так і в гінекології. Звертається увага студентів на актуальність проблеми ранньої діагностики невідкладних станів для своєчасного проведення лікувальних заходів, що у свою чергу, впливає на результат лікування.

Послідовність цих складових навчального процесу сприяє формуванню клінічного мислення і вдосконалення отриманих знань.

Одним із шляхів поліпшення підготовки студентів з англомовною формою навчання є залучення їх до наукової роботи в студентському науковому товаристві, що працює на кафедрі і вже має свої традиції. Багаторічний досвід роботи в студентському науковому товаристві підтверджує, що науковий пошук, робота з медичною літературою, дослідженнями їх оцінити не тільки поглиблює знання з окремої акушерської чи гінекологічної проблеми, а й допомагає клінічно мислити, використовувати отримані результати в майбутній практиці. Студенти з англомовною формою навчання з великим інтересом відгукнулись на цей вид самостійної студентської діяльності. Теми наукових досліджень ми обговорюємо заздалегідь, разом зі студентами.

Результатом науково-дослідної роботи є високий ступінь засвоєння учбового матеріалу. Студенти є співавторами друкованих праць, беруть активну участь у конференціях, як в університеті, так і в конференції, що проводяться в різних містах України.

Сучасні технології передачі знань ефективно спряють формуванню майбутнього фахівця, мати поглиблені знання з предмету, більш впевнено почувати себе в професійних ситуаціях.

Добре, коли майбутній лікар своєю творчою працею і, насамперед, безперервним засвоєнням та удосконаленням фахової освіти, підвищує престиж професії і ВУЗу, де отримує якісне навчання.

Наявність мовного бар'єру між пацієнтами та іноземними студентами перешкоджає організації індивідуальної роботи з пацієнткою. У зв'язку з цим,

викладач має бути присутнім під час самостійної роботи цілої групи, забезпечуючи синхронний переклад, проводити корекцію опитування та клінічного огляду пацієнтки. Цей факт значно знижує інтенсифікацію навчального процесу.

З метою продуктивного засвоєння на практиці теоретичного матеріалу та закріплення отриманих знань студентів впроваджена робота над типовими ситуаційними завданнями із залученням фантомного курсу. У зв'язку з цим оптимальною є академічна група, що складається з 3-5 іноземних студентів.

Видання навчальних посібників, методичних рекомендацій орієнтує та активізує діяльність студентів на самостійну творчу роботу та сприяє формуванню клінічного мислення, професійних навичок, що створює необхідні умови для успішного навчання.

З цією метою викладачами нашої кафедри написані і видані у двох томах цикл лекцій з сучасного акушерства і гінекології. Також на кафедрі формується фільмотека навчальних фільмів за тематикою.

Цікавим і нетрадиційним заходом для засвоєння студентами навчального матеріалу є заохочення до виступів з доповідями. Особливо приємно коли студент із англомовною формою навчання посідають призові місця на міжнародних студентських форумах у різних містах України.

Особливий інтерес у закріпленні формування лікарської інтуїції, вміння об'єктивно оцінювати різноманітні клінічні ознаки хвороби та вдосконалення практичних навичок є час літньої лікарняної практики, яку проходять студенти в різних відділеннях пологових будинків м.Запоріжжя.

По завершенні циклу літньої лікарської виробничої практики проводиться тестування студентів з метою контролю знань та оцінювання ефективності її проведення.

З цією метою співробітниками кафедри розроблений комп'ютерний варіант тестів з акушерства і гінекології, що дають можливість перевірити глибину знань з ключових питань дисципліни.

Наукова студентська університетська конференція, де студенти представляють доповіді з мультимедійним супроводом, проводиться щороку і є святом знань інтелекту наукового студентства Запорізького державного медичного університету.

Майбутніх лікарів необхідно вчити поважати хворого, бути відповідальним, багато працювати з літературою, мислити, аналізувати і підтримувати традиції та авторитет свого університету, України.

Список використаних джерел:

1. Андрійцев В. Сучасна правнича наука та освіта на шляху до Болонського процесу//Вища школа-2005.-№3.-с.36-54
2. Волосовець О.П. Питання освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі//Медична освіта.-2005.-№2.-С.9-16
3. Ковальчук Л.Є. Удосконалення самостійної роботи студентів_ необхідна умова реалізації ідей Болонського процесу//Галицький лікар,Вісн,2008.т.15.№1.-с.79-81
4. Сбруєва А. Болонський процес-пошук шляхів підвищення конкурентно-спроможності Європейської вищої освіти//Шлях освіти-2002.-№1.-с.18-21.

ГАРКУША Г.Г.,

кандидат технических наук,
профессор, заместитель директора

ЛЫСЫЙ А.Ф.,

кандидат технических наук,
профессор, директор

ХОДАРИНА К.В.,

кандидат технических наук, доцент,
Азовский морской институт

Одесской национальной морской
академии,

г. Мариуполь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ – КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОДГОТОВКИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

В статье обозначены особенности использования современной интерактивной формы обучения абитуриентов. Предоставлены статистические данные об уровне подготовки абитуриентов в Донецком регионе. Определены актуальные направления использования интернет технологий при подготовке к выбору профессии.

Ключевые слова: внешнее независимое тестирование, система интерактивного обучения, подготовительные курсы, выбор профессии.

У статті позначені особливості використання сучасної інтерактивної форми навчання абітурієнтів. Надано статистичні дані про рівень підготовки абітурієнтів у Донецькому регіоні. Визначено актуальні напрямки використання інтернет-технологій при підготовці до обрання професії.

Ключові слова: зовнішнє незалежне тестування, система інтерактивного навчання, підготовчі курси, обрання професії.

The designated use of modern features interactive forms of education students. Provided statistics on the qualifications of applicants in Donetsk region. Main directions in the use of Internet technologies in preparation for entering universities and choice of profession.

Key words: externals independent testing, interactive learning system, preparatory courses, choice of profession.

Введение: стремительное развитие форм и средств электронного обучения делает актуальным использование дистанционного режима при подготовке абитуриентов не только к внешнему независимому тестированию, но и к осознанному выбору будущей профессии. Готовит профессионалов можно лишь повышая удельный вес знаний о будущей профессии, последнее позволит сознательно овладевать навыками получения новых знаний, применения их на практике и приобретения способностей принятия решений в различных ситуациях.

Цель и задачи: дать оценку результатам независимого тестирования в Украине в 2013г. и анкетирования в Донецком регионе и предложить пути решения обозначенных проблем.

Результаты исследования. По оценкам МОН Украины в 2013 г. не набрали минимальное количество баллов (124) 10 % абитуриентов. Из них:

- 20 тыс. – по украинскому языку и литературе,
- 13 тыс. – по математике,
- 7 тыс.- по английскому языку,
- около 5 тыс.- физике и т.д. [1].

Среди выпускников школ Донецкого региона (7346 чел.) проводилось анкетирование мотивации выбора места и профиля обучения (вступительная кампания 2013 г., динамика зачисления студентов в Вузы Донецкой области с 2000г. по 2013 приведена на рис. 1.)

Из них только 68 % ответили, что будущая профессия – это их сознательный выбор, 32 % затруднились ответить.

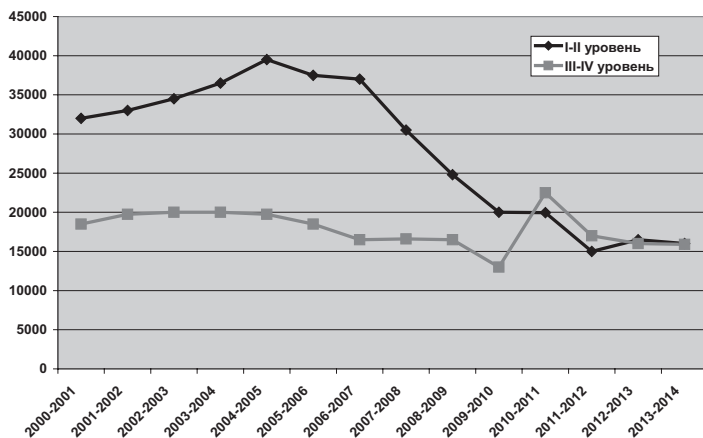


Рис. 1. Динаміка зачислення студентів в ВУЗ Донецької області 2000-2013 гг.

А 58% выпускников подали документы более чем в три Вуза. (рис.2, рис.3).

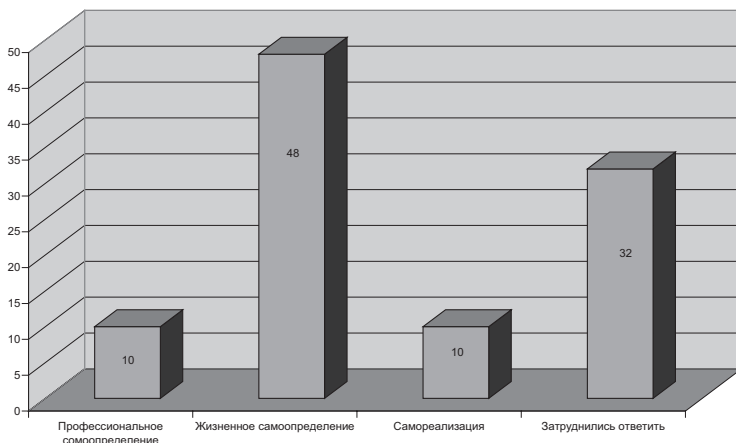


Рис. 2. Ответ на вопрос "Почему решили получить высшее образование?", %

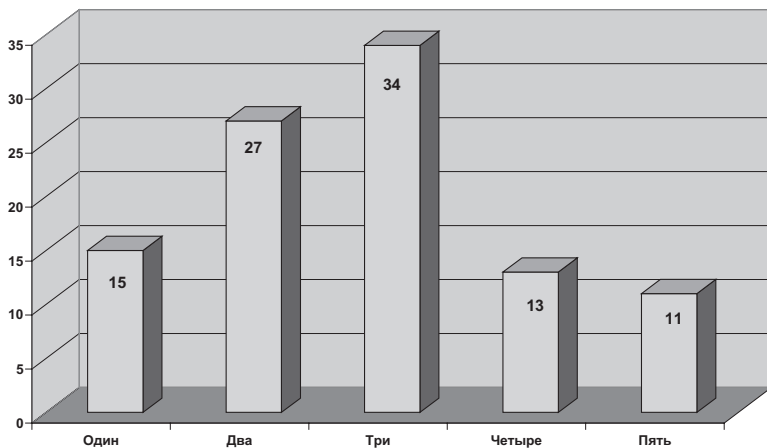


Рис. 3. Количество вузов, в которых студенты подавали документы, %

На вопрос о возможности трудоустройства по выбранной специальности – 48 % выпускников не дали ответа, они просто не задумывались над тем, где и как они будут работать, получив высшее образование, (рис. 4), а 57 % сомневаются, что достигнут успехов в выбранной профессии (рис.5), кроме того,

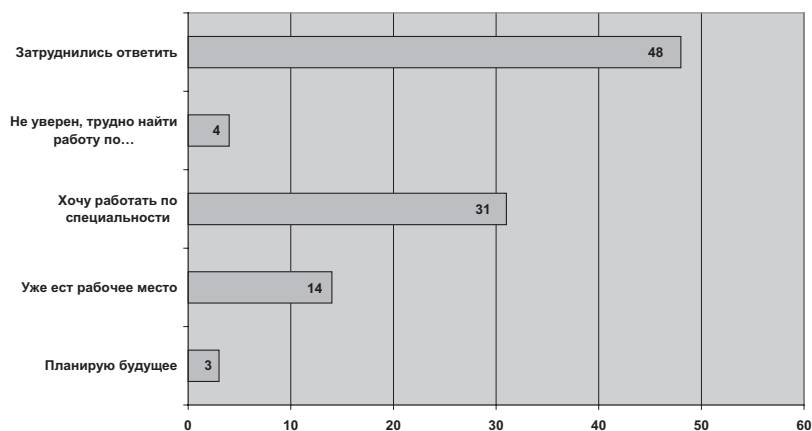


Рис. 4. Пояснение ответа на вопрос "Учитывали возможность трудоустройства по выбранной специальности?"

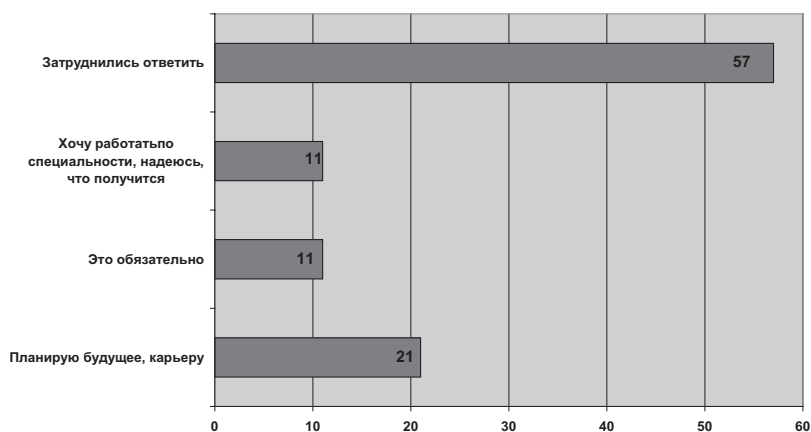


Рис. 5. Пояснение ответа на вопрос "Учитывали ли возможность успешности последующей трудовой деятельности по выбранной специальности?"

источниками информации в выборе Вуза, а как итог и профессии являются:

Интернет – 21 %,

родители – 20 %,

школа – 10 % и т.д.,

и только 2 % – преподаватели Вуза (рис. 6) [2].

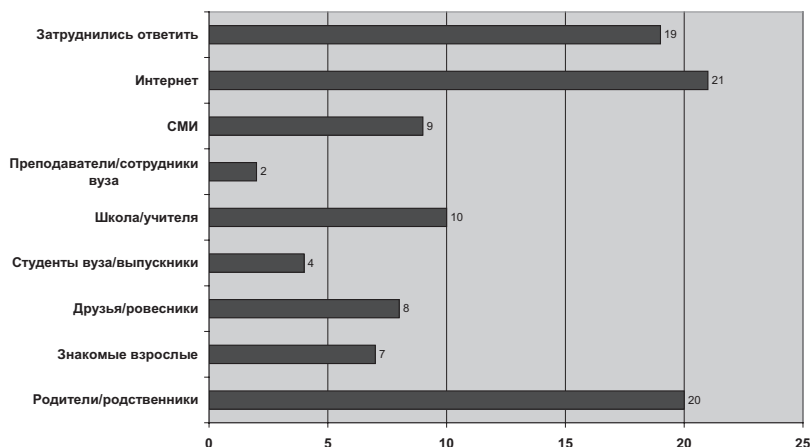


Рис. 6. Источники информации о вузе, %

Если исходить из того, что практически все ведущие Вузы Донбасса имеют подготовительные курсы, а иногда и целые подготовительные отделения, то почему тогда выпускники школ, посещаая занятия на этих курсах не считают, что определились в профессии?

Эти цифры заставляют задуматься над тем, что необходимо сделать в условиях когда, страна нуждается в высококвалифицированных специалистах. Однозначно, что в нынешний Вуз выпускник должен приходить хорошо подготовленным и самое главное мотивированным в своем выборе профессии, поэтому Вузам необходимо использовать общение с выпускниками в интерактивном режиме, которое расширяет возможности контакта с любым преподавателем Вуза, а не только с преподавателями подготовительных курсов.

Особенно это полезно для тех Вузов, которые имеют определенную специфику, как, например, Азовский морской институт ОНМА, который является единственным в Донецком регионе морским Вузом, и для того, чтобы охватить контингент выпускников Донецка, Горловки, Красноармейска, Краматорска и т.д. просто жизненно необходимо внедрять новые форматы работы с потенциальными абитуриентами.

Сегодня преподаватель перестал быть единственным источником информации, технический прогресс подарил обществу компьютер, интернет, с помощью которых можно найти информацию практически в любой сфере знаний. Однако, получая информацию по одному и тому же вопросу из различных источников, молодой человек должен аргументировано выбирать то или иное решение. И в этих случаях очень важна роль преподавателя. Сейчас

выпускники школ обладают достаточным уровнем компьютерной компетентности и технической оснащенности, поэтому они могут посещать виртуальные занятия, которые доступны любому Вузу (все Вузы работают в единой государственной электронной базе по вопросам образования и технически могут позволить себе интерактивный режим подготовки абитуриентов).

Преподаватель, ведущий обучение дистанционно, должен обладать знаниями в области информационных технологий (свободно владеть инструментарием используемого программного обеспечения и технических средств), учитывать специфику такой формы обучения, психологические особенности взаимодействия с учащимися в процессе виртуального общения [3].

Таким образом, необходимо совершенствовать научно-методологическое, учебно-методическое и техническое обеспечения, использовать технологии интерактивного виртуального предоставления образовательных услуг (включая подготовку школьников к внешнему независимому тестированию).

Существование виртуальной образовательной среды позволяет проконсультироваться у преподавателей вуза даже выпускникам из отдаленных районов Украины, при этом самое главное, что работая с преподавателем в режиме диалога, можно не только получить квалифицированный ответ на все вопросы, но и определиться с выбором профессии. Опытный педагог учит выполнять все виды тестовых заданий и рассказывает о типичных ошибках. Контрольные работы, выполненные слушателями, обязательно анализируются преподавателем, а оценка, при необходимости может сохраняться в виртуальном журнале.

Немаловажно, что участники курсов могут иметь доступ к электронным материалам Вуза по всем изучаемым вопросам, а также могут иметь возможность работать с сайтом Вуза, видеть структуру Вуза, фотографии преподавателей и наиболее успешных выпускников Вуза, изучаемые дисциплины, что естественно расширит их кругозор, позволит определиться в выборе профессии. Кроме того, именно общение с преподавателями Вуза дает возможность получать информацию о будущем трудоустройстве, а также четко определить критерии успешности в будущей профессии.

Если говорить о специфике морской профессии, то необходимо заметить, что мировой флот пополняется сложнейшими высокотехнологичными судами различного назначения. В рамках международной морской организации продолжается разработка целевых стандартов проектирования и создания новых судов, однако на фоне очевидных достижений необходимо понимать, что управлять сложнейшей техникой и обеспечить безаварийную эксплуатацию судов должны моряки и их подготовка должна начинаться уже со школьной скамьи. Одним из важнейших критерием успешности в нашей профессии, помимо хороших знаний, является состояние здоровья, поэтому

человек, решивший связать свою жизнь с морем, должен быть физически развит и здоров.

Обучение на интернет- курсах не только информативно, современно, эффективно и удобно, но и интересно и увлекательно. Такая инновационная форма подготовки к внешнему независимому тестированию позволит каждому Вузу расширить контингент потенциальных студентов.

Выводы. Предлагаемая форма дистанционной подготовки, расширит круг абитуриентов, желающих учиться в конкретном Вузе, закрепит мотивацию выбора профессии, а также, особое значение имеет для учащихся, которые живут в отдаленных районах страны или региона, либо по медицинским показаниям временно или постоянно не могут посещать обычные подготовительные курсы, а также для более старшего поколения выпускников, которые закончили образовательные учреждения несколько лет назад и уже работают, но хотят продолжить обучение в Вузе.

Список використаних джерел:

1. Матеріали Міністерства освіти і науки України. – <http://www.mon.gov.ua/>
2. Донецький регіональний центр оцінювання якості освіти. – Донецьк, 2013. – 16 с.
3. Гаркуша Г.Г. Организационные и методические вопросы внедрения информационных технологий обучения в АМИ ОНМА / Г.Г. Гаркуша // Матеріали науково-технічної конференції «Актуальні питання менеджменту й логістики на транспорті», 22-23.05.2008. – Маріуполь АМИ ОНМА. – С. 98 – 104.

ГНЕДКО Н.М.,

аспірантка

ВОЙТОВИЧ І.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інформаційно-
комунікаційних технологій та
методики викладання інформатики,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ВІРТУАЛЬНОЇ НАОЧНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано результати анкетування викладачів, учителів та студентів педагогічних спеціальностей щодо використання засобів віртуальної наочності у навчальному процесі. Виявлено недостатній рівень використання засобів віртуальної наочності та потребу розв'язання цієї проблеми. Запропоновано авторський спецкурс «Методика застосування комп'ютерної техніки», в ході вивчення якого досягнуто високий рівень підготовки майбутніх учителів до використання засобів віртуальної наочності у навчальному процесі.

Ключові слова: майбутній вчитель, засіб віртуальної наочності, педагогічне анкетування, об'єкти навчання, мультимедіа, інформаційно-комунікаційні технології.

Проанализированы результаты анкетирования преподавателей, учителей и студентов педагогических специальностей об использовании средств виртуальной наглядности в учебном процессе. Выведено недостаточный уровень использования средств виртуальной наглядности и необходимость решения этой проблемы. Предложен авторский спецкурс «Методика применения компьютерной техники», в ходе изучения которого достигнут высокий уровень подготовки будущих учителей к использованию средств виртуальной наглядности в учебном процессе.

Ключевые слова: будущий учитель, средство виртуальной наглядности, педагогическое анкетирование, объекты обучения, мультимедиа, информационно-коммуникационные технологии.

The results of a survey of teachers and students of pedagogical skills on the using of virtual visibility in the learning process. We found insufficient level using of virtual visibility and the need to address this problem. An author's course "Methods of using computer technology", in which the study achieved a high level of training of teachers to the using of virtual visibility in the teaching process.

Key words: future teacher, means virtual visibility, teacher questioning, learning objects, multimedia, information and communication technology.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) свідчить про те, що, нині розв'язуються багато дидактичних проблем в науковому аспекті, але традиційна практика викладання змінюється мало. Оскільки викладачі рідко використовують мультимедійні засоби навчання, то й недостатньо готують майбутніх педагогів їх використовувати. Причин цьому може бути декілька: відсутність достатньої кількості таких засобів, не обладнано спеціальні аудиторії стаціонарними мультимедійними засобами, надмірне навантаження на викладача і як наслідок – відсутність часу на оволодіння цими засобами та підбір (створення) дидактичних засобів, відсутність бажання оволодівати новітніми технологіями і засобами навчання. Однак, студентам педагогічних спеціальностей такі технології необхідні для ефективної діяльності на майбутніх робочих місцях, обладнаним такими засобами.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам ефективного використання інформаційних технологій у навчальному процесі присвячені дослідження Б. Бента та К. Брінк [1], О.М. Бондаренко [2], Н.О. Голівер [7], В.Ф. Заболотного [8], Н.Ю. Іщук [9], В.В. Кондратової [11], В.А. Красильникової [12], І.В. Роберт [14], О.Г. Смолянінової [13] та ін. На основі їх праць нами виявлено, що під час вивчення дисциплін у ВПНЗ навчальний матеріал, який подається за допомогою віртуальної наочності: позитивно впливає на сприйняття, увагу і уяву студента, отже інтенсивніше засвоюється; формує у студентів прийоми розумової діяльності, зокрема узагальнення та систематизацію; активізує пізнавальну діяльність студентів; формує наочно-образне мислення студентів; здійснює реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації навчання студентів; створює умови для самостійної роботи студентів та комфортного середовища навчання; підвищує мотивацію студентів до використання сучасного обладнання у навчальному процесі.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, якій присвячується зазначена стаття. Однак, у згаданих роботах не розроблена та не обґрунтована з позицій системного, діяльнісного, синергетичного, ергономіч-

ного підходів концепція використання інтерактивних та мультимедійних освітніх ресурсів для підтримки навчального процесу. Крім того, у попередніх дослідженнях не охоплено більшість засобів віртуальної наочності (ЗВН) та не узагальнено практичний досвід використання ЗВН.

Формування цілей статті (постановка завдання). У зв'язку з цим необхідно активізувати удосконалення системи підготовки студентів педагогічних спеціальностей до використання мультимедійних навчальних засобів та, зокрема, засобів віртуальної наочності, у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, ЗВН можна вважати найкращими засобами дидактичної наочності нового покоління оскільки вони, окрім властивостей традиційних засобів наочності володіють новими специфічними властивостями та можливостями, які впливають зі специфіки інформаційно-комунікаційних технологій, мови екранної культури (синтез медій, інтерактивність, моделювання, гіпермедіа-побудова, можливість управління тривалістю демонстрації, виразність графіки, здатність зміни параметрів роботи об'єктів і суб'єктів та ін.) [3, с. 53].

Засоби віртуальної наочності характеризуються [3, с. 55]:

- інформативністю – ЗВН є безпосередніми джерелами знання, тобто носіями визначеної інформації;
- адаптивністю – орієнтовані на підтримку сприятливих умов для процесу навчання, організацію демонстрацій, самостійних робіт, наступність знань; створюються такі умови, під час яких учень (студент) сприймає навчальну інформацію у найзручнішому та найдоречнішому для нього вигляді;
- демократичністю – натискаючи на гіперпосилання в різному порядку, об'єкт навчання сам обирає стратегію пізнання. Він певною мірою не залежить від автора (розробника), учень (студент) сам контролює інформаційне середовище: вибирає час, порядок вивчення інформації та методи навчання. Тому світ пізнання для об'єкту навчання не буде випадковим і роздрібненим – а буде завжди цілним, особистісно-організованим та індивідуально-впорядкованим;
- можливістю керування процесом навчання – ЗВН сприяють створенню стратегії власного навчання, створенні свого шляху пізнання, розвитку креативного мислення;
- компенсаторністю – ЗВН руйнують обмеження, які заважають розвиватись людині, відновлює цілісність, повноту особистості. Компенсаторна функція має три аспекти: відволікання (розважальний аспект); вітіа; власне компенсаторний аспект (сприяє духовній гармонії людини). Тим самим полегшується процес навчання, освітні цілі досягаються з меншими витратами сил та часу;

- інтегрованістю – ЗВН дозволяють розглядати об'єкт (явище) як частину і як ціле;
- гносеологічністю – ЗВН представляють навчальну інформацію за допомогою системи художніх образів, використовуючи специфічні засоби і прийоми;
- багатоаспектністю – ЗВН дає змогу сприйняти або оцінити те чи інше явище, предмет або подію з різних точок зору;
- розподільністю – ЗВН дають змогу розділяти вплив на різні органи сприйняття об'єктів навчання;
- інтегральністю – ЗВН цілісно впливають на різні органи сприйняття об'єктів навчання.

Гіпермедіа-подання ЗВН в комплексі з інтерактивною інсценізацією дозволяє досліджувати, моделювати, керувати процесом отримання навчальної інформації, тобто інформація поєднується із практикумом, тому забезпечується когнітивно-споглядальний спосіб сприйняття, інтерпретації, освоєння знань. А процес вивчення матеріалу здійснюється в активно-діяльнісній формі.

Наведемо переваги використання засобів віртуальної наочності в навчальному процесі [3; 4; 5; 6]:

- володіють насиченим інформаційним контентом: навчальні, навчально-методичні, практичні, довідкові, контролюючі матеріали;
- характеризуються додатковими елементами отримання та засвоєння знань: інтерактивність, навігація, кольорова графіка, швидке завантаження;
- сприяють індивідуалізації навчання: забезпечує об'єктів навчання можливість вибору темпу та траєкторії одержання знань із елементами самонавчання і самоконтролю, при цьому не замінюючи педагога в навчальному процесі;
- сприяють розумовому процесу об'єктів навчання через образи;
- виступають об'єктом дослідження;
- створюють «ефект присутності»;
- використовують для організації діалогу користувача з комп'ютером «педагогічних агентів» – анімованих персонажів, присутність яких в аудіовізуальних образах робить спілкування із програмою соціальним;
- здійснюють контроль навчальної діяльності об'єктів навчання;
- володіють можливістю постійного оновлення новою інформацією;
- розвивають творчий потенціал об'єктів навчання;
- сприяють передачі технічних прийомів творчого процесу за допомогою навчальних «майстер-класів»;
- володіють особливим впливом на емоційну сферу об'єктів навчання

- завдяки візуально представленому матеріалу;
- реалізують дистанційні методи навчання та сприяє роботі з об'єктами навчання, що мають обмежені можливості;
- створюють умови для самостійної роботи та комфортного середовища навчання;
- формують в об'єкта вивчення асоціативні зв'язки, що сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу;
- здійснюють інтеграцію інформації, оскільки в процесі навчання за допомогою мультимедійних та віртуальних технологій реалізується можливість одночасно використовувати всі канали сприйняття суб'єктів (об'єктів) навчання;
- підвищують мотивацію навчання;
- демонструють міждисциплінарні зв'язки;
- стимулюють інтерес до занять;
- реалізують формування конкретних умінь, навичок в умовах, наближених до реальних [10, с. 141];
- формують в об'єктів вивчення образ, який близький до реального;
- дозволяють вивчати об'єкт чи явище в різноманітних умовах (використовуючи комп'ютерне моделювання), з можливістю ілюзорного «попадання в середину» (для об'єктів);
- здійснюють на об'єкт вивчення психолого-педагогічний вплив лонг-термового характеру [14, с. 111].

Недоліки використання засобів віртуальної наочності в освітньому процесі [3; 4; 5; 6]:

- їхнє проектування та реалізація є складним процесом, що вимагає великих часових, технічних і фінансових витрат;
- існує ймовірність того, що об'єкт навчання не зможе відрізнити віртуальний світ від реального, тобто моделі, які створені комп'ютером, можуть повністю замінити об'єкти реального навколишнього світу або існує можливість втрати безпосереднього живого міжособистісного спілкування між викладачем та студентами, між самими студентами;
- обмеження часу спілкування з викладачем, оскільки увага перемикається на спілкування з комп'ютером;
- зменшується безпосередній контакт між учнями (студентами).

Хоча засоби віртуальної наочності володіють низкою переваг під час використання в навчальному процесі, у вищих педагогічних навчальних закладах майбутні вчителі не отримують знань, умінь та навичок щодо використання ЗВН. Для доведення цього було організоване анкетування студентів ВПНЗ педагогічних спеціальностей (анкета розміщена на сайті <http://www.itvpd.org.ua>).

Цілі анкетування:

- оцінити відношення студентів педагогічних спеціальностей до використання ЗВН на заняттях;
- оцінити готовність майбутніх учителів використовувати ЗВН в професійній діяльності.

Анкетування показало, що засоби віртуальної наочності важливі для майбутніх учителів: 64 % студентів хотіли б, щоб на всіх дисциплінах при потребі застосовували ЗВН (хоча, існують 29 % респондентів, яким важко відповісти, оскільки вони не володіють достатньою інформацією про ЗВН).

Разом з тим, аналіз відповідей показав, що лише 22 % майбутніх учителів мають повне уявлення про проектування та використання засобів віртуальної наочності на уроках. При створенні власних ЗВН студенти педагогічних спеціальностей керувалась би лише своїми уявленнями про те, якими вони повинні бути, асоціюючи їх з традиційними наочними засобами, що переведені в електронний вигляд. Головне, на думку багатьох з них, щоб ЗВН були цікавими і яскравими з привабливими елементами (картинки, анімація, ефекти).

Для вирішення даної проблеми нами розроблено та впроваджено в практику спецкурс «Методика застосування комп'ютерної техніки».

Метою даного спецкурсу є розв'язання таких завдань:

1. Формування у студентів педагогічних спеціальностей усвідомленого прагнення до знань, вмінь та навичок, які необхідні для ефективного використання комп'ютерних технологій та, зокрема ЗВН, для управління навчальним процесом при його підготовці, супроводі, аналізі, коригуванні, для формування через предмет інформатики елементів інформаційної та загальної культури учнів, інтеграції навчальних предметів і диференціації навчання, надання навчальній діяльності дослідницького та творчого характеру.
2. Ознайомлення майбутніх учителів з проблематикою ефективного використання ЗВН та сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі.
3. Обґрунтування важливої ролі використання ЗВН у навчальній діяльності.
4. Ознайомлення студентів педагогічних спеціальностей з сучасними технологіями використання ЗВН.
5. Формування у майбутніх учителів вмінь аналізувати та оцінювати ЗВН на педагогічну доцільність.

Завдання дисципліни, її місце у підготовці майбутнього вчителя визначаються наступними цілями:

1. Ознайомити студентів педагогічних спеціальностей з основними теоретичними питаннями методики використання комп'ютерної техніки

- під час вивчення шкільного предмету в загальноосвітніх закладах.
2. Ознайомити майбутніх учителів з роллю і місцем комп'ютерної техніки в шкільному курсі даного предмету.
 3. Навчити студентів педагогічних спеціальностей ефективно застосовувати комп'ютерну техніку для створення та використання дидактичних матеріалів під час вивчення шкільного предмету в загальноосвітніх закладах.
 4. Сформувати вміння і навички роботи з сучасними персональними комп'ютерами та програмним забезпеченням до них.
 5. Ознайомити з методикою організації активної діяльності учнів при використанні комп'ютерної техніки.
 6. Виховати у майбутніх вчителів творчий підхід під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності.
 7. Навчити студентів педагогічних спеціальностей використовувати перед аудиторією дидактичні та методичні матеріали для навчання учнів.
 8. Встановлення міжпредметних зв'язків.
 9. Аналіз, спостереження, узагальнення фактів і явищ та прогнозування появи нових напрямів і тенденцій.
 10. Виявлення і розвиток творчої обдарованості студентів.
- Програма дисципліни побудована за кредитно-модульною системою. Вивчення цієї дисципліни здійснюється у VII семестрі на IV курсі та завершується заліком.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Технологія розробки засобів віртуальної наочності

Тема 1. Засоби віртуальної наочності у навчальному процесі.

Тема 2. Використання засобів обробки тексту та комп'ютерної графіки під час розробки засобів віртуальної наочності.

Тема 3. Використання цифрового відео, звуку та анімації в навчальному процесі для розробки засобів віртуальної наочності.

Змістовий модуль 2. Створення мультимедійного освітнього проекту засобами віртуальної наочності для професійної діяльності вчителя.

Тема 1. Мультимедійний освітній проект.

Тема 2. Створення засобів віртуальної наочності для відповідного шкільного предмету.

Теми лабораторних занять:

1. Використання засобів обробки тексту та комп'ютерної графіки під час

розробки засобів віртуальної наочності – 2 год.

2. Використання цифрового відео, звуку та анімації в навчальному процесі для розробки засобів віртуальної наочності – 2 год.

3. Мультимедійний освітній проект – 2 год.

4. Створення засобів віртуальної наочності для професійної діяльності вчителя – 4 год.

Результати проведеного повторного анкетування засвідчили про зростання ряду показників професійної майстерності майбутніх учителів щодо перспектив використання ЗВН у навчальному процесі:

Сприяє більшій концентрації розумових сил об'єктів навчання, ніж звичайне пояснення – 78 %;

Підвищує інтенсивність вивчення навчального матеріалу – 59 %;

Підвищує активність об'єктів навчання на занятті – 62 %;

Сприяє зосередженню уваги на навчальному матеріалі – 73 %;

Допомагає краще зрозуміти, усвідомити навчальний матеріал – 67 %.

Анкети залишаються у відкритому доступі, тому ми очікуємо у подальшій діяльності ще більшого зростання згаданих показників. Проте різниця між попередніми і нинішніми результатами засвідчує ефективність і дієвість розробленого спецкурсу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, нами удосконалено систему підготовки студентів педагогічних спеціальностей до використання мультимедійних навчальних засобів та, зокрема, засобів віртуальної наочності, у професійній діяльності. Порівняння результатів педагогічного анкетування засвідчує про краще розуміння студентами педагогічних спеціальностей поставленої проблеми: ролі і значення ЗВН у навчально-пізнавальній діяльності, функціях ЗВН у навчальному процесі та їх місця на навчальному занятті, специфіки роботи вчителя в умовах мультимедійного навчального середовища, його постійного розвитку та оновлення.

Список використаних джерел:

1. Бент Б. Андерсен Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс [Текст] / Бент Б. Андерсен, Катя ван ден Бринк. – М.: Обучение - Сервис, 2005. – 216 с.
2. Бондаренко О.М. Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у процесі навчання педагогічних дисциплін студентів педагогічних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бондаренко Олена Миколаївна. – Слов'янськ, 2010. – 233 с.
3. Гнедко Н.М. Дидактичні основи використання засобів віртуальної наочності / Н.М. Гнедко // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали VI

Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. – Рівне: РВВ РДГУ. – 2013. – С. 53 - 55.

4. Гнедко Н. Дидактичні основи використання віртуального музею при вивченні обчислювальної техніки / Наталя Гнедко, Ігор Войтович // Професійна підготовка педагога: історичний досвід і виклики сучасності: збірник наукових праць / За ред. Н. Скотної та М. Чепіль. – Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – С. 229 - 239.

5. Гнедко Н.М. Дидактичні особливості використання віртуальних засобів навчання / Н.М. Гнедко // Засоби і технології сучасного навчального середовища: Матеріали Міжнародної IX (XIX) науково-практичної конференції. / Відповід. ред.: С.П. Величко – Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем», 2013. – С. 16 - 17.

6. Гнедко Н.М. Дидактичні основи використання віртуальної хімічної лабораторії / Н. Гнедко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 41: збірник наукових праць / за ред. проф. В.П. Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 32 - 38.

7. Голівер Н.О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Голівер Надія Олексіївна. – Кривий Ріг, 2005. – 181 с.

8. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: монографія / В.Ф. Заболотний. – Вінниця: ПП «ТД Едельвейс і К», 2009. – 456 с.

9. Іщук Н.Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Іщук Наталія Юріївна. – Вінниця, 2004. – 216 с.

10. Карасик А.Л. Дидактические особенности обеспечения наглядности обучения средствами информационных технологий: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Карасик Анатолий Леонидович. – М., 2007. – 234 с.

11. Кондратова В.В. Дидактичні умови застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Кондратова Вікторія Вадимівна. – Х., 2004. – 189 с.

12. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова; Оренбургский гос. ун-т. – 2-е изд. перераб. и дополн. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.

13. Мультимедиа-технологии в высшем образовании. Конспект лекций / [Смолянинова О.Г., Гафурова Н.В., Дулинец Т.Г. и др.]. – Красноярск: ИПЦ СФУ, 2008. – 178 с.

14. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

ГОНЧАРОВА Н.Г.,

кандидат медичних наук, доцент

КІРСАНОВА О.В.,

кандидат медичних наук, доцент

САМУРА І.Б.,

кандидат медичних наук, доцент,

Запорізький державний

медичний університет,

м. Запоріжжя

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Комп'ютерна технологічна революція останніх років проникла в усі сфери людського суспільства і сприяла виникненню нових вимог у вищій школі України. Новим знанням необхідні нові методи впровадження. Стаття вирішує актуальну задачу пов'язану з обміном, об'єднанням і узагальненням науково-педагогічного досвіду впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищих медичних навчальних закладів. Методична значущість роботи визначається високими темпами залучення дистанційного навчання у процес підготовки студентів-медиків. В роботі розглянуто п'ять сучасних моделей дистанційного навчання та обгрунтована доцільність застосування дистанційної освіти у вищих навчальних закладах.
Ключові слова: новітні технології, дистанційна освіта, дистанційне навчання, моделі навчання, комп'ютерні телекомунікації.

Компьютерная технологическая революция последних лет проникла во все сферы человеческого общества и способствовала возникновению новых требований в высшем образовании Украины. Новым знаниям необходимы новые методы внедрения. Статья решает актуальную задачу, связанную с обменом, объединением и обобщением научно-педагогического опыта внедрения инновационных технологий в учебный процесс высших медицинских учебных заведений. Методическая значимость работы определяется высокими темпами использования дистанционного обучения в процессе

подготовки студентов-медиков. В работе рассмотрены пять современных моделей дистанционного обучения и обоснована целесообразность применения дистанционного образования в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: новейшие технологии, дистанционное образование, дистанционное обучение, модели обучения, компьютерные телекоммуникации.

The Computer's technological revolution over the last years has entered all the spheres of the human society and has given new guidelines in the education requirements. New knowledge requires new adoption methods. The article solve actual problems associated with the exchange, association and generalization of scientific and pedagogical experience of innovative technologies in the educational process of higher medical schools. Methodological significance of the work is determined by the high rate of use of distance learning in the process of training of medical students. The article discusses the five current models of distance learning and the expediency of distance education in higher schools.

Key words: the newest technologies, distance education, distance learning, the models of learning, Computer's telecommunications.

Вступ. Дистанційне навчання, відоме також як дистанційна освіта, сьогодні не є новим учбовим явищем. Перетворене в минулому столітті кабінетне листування у телеконференцію, видозмінилося до використання Інтернет мережі та сучасних Web-технологій. Така технічна еволюція останніх років проникла в усі сфери людського товариства та сприяла виникненню нових підходів у викладанні в вищій школі.

Мета роботи. Нові знання потребують модернізації освітніх технологій та методів їх впровадження. В зв'язку з чим, метою роботи стало вивчення сучасних моделей дистанційного навчання та розгляд доцільності використання дистанційної освіти в вищих медичних навчальних закладах.

Основна частина. Сучасний етап розвитку Української вищої школи характеризується дуже інтенсивним взаємопроникненням освітніх методик західної школи в українську та навпаки. Завдяки чому, останні п'ять років, вітчизняні періодичні видання все частіше освічують проблему інтенсифікації освітніх технологій, що пов'язана з залученням новітніх технологічних ресурсів. Мова йде про використання електронних підручників та часописів, мультимедійних презентацій, новітніх комп'ютерних програм контролю за поточним чи кінцевим рівнем знань студентів, які є по суті класичними сучасними методами навчання.

Між тим, не менш заслуговує на увагу і питання про головний вид інновацій в організації професійної освіти, як введення дистанційного навчання (ДН), його складові, перспективи і можливості. З огляду на викладене питання визначення загальних дидактичних особливостей курсу ДН є найбільш актуальним в сфері підготовки медичних працівників.

Багатьма спеціалістами із стратегічних проблем освіти дистанційну форму навчання названо «освітньою системою двадцять першого сторіччя» і сьогодні на неї зроблено велику ставку [6]. По перше, завдяки тому, що результати суспільного прогресу, які раніше були зосереджені в сфері технологій, нині концентруються і займають відповідне місце в сфері інформацій. По друге, тому що штучно створений інформаційний простір, який має всі ознаки телекомунікаційного є місцем спілкування та обміну цією інформацією і знаннями. Динамічний прогресуючий рух науки уперед, з іншого боку, обумовлює надшвидкі темпи старіння професійних знань і заохочує до постійного удосконалення останніх. В цьому зв'язку дистанційна форма навчання відкриває можливості побудування різнопрофільних систем безперервного самонавчання та обміну інформацією для широкого кола юзерів, не зважаючи на часові та просторові пояси, вік та соціальний статус. Дуже пластично ДН може адекватно реалізувати одну з найголовніших конституційних потреб людини - право на освіту і отримання інформації. Виходячи з вищезгаданого логічно буде віднести дистанційну освіту (ДО) до зверх ефективних систем підготовки та безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня спеціалістів.

Що ж слід розуміти під поняттям ДН? Аналізуючи дані статей ми дійшли до висновку, що як і люба система навчання ДН має схожі з класичною освітою цілі, обумовлені соціальним заказом; зміст, визначений діючими програмами для певного типу учбового закладу; методи; організаційні форми та засоби освіти [1]. При цьому останні три компоненти мають пряму залежність від кейс-технологій (наприклад, комп'ютерних телекомунікацій в комплексі із друкарськими засобами, компакт-дисками і т.п.). Не слід плутати ДО із заочною освітою. ДН відрізняється наявністю постійної, систематичної та ефективної інтерактивності. Слід розглядати ДН як нову форму навчання, а ДО як нову форму освіти. Згідно до загальних положень, ДН базується на подібних до очної освіти цілях та складових і не має нічого спільного із цілковито автономною системою. З іншого боку ДН декларує іншу технологічну форму подання матеріалу і форму взаємодії викладача і студента та студентів між собою.

Дидактичні принципи організації ДН (принципи науковості, розвиваючого навчання, системності та систематичності, активності, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання і т.п.) [3] також схожі із очним навчанням, але їх реалізація повністю відмінна і залежить від специфіки нової форми навчання, можливостей інформаційного середовища Інтернет та якості його послуг. Як і в

інших формах навчання ДН включає педагогічну складову і етап педагогічного проектування, коли на перше місце висуваються задачі створення електронних підручників, електронних курсів, комплексів електронних засобів навчання; розробка педагогічних технологій організації учбового процесу в мережі. Проведене серед викладачів кафедри нормальної фізіології опитування з приводу доцільності залучення ДО у освітню систему медичних працівників дало змогу вирізнити наступні цілі ДН: 1). підвищення кваліфікації практикуючих лікарів та провізорів; 2). професійна підготовка та перепідготовка викладачів медичного університету; 3). підготовка студентів по окремим учбовим дисциплінам до складання модульних контролів; 4). ліквідування пробілів в практичних знаннях, навичках та уміннях - на нашу думку, навряд чи може бути використане для відпрацювання навиків майбутніми лікарями, такий дистанційний підхід зацікавлює лише з точки зору демонстрації уміння викладачем; 5). базовий курс за робочою навчальною програмою для студентів, які з різних причин не мають змогу де який час відвідувати семінари, практичні заняття та лекції; 7). додаткова освіта за суміжними спеціальностями (наприклад, майбутній лікар хоче отримати додаткову освіту косметолога і т.п.); 8). підготовка школярів старших класів до випускних тестових екзаменів, що є профільними при вступі до медичного університету.

Узагальнення даних багатьох статей [1, 3, 5] допомогло визначити найбільш поширені види ДН такі, як інтерактивне телебачення; глобальні або регіональні комп'ютерні телекомунікаційні мережі з різними дидактичними можливостями, залежно від типу використаних технічних конфігурацій (текстових файлів, мультимедійної презентації, відео конференцій); сполучення технологій компакт-дисків та мережі Інтернет. Не викликає сумніву, що переваги інтерактивного телебачення пов'язані з можливістю безпосереднього візуального контакту студентів та викладача, які знаходяться на різних територіальних та часових відстанях. Деякі автори мають думку, що такий вид ДН хоч практично і тиражує звичайне заняття, будь воно побудоване за традиційною методикою чи з використанням сучасних педагогічних технологій, але з успіхом може бути залученими для демонстрації унікальних методик, лабораторних досліджень, коли студенти та викладачі стають і свідками і учасниками використання нових знань, методів, новітніх інформаційних технологій, беруть участь у дискусіях [4,9]. Не викликає сумніву, що дана форма ДН інтерактивна і може бути цікавою в системі підвищення кваліфікації лікарів чи підготовки майбутніх медичних фахівців, але дорожнеча самої технології обмежує її широке використання.

В той же час досвід застосування комп'ютерних телекомунікацій в режимі електронної пошти, телеконференцій, інформаційних ресурсів в регіональній мережі та мережі Інтернет наочно демонструє фінансову доступність, а значить і поширеність для більшості студентів такого способу ДН. Інший спосіб ДН при-

пускає використання компакт-дисків в якості базового електронного підручника. Ми маємо успішну практику використання електронних підручників Artur C. Guyton, John E. Hall "Text book of Medical physiology" та K Sembulingam, Prema Sembulingam "Essentials of Medical Physiology" англomовними студентами у мережах віртуальної бібліотеки університету та приватного комп'ютера. Такий підхід розкриває не обмежені дидактичні можливості для вищої медичної освіти та підвищення кваліфікації провізорів та лікарів за рахунок високої інтерактивності, значного об'єму інформації, мультимедійності, які в достатній мірі оптимізують процес ДН.

Які ж існуючі моделі ДН [4,9,11] найпривабливі для вищої медичної освіти? Модель типу екстернату завжди орієнтована на вузівські вимоги і призначена для студентів, які по різних причинах не можуть відвідувати очні учебні заклади. На нашу думку, такий підхід в медичному університеті буде привабливим тільки в окремих виключних випадках (наприклад, тривала хвороба), але й то – лише тимчасово.

Друга модель – ДН на базі одного університету. Це ціла система навчання для студентів, що навчаються на відстані: заочно (відкриті форми навчання) або дистанційно, тобто ґрунтуються на новітніх технологіях (наприклад, комп'ютерних телекомунікаціях). Така модель завжди представляє певний інтерес для студентів заочного відділення, як наприклад, фармацевтичного або факультету виробництва косметологічних засобів. Разом з цим викладачі нашої кафедри мають досвід дистанційного проходження курсів підвищення кваліфікації з педагогічної майстерності і відмічають їх високу ефективність та економічність.

Третя модель заснована на співробітництві декількох вищих учебних закладів або коледжів в любых районах країни чи за кордоном і формується на єдиній програмі заочного ДН для цих закладів, по головним дисциплінам. Такий шлях в підготовці сумісної програми робить її більш якісною та дешевою і відкриває можливість любому громадянину країн співдружності, не залишаючи місце проживання, отримати будь-яку освіту. В рамках розповсюдження Болонської системи навчання, зазначена модель здається нам однією з найбільш перспективних і підтримуваних студентством.

Четверта модель – автономні освітні заклади, що створені спеціально з метою відкритого або дистанційного навчання, де студенти можуть отримати освіту за різними напрямками. Вони спеціалізуються на створенні мультимедійних курсів, які повністю сплячуються організаціями в яких працюють курсанти. Самим значним подібним закладом є Лондонський Відкритий університет на базі якого навчаються не тільки студенти Великобританії але й інших країн Європейської співдружності.

П'ята модель – навчання за автономними освітніми системами, коли процес навчання цілковито подається ТВ-відеозаписами, аудіо програмами та

додатковими печатними посібниками. Для медичних освітян такий підхід приваблює поширенням та популяризацією серед молоді здорового образу життя, профілактичних програм здоров'я та іншої корисної інформації, як, наприклад, це подає ранкова радіoproграма студентського містечка нашого університету, котра успішно працює вже не один рік.

Що до дидактичних особливостей курсу ДО, то вони безумовно торкаються нового розуміння та корекції цілей впровадження ДО, і перш за все – за рахунок стимулювання інтелектуальної активності студентів за допомогою визначених цілей навчання та застосування матеріалу, коли до пророблення та відбору якого активно втягується і сам студент. Ми поділяємо точку зору авторів [5,6,7,11], які виділили серед дидактичних принципів, пов'язаних з комп'ютерними технологіями, першочергові: активність; самостійність; сполучення колективних та індивідуальних форм роботи; мотивація; зв'язок теорії з практикою; ефективність. З огляду на ці принципи, засоби учбового призначення у освітньому процесі ДО мають забезпечити можливість індивідуального підходу до студента; контролювання його роботи з розбором помилок та зворотнім зв'язком *on line*; самоконтроль та самокорекцію учбово-пізнавальної чи практичної діяльності; демонстрування учбової інформації візуально; моделювання і імітування процесів та явищ; проведення лабораторних робіт та експериментів в умовах віртуальної реальності; прищеплення вмінь прийняття оптимальних рішень; підвищення інтересів до процесу навчання.

Європейськими освітянами розроблено і реалізовано головні підходи до ДН [8], що можуть бути використані в вищих навчальних закладах України. Вони передбачають психологічне тестування студента перед початком ДН з метою розробки індивідуального підходу до навчання; подання учбового матеріалу у структурованому виді, що дає змогу отримати систематизовані знання з кожного тематичного модуля. Важне місце в цьому процесі відведено Програмі навчання, яка включає інформацію про систему ДО, методах ДН; біографічну інформацію про викладача; технологію будови та цілі учбового курсу; критерії закінчення навчання; години телефонних консультацій, або консультацій через систему *skype on line*; описання екзаменів, проекти письмових робіт; інструкції до практичних робіт та інші. Електронний підручник також є важливою складовою ДН. Він поділений на незалежні тематичні модулі, кожний з яких дає цілісну уяву про окреслену тематичну область, і сприяє індивідуалізації процесу навчання.

Ми не можемо не погодитися із авторами багатьох статей, які відмічають пряму залежність ефективності ДО від викладача, що веде роботу із студентом в Інтернет – мережі [10,11, 12]. З тим, що цей викладач має бути з універсальною підготовкою, тобто здатний володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями та психологічно готовий до роботи із студентами в новому

учбово–пізнавальному мережевому середовищі. На жаль, сьогодні ми не маємо закладів, які б займалися підготовкою фахівців подібного класу. Залишається відкритими питання про якість і композицію інфраструктури інформаційного забезпечення студентів в мережі, організації і проведення оцінки знань «дистанційних» студентів.

Таким чином, зважаючи на викладені факти, можна зробити **висновок** про необхідність створення та поширення в Україні ДО, як невід'ємного фактору розвитку кваліфікованого, інтелектуального і високопрофесійного суспільства, і як приватний варіант – широкого залучення ДН до терен вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Михальченко М. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації // Вища освіта України. - 2001. - № 2. - С. 14-23.
2. Околесов О. П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения // Педагогика. -1999. -№6. -С. 50-56.
3. Олексенко В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ // Вища освіта України. – 2004. -№2. – С.66 – 70.
4. Пидкасистый П.И. Тищенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. -2000. -№5. -С. 7-12
5. Полат Е. С. Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. - 1999. -№7. -С. 29-34.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - 4-е изд. - М.: Школьная Пресса, 2002. - 512 с.
7. Сайт учителя информатики Александровой З.В. <http://aida.ucoz.ru/publ/9-1-0-76>
8. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник. -К.: Вища школа, 2005. - 239 с.
9. Соколов В.М., Ваганова О.И. О подходах к оптимизации объема запоминаемого содержания обучения // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвузовский сборник научных трудов.- Н.Новгород: НГЛУ им.А.Н.Добролюбова, 2004.- Вып.2.- 285-292с.
10. Шахмаев Н.М. Технические средства дистанционного обучения. М. - «Знание», 2000. - 276 с.
11. Katia Passerini, Mary J. Granger. A developmental model for distance learning using the Internet //Computers and Education .- 2000-№34. – P. 1-15.
12. Haertel, G., Means, B., & Penuel, W. (2008). Technology tools for collecting, managing, and using assessment data to inform instruction and improve achievement. In L. Smolin, K. Lawless, & N., Burbules (Eds.), NSSE yearbook 2007, Information and communication technologies: Considerations for teachers and teacher education. Chicago: National Society for the Study of Education.

ГУЗЕНКО В.А.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра соціальної роботи та
кадрового менеджменту,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена визначенню особливостей дистанційного навчання як засобу модернізації освітнього процесу. На прикладі створення курсу з дисципліни «Патопсихологія» для студентів спеціальності «Соціальна робота» показано результати поєднання методів традиційного з елементами дистанційного навчання, визначені його переваги.

Ключові слова: дистанційне навчання, самоосвіта, ефективність навчання, інтерактивність, інваріантність.

В статье освещены особенности дистанционного обучения как способа модернизации учебного процесса. На примере разработки курса по «Патопсихологии» для студентов специальности «Социальная работа» показаны результаты соединения методов традиционного и элементов дистанционного обучения, определены его преимущества.

Ключевые слова: дистанционное обучение, самообразование, эффективность обучения, интерактивность, инвариантность.

The article is devoted to defining the characteristics of a distance learning as a way of modernization of the educational process. The author shows the results of a combination of the traditional learning with some elements of the distance learning and the following benefits on the example of the subject «Psychopathology» developed for students of «Social Work» specialization.

Key words: distance learning, self-study, the efficiency of learning, interactivity, invariance.

Постановка проблеми. Актуальність цієї теми визначається саме специфічною ситуацією, в якій опинилась вітчизняна вища освіта. Її можна описати з декількох позицій.

По-перше, це досить низький рівень свідомості та самовизначення сучасної молоді під час вибору майбутньої професії. Відсоток абітурієнтів, які цілеспрямовано обирають певну професію і, відповідно, певний ВУЗ одразу після закінчення школи досить низький. Проте спостерігається тенденція, коли відсоток осіб середнього віку, які бажають отримати другу освіту, збільшується, тому що вони змогли чітко визначитись які саме знання їм необхідні в майбутньому. Щоб забезпечити непереривність освіти для таких громадян, необхідно враховувати їх соціальну ситуацію та використовувати можливості Інтернет-простору. Дистанційна освіта стає для них зручною та доступною формою навчання.

По-друге, розширення можливостей доступу до інформації, різноманітної літератури, призводить до потреби в людині, яка могла б цю інформацію структурувати та подати у стислому вигляді. Саме цю роль стали виконувати викладачі сучасної вищої школи. Випадки, коли лектор транслює результати власних досліджень студентам, стають дедалі рідкіснішими.

У дистанційному навчанні змінюється роль і вимоги до викладачів. Лекції складають лише невелику частку, процес навчання орієнтує студентів на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідні знання за допомогою сучасних технологій. В свою чергу, викладачі дистанційних курсів повинні мати універсальну підготовку – володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовим до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі.

По-третє, наукова та освітня функції вищої школи з роками стали віддалятися одна від одної. Класична академічна наука все більше стає вузько спрямованою. І досить часто дисципліни, які до доводиться викладати є далекими від сфери наукових інтересів викладача. Проте, сучасні вимоги до вищої освіти (до речі декларовані в результаті Болонського процесу) полягають у навчанні більшою мірою практичним навичкам, щоб випустити конкурентоспроможного фахівця не тільки з теоретичною але і з сильною практичною базою. Отже, викладачеві слід перш за все орієнтуватися на перелік знань та вмінь, які повинен отримати студент.

По-четверте, фінансування освітніх закладів та умови навчання на бюджеті або за контрактом. В цьому аспекті ми одразу ж стикаємося з проблемою можливості сучасних громадян сплатувати освіту, проблемою забезпечення робочими місцями. Вищі навчальні заклади потрапили в ситуацію ринкових відносин, коли головним товаром стала якість освіти й репутація, а отже, можливості випускника окремого ВУЗу працевлаштуватися.

Сьогодні в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Вони значно розширюють можливості самореалізації людини як фахівця та сприяють кар'єр-

ному росту. Фахівець XXI століття – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень. Проте однією з головних перешкод, що виникає на шляху тих, хто бажає продовжити навчання (враховуючи, що більшість з них вже працює), є брак часу.

З останнього пункту витікає необхідність педагогів вищої школи розробляти та використовувати новітні методи навчання, щоб задовольнити вимогам сучасного професійного світу.

По-п'яте, це сам процес адаптації вітчизняної освіти до вимог Болонського процесу. Що привело до проблем розробки та стандартизації новітніх засобів навчання, моніторингу якості освіти, розробки освітніх траєкторій, тощо.

Необхідність модернізування сучасної вищої освіти, пристосування до вимог суспільства, вихід на новий рівень підготовки спеціалістів та підвищення конкурентоспроможності вітчизняних навчальних закладів не тільки в країні, але й поза її межами зумовили вибір теми. На сьогоднішній день, дистанційна освіта (distance learning) є найбільш адекватною відповіддю на вимоги сучасного життя.

Метою даної статті є визначення можливостей дистанційного навчання для підвищення якості освіти на прикладі викладання дисципліни «Патопсихологія» для студентів спеціальності «Соціальна робота».

Для визначення поняття «дистанційне навчання» звернемось до робіт О. О. Андрєєва та А. А. Ахаяна.

Досліджуючи трактування дефініції «дистанційне навчання», А. А. Ахаян виявив декілька взаємодоповнюючих її визначень [3, с.39]:

- нова організація освітнього процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента;
- сукупність інформаційних технологій, які забезпечують доставку учням основного обсягу матеріалу, що вивчається, інтерактивну взаємодію учнів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи по засвоєнню навчального матеріалу, а також оцінювання знань та навичок, одержаних в процесі навчання;
- новий ступінь заочного навчання, на якому забезпечується використання інформаційних технологій: персональних комп'ютерів, відео- і аудіотехніки, космічної та оптоволоконної техніки.

О. О. Андрєєв розглядає дистанційне навчання як цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії вчителів і учнів між собою та із засобами навчання, інваріантний (індиферентний) до їх розташування у просторі й часі, який реалізується у специфічній дидактичній системі [1, с.42].

Таке навчання є інваріантним стосовно простору й часу, хоча існують і обмеження на підготовку фахівців певних спеціальностей за цією формою.

Оскільки основу навчального процесу у випадку дистанційного навчання становить інтенсивна, цілеспрямована та контрольована самостійна робота учнів, яка може виконуватися ними у зручному місці, у зручний час, при конкретній домовленості з педагогом щодо контактів, то означена форма навчання має виключне значення для здобуття людиною другої освіти, перекваліфікації, підвищення і поглиблення вже існуючої кваліфікації.

Дистанційне навчання – це сукупність наступних заходів: 1) засоби надання учбового матеріалу студенту; 2) засоби контролю успішності студента; 3) засоби консультації студента програмою-викладачем; 4) засоби інтерактивної співпраці викладача і студента; 5) можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок [4].

Дистанційні курси характеризують: гнучкість, актуальність, зручність, модульність, можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів, інтерактивність, більші можливості контролю якості навчання [4].

Багато науковців та фахівців розглядають дистанційне навчання як альтернативу заочному навчанню або як її клон, тільки більш технологічно розвинутий. Проте бажано звернути увагу на той факт, що дистанційна освіта містить в собі можливості та ресурси також і для очного (стаціонарного) навчання.

Т. І. Апанович розглядає можливості поєднання традиційного навчання з елементами дистанційного навчання та вказує на підвищення ефективності позааудиторної індивідуальної роботи студентів.

За результатами його роботи, об'єднання традиційного навчання та елементів дистанційного навчання «... для студентів: сприяє підвищенню ефективності і якості початкової діяльності, підвищує мотивацію і посилює активність навчання, забезпечує можливість навчання в слушний час, сприяє індивідуалізації навчання і можливості вибору індивідуального темпу навчання, реалізує методичну різноманітність форм, методів та прийомів навчання, підвищує доступність освіти; для викладачів: дає можливість підвищувати індивідуальну активність студентів, розвивати в них здібності до самостійної діяльності, формувати дослідницькі уміння і навички, а також потребу до безперервної самоосвіти» [2].

За результатами власного педагогічного пошуку ми також прийшли до ідеї поєднання методів традиційного навчання з елементами дистанційного. Вона була реалізована при створенні дистанційного курсу з дисципліни «Патопсихологія» для студентів спеціальності «Соціальна робота».

Дисципліна «Патопсихологія» є однією з завершальних у системі підготовки бакалаврів за напрямом «Соціальна робота». Вона узагальнює набуті студентами знання у галузі психології та поширює їх в напрямку визначення

патологічних психічних станів клієнтів соціальної роботи. Дисципліна має допомогти майбутнім фахівцям набути знань та навичок з розрізнення нормальних та патологічних психічних станів клієнтів соціальної роботи.

Метою вивчення дисципліни є озброєння майбутніх фахівців знаннями причин виникнення аномалій психічної діяльності, закономірностей розвитку, особливостей перебігу різних психічних порушень або відхилень, характеристик внутрішньої картини хвороби та її вплив на поведінку особистості. З цією метою лекційний курс на практичних заняттях підкріплюється аналізом психічних явищ у нормі, аналізом психодіагностичного інструментарію з точки зору виявлення патологічної продукції психічних процесів та явищ, зосереджується увага студентів на виокремленні психічної та фізіологічної причин виникнення патологічних станів.

Основні завдання вивчення дисципліни: 1) оволодіти теоретичними засадами та принципами патопсихології; 2) сформувані цілісне уявлення про проблеми та потреби клієнта з урахуванням різних соціальних та індивідуальних факторів; 3) навчитись розпізнавати види порушень особистості і визначати шляхи їх корекції; 4) навчитись визначати здатність аномального індивіда до різних видів трудової діяльності.

Базовими дисциплінами для вивчення «Патопсихології» є «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Медико-соціальні засади здоров'я» та ін. Знання, отримані під час вивчення дисципліни, є основою для вивчення дисципліни «Соціальна робота з різними категоріями населення». Дисципліна має націлити майбутніх фахівців на творче застосування отриманих знань у їх практичній діяльності.

В результаті вивчення дисципліни студент повинен знати: визначення патопсихології медичної та клінічної психології; основи фізіології нервової системи та вищої нервової діяльності; основні розлади пізнавальної сфери людини та причини їх виникнення; основні види розладів емоційно-вольової сфери людини; загальні відомості про розлади свідомості; вікові аспекти виникнення психічних розладів; види та ознаки неврозоподібних та психічних захворювань; базові компоненти клінічної бесіди, анамнезу життя та хвороби; правові аспекти захисту психічно хворих людей; типології та рівні внутрішньої картини хвороби.

Студенти мають набути таких вмінь: розрізняти поняття «норма», «патологія», «хвороба», «здоров'я»; проводити клінічну бесіду та збирати анамнез життя; проводити патопсихологічну діагностику; використовувати отримані знання з метою виявлення психопатологічних клієнтів соціальної роботи.

Під час викладання курсу ми стикнулися з низкою проблем зумовлених змістом курсу, особливостями студентів та специфікою вимог до знань та вмінь майбутніх фахівців. Назвемо основні з них: 1) велика кількість необхід-

ного та достатнього матеріалу; 2) висока термінологічна насиченість; 3) третина студентів, що працюють та навчаються за індивідуальним графіком; 4) «студенти-паразити», тобто ті, які або неактивні, або рідко відвідують аудиторні заняття і здобувають бали за рахунок одногрупників; 5) час, який витрачався на модульний контроль. Для вирішення зазначених проблем було вирішено створити інформаційний простір для забезпечення студентів необхідними для навчання матеріалами, з одного боку, та підвищення ефективності контролю засвоєння знань, з іншого.

В Одеському національному політехнічному університеті викладачі активно користуються системою дистанційного навчання Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище дистанційного навчання. Такий вибір викликаний широким спектром характеристик системи дистанційного навчання Moodle. Курс «Патопсихологія» розміщено на сайті <http://dl.opu.ua>.

Як можливості було отримано? Був створений інформаційний простір, який вмів не тільки інформацію, яка стосується дисципліни, але і базових дисциплін, що були підґрунтям для її вивчення. Знання, отримані студентами на перших курсах («Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психодіагностика») структурувалися відповідно до потреб «Патопсихології». Таким чином, значно заощаджувався час самостійної роботи, який витрачався на пошук необхідної для практичного заняття інформації. Крім того, всі лекційні матеріали були насичені додатковими посиланнями на різноманітні ресурси, що дало змогу найбільш зацікавленим студентами підвищувати рівень власних знань та компетенцій. Таким чином, ми отримали можливість більше часу та уваги витрачати на розбір, пояснення та практичне відпрацювання матеріалу. Монолог, який переважав минулі роки, змінився діалогом. Що, в свою чергу призвело до більш якісного засвоєння студентами необхідних знань та вмінь.

При створенні була обрана модульна структура дистанційного курсу, що найбільш відповідає кредитній модульно-рейтинговій системі навчання. Тобто, студенти залишались у навчальній системі, до якої вже звикли. Для кожного з семестрових модулів був розроблений тестовий модульний контроль, що дозволило зекономити час та перерозподілити його на практичну роботу. Крім того, більшість студентів відзначила зручність проходження модульного контролю в online-режимі у зручний для них час. Підвищилась якість зворотного зв'язку та ефективність контролю позааудиторної індивідуальної роботи.

Завдяки використанню елементів дистанційного навчання вдалось активізувати та підвищити рівень самостійності «студентів-паразитів». Незвичні умови навчання, які зробили самостійну роботу необхідною, дуже яскраво

показали недоліки стилю навчання таких студентів та стали спонукою для пошуку та змін.

Безсумнівно, застосування дистанційного курсу «Патопсихологія» в роботі зі студентами заочного відділення спеціальності «Соціальна робота» також принесло значні результати. А головне, була вирішена найгостріша проблема заочного навчання – студенти-заочники мають можливість отримати знання з дисципліни в тому ж обсязі та на тому ж рівні, що й студенти стаціонару, у зручний час, у зручному місці без відриву від трудової діяльності.

Після апробації дистанційного курсу, були виділені недоліки, отримані побажання від студентів, визначені додаткові можливості системи Moodle. На сьогоднішній день курс знаходиться у стані оновлення та корекції.

Висновки. На нашу думку, системи дистанційного навчання сповнені широкими можливостями для модернізації та втілення інноваційних методів навчання. Це можливості для професійного становлення та розвитку як фахівців (майбутніх або вже досвідчених), так і викладачів. Апробація дистанційного курсу дозволила виділити основні переваги його використання – це забезпечення кожного студента необхідними матеріалами для самостійного навчання (лекційний матеріал, приклади виконання завдань, контрольні та індивідуальні завдання, тести, корисні посилання, ресурси мережі Інтернет, тощо), наявність зворотного зв'язку, ефективність контролю позааудиторної індивідуальної роботи, підвищення активності та самостійності студентів, діалогізація навчального процесу, інформативна насиченість заочного навчання. Вище наведене спонукає до подальшого використання засобів дистанційного навчання в процесі модернізації вітчизняної вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: Дисс ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / МГУЭСИ. – М. 1999. – 289 с.
2. Апанович Т. І. Поєднання традиційного навчання та елементів дистанційного навчання при вивченні курсу «Вища математика» / Т. І. Апанович. Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського. – Режим доступу до статті: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN24/13atikvm.pdf
3. Ахаян А.А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования: : Дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2001. – 439 с.
4. Дистанційне навчання: цілі, принципи, особливості, вимоги. Програмне забезпечення та адміністрування навчального процесу при ДН / Дарина Албеско. – Режим доступу до ресурсу: <http://albeskaa.blogspot.com>

ГУРОВА Т.Ю.,

кандидат педагогічних наук, асистент,
Мелітопольський педагогічний
університет ім. Б.Хмельницького,
м. Мелітополь

РОЛЬ І МІСЦЕ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті йдеться про роль сучасних інноваційних технологій навчання в професійному становленні майбутніх вчителів англійської мови, а також надаються приклади використання технологій на заняттях з практичного курсу англійської мови.

Ключові слова: сучасні інноваційні технології, майбутній вчитель, англійська мова, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, технологія «портфоліо», професіоналізм.

В статье говорится о роли, которую играют современные инновационные технологии обучения в профессиональном становлении будущих учителей английского языка, приводятся примеры использования технологий на занятиях по практическому курсу английского языка.

Ключевые слова: современные инновационные технологии, будущий учитель, английский язык, внутренняя мотивация, технология «портфолио», профессионализм.

The article describes the influence of innovative educational technologies produced on future English teacher professional development.

Key words: modern innovative technologies, inner motivation, studying English, “portfolio” technology, future teachers of English, professional.

Постановка проблеми. Проблему формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів англійської мови актуалізують високі темпи інформатизації суспільства. Без фундаментальної мовної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в вищій школі стає неможливим досягнення високого рівня володіння іноземною мовою учнів школи. В робочих програмах ВНЗ країни відображено, що наша держава потребує висококваліфікованих

спеціалістів, здатних до ділового співробітництва з іноземними партнерами та спеціалістах, які володіють іноземною мовою на фаховому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. У працях І. Бім, Г. Китайгородської, М. Кондратьєва, П. Потер, С. Тер-Мінасової, Г. Щедриної, І. Якиманської досліджені проблеми іншомовної комунікації та методики навчання іноземній мові. Проблемам підготовки висококваліфікованих фахівців приділено увагу в працях Т. Бульманн, Г. Гіббс, Д. Годсон, І. Дженсен, О. Крушельницька, Д. Кун, А. Лоусон, Б. Мор, О. Новиков, В. Шейко та інших вчених.

Мета статті. Обґрунтувати важливість використання сучасних інноваційних технологій викладання англійської мови для професійного становлення майбутніх вчителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до професіоналізму вчителя акцентовані переважно на технологічному аспекті його діяльності. Зростає також роль вивчення англійської мови через інформатизацію освітнього простору, через інтеграційні процеси, які відбуваються в українській освіті, через конструктивну співпрацю ВНЗ, міжнародний обмін студентами і можливості здобувати освіту закордоном. Сьогодні в основу організації процесу вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах покладено Рекомендації Ради Європи, де зазначено, що викладання іноземних мов має базуватись на спільних для всіх країн Європи цілях, змісті і методах навчання. В документі також йдеться про досягнення загальнорекомендованих кваліфікаційних рівнів, які забезпечують спілкування та ефективність дій у межах європейського простору [8].

Всі зазначені зміни в навчальному процесі ВНЗ України потребують перегляду і вдосконалення освітніх технологій викладання іноземних мов. Спочатку розглянемо сутність поняття «інновація» та «інноваційні технології» у співвідношенні з доцільністю застосування і ефективністю під час викладання англійської мови. В Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що в Україні має відбуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [6].

Термін «інновація в освіті» був упроваджений в систему освіти України в період реформації радянської освітньої системи. Чимало вітчизняних і зарубіжних досліджень було присвячено саме проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері: К. Ангеловськи, О. Арламов, І. Бех, Л. Ващенко, Г. Герасимов, І. Дичківська, В. Журавльов, О. Козлова, М. Майлз, А. Ніколс, О. Пехота, О. Попова, В. Сластьонін та інші. Основним компонентом інноваційного процесу є інновація, яка означає зміну, нововведення. Дослідники надають чима-

ло тлумачень терміну «інновація», так, Г. Сиротинко описує її як новий педагогічний продукт – результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети, а на думку Р. Юсуфбекова, «педагогічна інновація» визначається як зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового [6]. Проаналізувавши інтерпретації цього поняття, знаходимо спільне в тому, що інновація може означати як результат так і процес. Якщо розглядати інновацію як процес, то вона означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини, а інновація, як результат – це щось нове, нещодавно створене [7, 15]. Отже, зумовлені суспільною потребою зміни в освітньому середовищі і є інноваційними освітніми процесами, основу і зміст яких складає інноваційна діяльність педагога.

Інноваційна педагогічна діяльність спрямована на зміну і вдосконалення навчально-виховного процесу з метою досягнення найвищих результатів, отримання нових знань і створення нової педагогічної практики. Під інноваційною педагогічною діяльністю у викладанні англійської мови ми розуміємо процес осмислення практичного досвіду викладання англійської мови, аналіз передового педагогічного досвіду вчителів англійської мови, втілення на практиці моделі вчителів-новаторів, орієнтований на формування якісно нової педагогічної діяльності, а також на підвищення рівня комунікативної компетенції.

Безперечно, що інноваційна педагогічна діяльність – це творча діяльність педагогів, яка здійснюється емпіричним шляхом, а провідним методом такої діяльності стає педагогічний експеримент, метод, який передбачає вивчення ефективності нових форм і методів педагогічної діяльності [7, 17]. Для викладачів педагогічного ВНЗ, які навчають майбутніх вчителів англійської мови в інноваційному напрямку, корисним стає вивчення передового педагогічного досвіду, особливо, новаторського. Метою їхньої інноваційної педагогічної діяльності стає створення власного передового педагогічного досвіду, який складається з обґрунтування його актуальності, визначення об'єкта і провідної ідеї, підведення теоретичної бази, розробки технології досвіду, а також демонстрації отриманих результатів.

Слід зазначити, що впровадження інноваційних технологій у викладання англійської мови може наштовхнутися на певні перешкоди. Як зазначає Е. Федорчук, такі бар'єри можуть бути і зовнішніми і внутрішніми. Серед зовнішніх перешкод: соціальні, організаційні, методичні або матеріально-технічні [7, 18]. Соціальні бар'єри у введенні певної інноваційної технології можуть полягати у несумісності нового з цінностями, які прийняті в нашому суспіль-

стві, організаційні перешкоди можуть з'являтися через протидію керівників, методичні – через брак відповідного методичного забезпечення, а матеріальні – через нестачу коштів для втілення нововведень.

Внутрішніми перешкодами вважаються психологічні і особистісні бар'єри на шляху до інноваційної діяльності. У К. Ангеловськи розмежовує здатність вчителів до інноваційної діяльності через такий умовних поділ новатори, до яких належить 7% вчителів, передові вчителі, які здатні сприйняти і втілити інновацій у навчання – 45%, конформісти – 18% – це категорія вчителів, яка пізніше погоджується з загальноприйнятою інновацією, традиціоналісти – ті, що не зважаючи на все продовжують викладати за традиційними моделями – 8% і консерватори – це ті, хто довше всіх спираються нововведенням у навчанні [1, 78].

Сьогодні парадигма освіти спирається не на знання, вміння та навички а на формування особистості, її становлення і розвиток. Знання за такого підходу стають лише проміжною ланкою до становлення особистості. Зазначимо, що парадигма – усталена звична точка зору, стандарт зразок у розв'язанні освітніх, дослідницьких завдань [7, 24]. Навчальний процес традиційної «знаннєвої» парадигми спирається на формування ідеалів, знань уявлень студента для його індивідуального розвитку, методика навчання спрямована на «середнього» студента, процес контролю знань англійської мови заснований на відтворення зазубреного матеріалу.

Проте в сучасному педагогічному ВНЗ не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумного завчання текстів та їх відтворення англійською мовою, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Готувати майбутніх вчителів англійської мови ми маємо на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу, де пріоритетом є свідоме використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже гарне знання англійської мови сьогодні і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог для працевлаштування.

На противагу традиційній парадигмі навчання, нова гуманістична парадигма у центр навчального процесу ставить студента як суб'єкта, а не об'єкта навчання і виховання. Основна орієнтація йде на внутрішню, а не на зовнішню мотивацію, де пріоритетними стають радість пізнання та досягнення навчального успіху. Основною метою навчання стає вироблення позитивного ставлення, а будь-яке оцінювання має форму загальних рекомендацій для подальшого росту. За такого підходу важливу роль відіграють методи, що стимулюють до самооцінювання, саморегуляції і самоосвіти.

Будь які інновації в навчальному процесі ВНЗ визначають нові методи, форми, засоби, технології, що використовуються в педагогічній практиці і орієнтовані на особистість студента на розвиток його здібностей. Реалізація

методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу» [2, 320]. На сучасному етапі метою навчання англійської мови майбутніх вчителів в вищій школі є оволодіння студентами комунікативною компетентністю, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. В такому випадку англійська мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування грамотності студентів.

Вибір освітніх технологій для досягнення цілей і розв'язання завдань в межах дисципліни «основна іноземна мова» зумовлений потребою сформувати у студентів комплекс загальнокультурних компетенцій, необхідних для здійснення міжособистісної взаємодії та співпраці в умовах міжкультурної комунікації, а також забезпечити відповідну якість навчання на всіх його етапах. Технології, що використовуються для навчання майбутніх вчителів англійської мови реалізують компетентнісний і особистісно-орієнтований підходи. Зазначені підходи, у свою чергу, сприяють формуванню комунікативної компетентності мовної особистості майбутнього вчителя англійської мови, здатної здійснювати продуктивне спілкування з носіями інших культурних цінностей; практичному оволодінню англійською мовою; розвитку здібностей студентів до здійснення різних видів діяльності, використовуючи англійську мову; розширенню когнітивних здібностей майбутніх вчителів, становленню професійної готовності до впровадження інноваційної педагогічної діяльності, а також формуванню прагнення до саморозвитку і самоосвіти.

Оскільки пріоритетним напрямом розвитку сучасної вищої школи особистісно-орієнтований підхід до навчання, де потенціал особистості стає на перше місце, то такий підхід передбачає врахування потреб і інтересів студентів, а також реалізацію і диференційного навчання. В центрі уваги сьогодні є особистість студента і його неповторний внутрішній світ. Саме тому уважне ставлення викладача до особистості студента, вибір оптимальних методів навчання, різноманіття форм і методів навчання англійській мові і використання інноваційних технологій на заняттях з практичного курсу, стануть моделлю для формування компетентного вчителя англійської мови. Це означає, що викладач педагогічного ВНЗ відповідальний за вибір доцільних форм, методів, а також технологій викладання практичного курсу англійської мови, які мають оптимально відповідати меті розвитку і професійного становлення майбутнього вчителя англійської мови.

До сучасних інноваційних технологій відносять: метод проектів, навчання у співробітництва (cooperative learning) або інтерактивне навчання, різнорівневе навчання, модульне навчання, інформаційні технології, технології критичного мислення, технологія мовного портфелю та ін. Проектний метод забезпечує особистісно-орієнтоване навчання, він також способом розвитку творчості, пізнавальної діяльності і самостійності студентів на шляху до пізнання мовної дійсності. Типологія проектів різноманітна вони можуть бути і моно проектами, і колективними, і усно-мовними і видовими і навіть Інтернет-проектами. Найчастіше проекти мають ознаки дослідницької, пошукової і практико-орієнтованої діяльності. Робота з проектами допомагає викладачу охопити різні мовленнєві вміння: робота з читанням, письмом, аудіювання і говорінням. Цей метод сприяє розвитку активного самостійного мислення і орієнтує майбутніх вчителів англійської мови на сумісну дослідницьку діяльність. Зазначена технологія є актуальною, оскільки її використання на заняттях з практичного курсу англійської мови дозволяє майбутнім вчителям використовувати набуті знання з предмету, розширюється їхній світогляд, вони вчаться слухати один одного розуміти точку зору інших. Студенти мають можливість опрацьовувати додаткову літературу, активно користуються словниками і довідниками, вони мають прямий контакт з аутентичним матеріалом, що не завжди є у підручнику.

До сучасних інноваційних технологій належать також і технології співробітництва або, так звані, інтерактивні технології, основна ідея яких полягає у створенні умов для успішної спільної діяльності студентів в різних навчальних ситуаціях. У Г. Селевко, який характеризує педагогіку співробітництва, знаходимо такі її ознаки: за рівнем застосування: загальнопедагогічна; за філософською основою: гуманістична; за орієнтацією на особистісні структури: усебічно гармонійна; за змістом: навчально-виховна, гуманістична, загальноосвітня, прониклива; за типом управління: система малих груп; за організаційними формами: академічна-клубна, індивідуальна-групова, диференційована; за підходом до дитини: гуманно-особистісна, суб'єкт-суб'єктна; за переважаючим методом: проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за категорією тих, кого навчають: масова (всі категорії) [5].

Результатом використання інтерактивних технологій на заняттях англійської мови є те, що професійне становлення майбутніх вчителів відбувається в умовах співробітництва, цінним для них стає процес мислення, студенти набувають дидактичних здібностей. Це означає, що кожен студент набуває організаторських і комунікативних вмінь, він вчиться пояснювати матеріал іншому у групі, стає здатним до творчого і дивергентного мислення, а також, найголовніше – в майбутнього вчителя поступово формується почуття соціальної відповідальності і модель викладання предмету «англійська мова».

Серед найбільш вживаних методів інтерактивних технологій слід виокремити такі: метод «ажурна пилка», «навчаємось разом», «дослідницька діяльність разом» та ін. Важливими прийомами навчання технології співробітництва є здійснення самооцінювання і контролю. До них належать – взаємоконтроль, циклічна взаємоперевірка, релейна перевірка, самоконтроль та ін.

Існує розподілення інтерактивних технологій навчання на чотири групи: парне навчання, фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [3, 22]. Групова навчальна діяльність характеризується зміною груп від двох людей до п'яти, в групах реалізується спільна мета, відбувається розвиток комунікативних вмінь, формування культури спілкування. До фронтальних технологій інтерактивного навчання належать ті, що передбачають роботу всієї групи студентів, тобто відбувається обговорення проблеми цілою групою («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчуся», «Асоціативний куц» та ін.). Щодо технологій навчання у грі, то до них належать різні імітації життєвих ситуацій, рольові ігри і драматизації, які так полюбляють майбутні вчителі англійської мови, оскільки тут вони мають певну свободу інтелектуальної діяльності, висуваючи припущення і розв'язуючи проблемні ситуації. Викладач в такому випадку виконує роль вчителя-фасилітатора і консультанта. Технології навчання у дискусії є важливим засобом мотивації і заохочення до пізнавальної діяльності, у процесі дискусії студенти вчаться відстоювати свою точку зору, формулювати принципи і поважати інших. Результатом дискусії може бути як консенсус так, і збереження існуючих розбіжностей у поглядах [3, 48].

Таким чином, технології співробітництва відіграють важливу роль в професійному становленні майбутнього вчителя англійської мови, оскільки студенти засвоюють всі рівні пізнання – знання, розумінні, застосування на практиці, рефлексія і самоконтроль.

До інноваційних технологій належать інформаційні та телекомунікаційні технології, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта). Завдяки комп'ютеру, Інтернет-ресурсам і мультимедійним засобам у студентів з'явилася можливість оволодівати значним об'ємом інформації з її послідовним аналізом і обробленням. Інформаційні технології розширюють також мотиваційну основу навчальної діяльності. В умовах використання мультимедіа студенти здобувають інформацію з газет, телебачення, навчаються брати інтерв'ю і ведуть інтернет-конференції.

Інтернет є нескінченним джерелом інформації, так, можна заняття побудувати на основі агентства новин, де кожному студенті надається певне

завдання знайти свіжі новини і зробити спільну газету у групі. Студентам можна запропонувати зробити онлайн-газету, де кожен має відповідати за певну рубрику. Можна також розвивати навички письма в мережі Інтернет. Так, майбутнім вчителям англійської мови пропонується організовувати дружнє листування з зарубіжними студентами, підвищуючи рівень власної грамотності.

Окрім вищезазначених інноваційних технологій слід наголосити на використанні технології мовного портфоліо, яка займає не тільки важливе місце у самостійній роботі студентів і підвищенні мотивації до навчання, а є важливим засобом підвищення педагогічної кваліфікації майбутнього вчителя англійської мови.

Аналіз наукових джерел і практичний досвід викладання англійської мови в педагогічному університеті дозволяють стверджувати, що сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, без технологій співробітництва, без проектних технологій і технології мовного портфоліо. Всі наведені інноваційні технології мають використовуватися під час навчання майбутніх вчителів англійської мови не тільки для підвищення рівня їхньої комунікативної компетенції, а з метою становлення професіоналізму.

Список використаних джерел:

1. Ангеловські К. Учителя и инновации – М. 1991 – 134 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Акад.видав, 2007. – 616 с.
3. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН., 2002. – 136 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики / Г. О. Сиротинко // Управління школою. – 2005. – № 1. – С. 15–18.
7. Федорчук Е. Сучасні педагогічні технології / Навчально-методичний посібник / Абетка / Кам'янець-Подільськ. 2006. – 213 с.
8. Common European Framework of Reference for Languages: learning, Teaching, Assessment. – Cambridge Univ. Press, 2001. – P. 24

ДУБИНЯНСЬКИЙ Ю.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
ШОСТКА В.І.,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент,
Таврійський національний
університет ім. В.І. Вернадського,
м. Симферополь

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

В статті розглянуті проблеми застосування інформаційно-комунікативних і мультимедійних засобів навчання. Розглянуті питання організації самостійної роботи студентів з урахуванням сучасних вимог та умов суспільства, а також методи ефективної організації процесу навчання фізики в вищих навчальних закладах.

Ключові слова: мультимедійні засоби навчання, самостійна робота.

В статье рассмотрены проблемы применения информационно-коммуникативных и мультимедийных методов обучения. Рассмотрены вопросы организации самостоятельной работы студентов с учетом современных требований и условий общества, а также методы эффективной организации процесса обучения по физики в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: мультимедийные методы обучения, самостоятельная работа.

The article describes the problems of the application of information and communication, and multimedia teaching methods. The questions of the organization of independent work of students to meet modern standards and conditions of society, as well as methods for the efficient organization of the learning process in physics at university level.

Key words: information, multimedia teaching methods, self study, training.

Постановка проблеми. Найважливішим при приєднання України в Європейського освітнього простору є підготовка високо кваліфікованого фахівця, здатного не тільки передавати знання з певної галузі науки чи виробництва, але й спроможного діяти в нестандартних ситуаціях. Це вимагає від вищих навчальних закладів постійного вдосконалення процесу навчання майбутніх фахівців, пошуку більш ефективних шляхів підвищення якості навчання, впровадження інновацій, модернізації змісту та організації освіти. Найважливішим є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного не тільки передавати знання з певної галузі науки чи виробництва, але й спроможного діяти в нестандартних ситуаціях.

Набувають особливого значення такі напрямки розвитку освітянської галузі: інтелектуалізація освіти, врахування науково-технічних досягнень, впровадження новітніх технологій, модернізація інформаційного, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Застосування інтерактивних технологій і методів навчання дозволяє розвивати основи нестандартного мислення, відхилитися від стерео типовості, підвищує інтерес, зацікавленість до навчальної дисципліни.

Перехід до нових інформаційно-комунікативних технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними-складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем.

До числа найневідкладніших проблем можна віднести:

- Розробку методів використання засобів навчання, які б забезпечували активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- Розвиток у студентів умінь самостійно опанувати та раціонально використовувати програмні засоби різного призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати інформацію, використовувати електронні засоби обміну даними;
- Визначення педагогічно доцільних і обґрунтованих пропорцій між комп'ютерно-орієнтованими і традиційними формами навчання;
- Розширення можливостей підвищення якості освіти, відкриття нових можливостей розвитку мислення студентів, підбір індивідуальних способів отримання знань за допомогою інформаційно-комунікативних технологій.

Метою даної роботи є аналіз особливостей використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вищої школи.

Викладення основного матеріалу. Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, розширення зв'язків з провідними міжнародними нау-

ковими і освітніми закладами змушують преглянути вимоги, які пред'являються до висококваліфікованого фахівця в Україні. Особливу значимість здобувають уміння поєднувати професійні знання та вміння з комп'ютерною грамотністю. Важливим для професійної освіти являється опанування студентами новою професійною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, вміти аналізувати інформацію, робити порівняння, узагальнення та класифікацію фактів.

Інша важлива проблема і студентів і викладачів – відбір необхідної інформації в мережі. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування, отже, відбір необхідної інформації в мережі та оцінка її якості здебільше стає обов'язковим предметом навчання в рамках будь-якої навчальної дисципліни.

Таким чином, головна проблема використання інформаційних технологій – це відбір й застосування дійсно цінної інформації з нескінченного інформаційного потоку, тобто отримання знань з інформації, орієнтуватися в інформаційному середовищі, яке швидко розширюється.

Процес навчання у вищій школі в усіх аспектах і структурі вимагає компетентного впровадження викладачами нових досягнень науки, техніки і технологій у навчальний процес [1].

Впровадження мультимедійних і комп'ютерних засобів в навчальний процес надає викладачеві змогу створити багатий ілюстративний та довідковий матеріал, поданий у різноманітних формах таких, як текст, графіка, анімація, аудіовізуальна форма інформації [2].

Отже, застосування мультимедійних засобів і технологій дає змогу побудувати таку схему навчання, в якій доречно поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчального процесу, створює нову якість викладання і засвоєння системи знань [3].

В основу використання засобів сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів, повинні бути покладені загальні дидактичні принципи навчання [2]:

- Принцип єдності навчання, виховання і розвитку;
- Принцип науковості і систематичності;
- Принцип свідомості і творчої активності студентів у навчанні;
- Принцип наочності;
- Принцип міцності засвоєння знань, формування умінь і навичок;
- Принцип диференційованого підходу до навчання кожного студента за умов роботи всіх;
- Принцип розвиваючого навчання [4].

Завдяки створенню освітніх ресурсів з використанням електронних та

мультимедійних засобів стає можливим активний обмін інформацією між студентами й викладачем. Використання мультимедіа дозволяє подавати об'єкти та процеси не традиційним методом викладання, а за допомогою не тільки текстового опису, але й за допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку.

До змісту навчання, на наш погляд, слід включати такі наукові знання, які відповідають науковій адекватності, фундаментальним проблемам сучасної науки, відомості про основні наукові факти, закони та методи, якими ці факти встановлено.

Найважливіша перевага мультимедійних засобів навчання полягає у тому, що студенти не тільки спостерігають явища або їх моделі, але й мають умови попрацювати з цими об'єктами під час практичних занять, при дослідницьких роботах або під час дипломного чи курсового проектування. При цьому їх пізнавальна діяльність посилюється, набуває творчого характеру.

Активність навчальної діяльності визначається усвідомленістю цілей навчання, тому під час розробки і використання мультимедійної техніки слід до структури орієнтувальної компоненти додати два напрямки знань[5]:

- Знання мети діяльності, засобів та основних етапів здійснення її дії;
- Знання, необхідні для успішної роботи: означення понять, теореми, закони, формули, правила, довідково-інформаційні дані.

Сучасний етап розвитку вищої освіти пов'язаний також з переходом до реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів в умовах залучення до процесу пізнання інформаційних та телекомунікаційних технологій, які допомагають сформувати навички самоорганізації та самоосвіти. Формування висококваліфікованого фахівця в сучасних умовах неможливе без залучення студентів до самостійної роботи, яка виконує роль цілеспрямованої сукупності суб'єктивних дій студентів під керівництвом викладача на основі використання мультимедійних засобів супроводу навчального процесу.

При цьому самостійна робота студентів передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці і т. інше.

Усі сучасні освітні технології спрямовані на те, щоб привчити студента працювати самостійно, тому що це дає можливість йому успішно адаптуватися до швидких змін, які відбуваються у суспільстві.

Головну роль в організації самостійної роботи студентів мають відігравати саме нові інформаційно-комунікативні технології, які не тільки відкривають доступ до джерел інформації, але й дають можливість їх аналізувати, набувати навички, необхідні для реалізації нових методів навчання.

Самостійну роботу студентів при вивченні дисциплін можна організувати як:

- Роботу з електронними виданнями у бібліотеці;
- Виконання індивідуальних завдань;
- Використання освітніх сайтів кафедри, вуза та інших засобів.

Значне місце в творчій і самостійній роботі студентів займає використання Інтернет-технологій. Доступність великої мережі електронних видань, статей, довідкової літератури, навчально-методичних розробок, які викладено на сайті навчального закладу розширюють творчий потенціал студентів, якщо вони вміють творчо працювати з необхідною інформацією.

З точки зору дидактичного призначення ефективність роботи з інформацією, здобутою з Інтернет-джерел або електронних підручників залежить від структури матеріалу, всіх його блоків:

- Теоретичного;
- Ілюстративного;
- Довідкового;
- Мотивуючого;
- Контролюючого.

Пропонований викладачем електронний ресурс повинен наставляти та контролювати самостійну роботу студентів, підказувати шляхи засвоєння та просування у вивченні матеріалу навчальної дисципліни. В організації самостійної роботи студентів і застосуванням електронних носіїв інформації важлива роль належить індивідуальним завданням.

Позитивною стороною застосування електронних ресурсів є те, що електронні носії інформації є гармонійним доповненням до традиційних форм навчання, тому при викладанні того чи іншого матеріалу передбачається також робота студента з книгами, конспектами, вправами, завданнями тощо.

Не секрет, що до Вузу приходять студенти з низькими показниками знань з фундаментальних дисциплін, особливо на факультети природознавчих напрямків.

Ми живемо у вік інформатизації. Але багато з наших співвітчизників залишаються безграмотними і навіть пишаються цим. Суттєвою проблемою середньої школи є те, що ще в її стінах у більшості учнів зовсім відсутнє бажання навчатися. Щодо майбутніх студентів ми бачимо мізерний баланс прочитаного, невміння самостійно мислити, слабку пам'ять [6].

Отже, вчити у даній ситуації стає все складніше і складніше. Щоб управляти навчально-пізнавальною діяльністю в цих умовах, необхідно поєднати в одній особі викладача як дослідника, так і консультанта. На жаль, більшість студентів, що прийшли до вищого навчального закладу,

виховані на описово-ілюструючій формі викладення матеріалу. Такий методичний прийом значно обмежує самостійність праці студента і сприяє лише формуванню механічної пам'яті. Через те на лекціях, де необхідно дати систематизований мінімум обов'язкових теоретичних знань, ми використовуємо смислове схематично-логічне викладення матеріалу з використанням інформаційно-комунікативних технологій та мультимедійної техніки. При цьому ми надаємо більше уваги ілюстративному матеріалу, збагаченому графічними матеріалами і відео сюжетами, що дозволяє студентам глибше самостійно осмислити реальні явища, які вивчаються.

Для поліпшення навчання студентів авторами розроблено навчально-методичний посібник «Фізика. Основні поняття, закони, формули та завдання» з грифом Міністерства науки і освіти України, формування змісту модулів в якому здійснено в таких аспектах:

- Визначення цілей та змісту навчання;
- Керованість процесом навчання;
- Розподіл навчального матеріалу на модулі (не більше двох за семестр) з урахуванням часів, відведених факультетами для засвоєння курсу фізики;
- Структурування кожного модулю на блоки з прикладами виконання практичних завдань, тестів, питань самоконтролю, питань до самостійної роботи та лабораторного практикуму;
- Забезпечення контролю якості та зворотного зв'язку в процесі навчання.

Для активації процесу навчання паралельно ми розробили систему супроводу занять статичними, графічними, аудіо-відео-матеріалами згідно зі структурно-логічними схемами, які не тільки посилюють зацікавленість студентів до фізики але й дозволяють демонструвати ті або інші фізичні явища і процеси.

Використання інтерактивних мультимедіа в купі з посібником дає можливість викладачам і студентам реалізувати свої навчальні цілі шляхами впровадження різних педагогічних прийомів.

Серед основних мультимедійних технологій в освітньому процесі найбільш ефективними є:

- Мультимедійні презентації;
- Індивідуальні творчі завдання студентів;
- Виконання студентами тестових завдань в мультимедіакласі;
- Доповіді викладачів та студентів на наукових конференціях і симпозиумах.

Водночас, існують бар'єри, які стримують використання мультимедійної техніки в навчальному процесі. По-перше, відсутність традицій прове-

дення занять за допомогою презентацій. По-друге, скептицизм багатьох викладачів по відношенню до мультимедійних курсів лекцій. По-третє, комп'ютеризація та використання її мультимедіазасобів в навчальному процесі мають певний позитив, але фетишизувати їх не варто. Легкість доступу до інформації створює проблему: процес «скачування» даних породжує у студентів ілюзію осмислення і володіння матеріалом. Молодь не розвиває здібності до логічного мислення, критичного аналізу і тому у неї формується поверховий рівень знань.

Але використання та впровадження мультимедіа в навчальний процес – це процес об'єктивний на незворотній. Важливо знайти шляхи для його інтенсифікації. Необхідно поширити розповсюдження кращих освітніх практик в сфері мультимедійних технологій, мотивувати і підтримувати викладачів і студентів, активно використовуючих мультимедіа ресурси [7].

Висновки. Проведений аналіз дає можливість зробити такі висновки:

Враховуючи вимоги сучасного рівня інформаційних мереж та можливостей мультимедійних засобів, необхідно їх використовувати в навчальному процесі.

Доцільно удосконалити методику викладання дисциплін та створити їх електронне забезпечення завдяки інтерактивним інформаційним та мультимедійним матеріалом.

Застосування сучасних мультимедійних засобів та інтерактивних методів дає можливість вилучити із навчального процесу малоефективні способи передачі знань, сприяє реалізації особисто-орієнтованого навчання студентів.

Список використаних джерел:

1. Дубинянський Ю.М. Подготовка учебных пособий по курсу общей физики в условиях в условиях кредитно-модульной системы / Дубинянський Ю.М., Шостка В.И. // Сб. «Сучасні проблеми науки та освіти». – Харків.-2011.- с.238-239.
2. Дубинянський Ю.М. Проблеми підготовки фахівців природознавчого профіля в області фундаментальних наук / Дубинянський Ю.М., Шостка В.І. // 36. міжн. наук.-метод. конф. «Фундаментальна освіта і формування гуманітарно-технічної еліти» - НТУ «ХПІ». – Харків. – с.26 – 28.
3. Дубинянський Ю.М. Деякі особливості викладання та оцінювання знань з фізики в умовах кредитно-модульної системи / Дубинянський Ю.М., Шостка В.І.// Вища освіта України. – 2011 р. - № 3, т. VI (31), додаток 2. – С.142-147
4. Шостка В.І. Проблеми підготовки фахівців та оцінка знань студентів в сучасних умовах функціонування вищих навчальних закладів/ В.І. Шостка, Ю.М. Дубинянський// Вища освіта України. – Додаток № 1. – 2012. – С. 454-459.

5. Шостка В.І. Особливості впровадження інформаційно-комунікативних та мультимедійних технологій в освітньому процесі вищих навчальних закладів/ Шостка В.І., Дубинянський Ю.М// Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27, т. VIII(41). – 2012. – К.: Гнозіс - С. 558 - 566.
6. Шостка В.И. Образование как важнейший фактор развития и усиления интеллектуального потенциала нации / Шостка В.И. Дубинянский Ю.М., Проблемы на перспективе формування національної гуманітарно-технічної еліти – вип.. 30 – 31 (34 – 35) – Харків: НТУ «ХПІ».– 2012. - с.189 - 187.
7. Шостка В.І. Деякі аспекти підвищення якості професійного формування фахівців в Україні на сучасному етапі /Шостка В.І., Дубинянський Ю.М// Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 31, т. II(44).– К.: Гнозіс – 2013. - С. 353 - 359.

ЗЯБРЕВА С.Е.,

кандидат педагогічних наук,
Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Горлівка

НАУКОВИЙ СТУДЕНТСЬКИЙ ГУРТOK У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Висвітлено місце наукового студентського гуртка у формуванні професійної майстерності майбутнього педагога на прикладі Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ключові слова: Науковий студентський гурток, професійна майстерність майбутнього педагога.

Освещено место научного студенческого кружка в формировании профессионального мастерства будущего педагога на примере Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: Научный студенческий кружок, профессиональное мастерство будущего педагога.

In the following article the place of the students' science group in the professional skills' formation of the future teachers is highlighted from the experience of Horlivka Institute of Foreign Languages of State higher educational establishment "Donbas State Pedagogical University".

Key words: Students' science group, professional skills of future teachers

Входження України у міжнародний освітній простір потребує підготовки конкурентоздатного фахівця на сучасному ринку освітніх послуг, відповідального, творчого, здатного до ефективної роботи. У світлі останніх подій, коли

робиться наголос на професіоналізацію вчительських кадрів, проблема професійної майстерності займає одне з провідних місць у науковому середовищі.

Питання професійної майстерності ґрунтовно досліджували провідні науковці І. Зязюн, Є. Барбіна, І. Крамущенко, М. Лебедик, В. Радул. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей дослідники відносять гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку. Педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, саморозвитку.

У науково-педагогічній літературі існує цілий ряд наукових розробок, присвячених становленню й розвитку студентської науково-дослідницької діяльності в системі вищої педагогічної освіти [1; 4]. У своїх наукових розвідках автори звертаються до проблеми пошуку нових підходів щодо організації науково-дослідної роботи в системі неперервної педагогічної освіти. Окремі аспекти студентської науково-дослідницької роботи розглядають О. Алексюк, Н. Демяненко, І. Зязюн та ін. Монографічне дослідження О. Микитюк присвячено розвитку та становленню наукової роботи в вищих педагогічних закладах України.

Але такий аспект як місце наукового студентського гуртка у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога не отримав широкого розгляду.

Отже, метою нашої статті є висвітлення місця наукового студентського гуртка у формуванні професійної майстерності майбутнього педагога.

Розглянемо зазначену тему на прикладі Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (далі ГІІМ ДВНЗ ДДПУ).

Найважливішою функцією безперервної професійної педагогічної освіти є стимулювання професійно-особистісного саморозвитку людини. Наш аналіз педагогічного досвіду дає змогу стверджувати, що саморозвиток педагога стає чинником формування професійної майстерності майбутнього фахівця. Широку можливість формування професійної майстерності майбутньому педагогу надає участь у науково-дослідній роботі. Лише у «живій» науково-дослідній роботі можна оволодіти методами та технікою дослідження, розвинути в собі почуття нового, привчитись до самоосвіти. Розвиток наукових досліджень у вузах безпосередньо впливає на якість навчального процесу: вони змінюють вимоги до рівня знань студентів, структуру процесу навчання, підвищують ступінь підготовленості майбутніх спеціалістів, їхній практичний творчий світогляд.

Поряд з традиційними формами, які сприяють подальшій пропаганді наукової творчості студентів, у ГІІМДВНЗ ДДПУ створено Студентське наукове товариство (СНТ). СНТ – це громадська організація, що поєднує на добровіль-

них засадах студентів вузу, що активно беруть участь в дослідницькій роботі, членів студентських наукових гуртків кафедр і проблемних груп [5]. Метою СНТ є сприяння діяльності ПІМ ДВНЗ ДДПУ по підвищенню якості підготовки кваліфікованих кадрів і збереженню наукового потенціалу. Структурними одиницями СНТ можуть бути: наукові студентські гуртки при кафедрі факультету як первинні структурні одиниці СНТ; відділення (секції) СНТ, що поєднують наукові гуртки за профілем; проблемні групи. Робота проводиться за наступними напрямками: робота проблемних груп та гуртків; участь студентів у Студентській науковій олімпіаді та конкурсах студентських наукових робіт; публікації студентів та участь у конференціях.

Участь у науковому студентському гуртку (далі НСГ) дозволяє найбільш повно реалізувати індивідуальний підхід у навчанні та вихованні студентів, які здатні творчо індивідуально та колективно вирішувати професійні, наукові, соціальні завдання, адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються.

Участь студентів у роботі студентського наукового гуртка є однією з форм підвищення якості й ефективності навчання, що сприяє творчому самовиявленню і подальшому використанню результатів науково-дослідницької роботи студентів у майбутній професійній діяльності, формуванню професійної майстерності..

Сам факт залучення студента до наукових досліджень свідчить про наявність в нього певних особистісних якостей, нахилів і здібностей. Важливою рисою, що забезпечує успіх студентів у науковій діяльності, є формування наукової спрямованості особистості за наявності мотиву, інтересу до наукового пошуку, потреби у його виконанні.

В ПІІМ ДВНЗ ДДПУ на кафедрі педагогіки протягом багатьох років існує ряд наукових студентських гуртків.

Розглянемо діяльність наукового студентського гуртка «Актуальні питання сучасної школи» (науковий керівник – к. пед. н., доц. Зябрева С.Е.) за останні п'ять навчальних років (2009-2013 рр.).

Метою гуртка є сприяння розкриттю науково-дослідницького потенціалу майбутніх педагогів та їх особистісному зростанню, підвищення якості підготовки спеціалістів, які здатні творчо та ефективно займатися практичною діяльністю.

Очікувані результати роботи НСГ «Актуальні питання сучасної школи»:

- розвиток творчих здібностей та інтелектуального потенціалу особистості майбутнього педагога;
- формування професійної майстерності майбутнього педагога;
- розвиток інтересу до наукових досліджень та формування навичок і умінь самостійної науково-дослідницької діяльності;
- розвиток умінь виступу перед аудиторією;

- професійна адаптація до майбутньої професії;
- володіння інформацією з актуальних проблем сучасного наукового світу;
- зростання особистісного авторитету студента перед викладацьким складом;
- розвиток студентських наукових комунікацій;
- формування усталеної мотивації до самоосвіти і саморозвитку.

До роботи наукового студентського гуртка залучаються переважно студенти III – V курсів. Перше засідання гуртка, на якому студенти знайомляться з основними напрямками наукової роботи та приблизною тематикою робіт, якими вони могли б займатися в гуртку, зазвичай проводиться наприкінці вересня. Після вибору теми під керівництвом керівника гуртка студент підбирає наукову літературу, опрацьовує її й готує повідомлення. На одному з засідань гуртка, що проводяться раз на місяць, заслуховується реферативне повідомлення з досліджуваної теми з наступним його обговоренням. Паралельно роботи з літературою за обраною тематикою проводиться практична діяльність під керівництвом наукового керівника, що дозволяє збільшити кількість розглянутих педагогічних проблем, закріпити практичні навички. Після завершення дослідження й обробки отриманих даних, результати доповідаються на щорічних науково-практичних конференціях студентів та молодих вчених, публікуються в різноманітних виданнях.

Висока відвідуваність засідань наукового гуртка, а також той факт, що більшість членів гуртка продовжує роботу в ньому впродовж декількох років, пояснюється безпосереднім інтересом до проблем сучасної педагогіки, сучасної школи.

Таким чином, участь у роботі наукового гуртка не лише дозволяє підвищити інтерес студентів до предметів педагогічного циклу, але й сприяє формуванню в них більш активної життєвої позиції, професійних та особистісних рис майбутнього педагога, розкриває потенційні можливості майбутнього науковця.

Основними формами роботи НСГ є традиційні семінари, участь у конкурсах, науково-дослідницька робота, підготовка наукових статей тощо.

Аналіз роботи СНГ за останні п'ять років наочно продемонстровано у таблицях 1,2.

Досягненням роботи гуртка вважаємо попит на нього у студентів вузу, те, що термін перебування у гуртку не обмежується для багатьох одним роком.

Щороку члени гуртка беруть участь у конкурсах наукових студентських робіт різного рівня. Серед наших досягнень перемога в 2-му турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт (березень 2010, Переяслав-Хмельницький) студентки Капітули Катерини з науковою роботою «Педагогічний журнал як засіб самоосвіти майбутнього вчителя» – сертифікат переможця за 2 місце.

Таблиця 1.

Динаміка участі членів гуртка у конкурсах наукових студентських робіт

	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	Разом
Загальна кількість						
Інститутських студентських	2	2	1	2	1	8
Всеукраїнських студентських (конкурс наукових робіт та наукова робота на студентську олімпіаду з педагогіки)	3	3	2	2	2	12

Участь у конференціях. Взагалі в конференціях в межах ГІІМ ДВНЗ ДДПУ та за його межами членами наукового студентського гуртка було зроблено 105 доповідей (табл. 2), серед яких: на регіональних конференціях – 69; на всеукраїнських конференціях – 11; на міжнародних конференціях – 25 (з них 11 доповідей за межами України).

Публікації студентів наукового гуртка. За п'ять останніх років 46 членів гуртка мають одноосібні публікації. Тринадцять з них опубліковані за межами України (Білорусь, Росія, Польща) (табл. 2).

Отримані дані свідчать на користь усвідомлення студентами необхідності науково-дослідницької діяльності.

Існують і такі форми гуртка, як проведення майстер-класів студентами-практиками, які навчаються на заочній та очно-заочній формі навчання в ГІІМ ДВНЗ ДДПУ (цікаво: серед студентів очно-заочної форми навчання за останні 3 роки були 3 переможця конкурсу «Вчитель року»); запрошення на засідання гуртка вчителів ЗОШ міста Горлівки Донецької області з метою обмі-

Таблиця 2

Динаміка наукової діяльності членів гуртка

	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	Разом
Статті у наукових виданнях	3	16	17	7	3	46
Загальна кількість виступів у конференціях	18	28	25	14	21	105
Міжнародних за межами України		4	3	2	2	11
Міжнародних	-	-	2	3	9	14
Всеукраїнських	1	6	4	-	-	11
Інститутських	17	18	16	9	10	69

ну досвідом; неформальні зустрічі з викладачами кафедри педагогіки.

Науково-дослідні нароби гуртківців знаходять практичний вихід під час виступу гуртківців на засіданнях МО класних керівників ЗОШ (підчас проходження педагогічної практики); у розробці гуртківцями фрагментів семінарських та практичних занять з дисциплін, які викладаються на кафедрі педагогіки; у підготовці наочності, проведенні мікродосліджень з певних тем на запит ЗОШ (наприклад, для проведення загальношкільних батьківських зборів, методичних об'єднань класних керівників тощо); у виступі на наукових семінарах кафедри педагогіки ПІМ ДВНЗ ДДПУ.

Наведемо приклад. Студент факультету англійської мови Наумов Олександр. Зараз п'ятикурсник. Ще з першого курсу виявив інтерес до предметів психолого-педагогічного циклу. За три роки активного вивчення педагогічних дисциплін Олександр є активним членом наукового студентського гуртка, є автором 3 одноосібних статей, взяв участь у 4 наукових конференціях різного рівня. Виконав дві наукові роботи на II етап Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки (Ялта 2012, Ялта 2013), наукову роботу на Всеукраїнський конкурс наукових студентських робіт (Глухів 2014); є переможцем інститутської олімпіади з педагогіки 2011-2013 рр., переможцем університетської олімпіади з педагогіки 2012. Вже третій рік поспіль Олександр вивчає проблему створення ситуації успіху та її використання у навчально-виховній роботі в сучасних освітніх закладах, бачення цього питання він розглянув у курсовій роботі та дипломному дослідженні, матеріал для яких збирав та досліджував підчас виробничих практик у Міжнародному дитячому центрі «Артек» (2012), у Ясинуватських ЗОШ Донецької області.

Організація науково-дослідної роботи студентів сприяє розвитку самостійності мислення майбутніх учителів, стимулює їх до творчого пошуку. У процесі виконання цієї роботи створювалися чудові умови для безпосереднього спілкування студента з викладачем та індивідуального впливу на розвиток майбутнього фахівця. Науково-дослідна робота спрямовує також енергію молоді на корисні справи і надає їй можливість виразити і перевірити себе в конкретній діяльності.

У сучасній вищій педагогічній освіті основною формою взаємодії ученого і студента є саме науково-дослідницька діяльність.

Тому не дивно, що наукове становлення молодого фахівця відбувається в науковому гуртку, проблемній групі, а тому вища школа й ставить одне з завдань – навчити студента працювати і здобувати знання самостійно, сприяти формуванню професійної майстерності майбутнього педагога, сприяти становленню науковця.

«Вуз создает базу, на которой студент сам начинает развиваться. Самообразование – великая сила... наша задача только в том, чтобы поддер-

жать ребенка. А вообще студент сейчас другой... он более раскрепощен, коммуникабелен, не так заангажирован, в нем больше жажды к знаниям. Может, в какой-то степени прагматичнее, но это не так и плохо – он старается изучать только то, что ему надо», – вважає директор ГІМ ДВНЗ ДДПУ В.М. Докашенко [3, с. 3].

Підсумовуючи, можна зазначити, що науково-дослідницька діяльність студентів ГІМ ДВНЗ ДДПУ є дієвим стимулом професійно-особистісного саморозвитку, етапом формування професійної майстерності. Студенти не лише усвідомлюють необхідність саморозвитку, а й багато роблять задля цього, обираючи одним з шляхів науково-дослідницька діяльність у студентському гуртку. Поряд з науковцями-початківцями завжди наукові керівники. Чим значнішими є досягнення керівника, тим вагомішим буде його приклад для студента. На думку директора ГІМ ДВНЗ ДДПУ В.М. Докашенка, «... образование и наука должны быть едины. Один процесс без другого не может существовать. Поэтому большинство наших преподавателей – доктора и кандидаты наук, ежегодно 15-20 человек получают научные звания» [2, с. 47].

Усе зазначене вище дозволяє зробити переконливий висновок, що набуття досвіду науково-дослідної роботи з психолого-педагогічних дисциплін в межах наукового студентського гуртка може започаткувати серйозні наукові пошуки і стати справою життя педагога, бо «Хто думає про науку, той любить її, А хто її любить, той ніколи не перестає вчитися» (Г. Сковорода).

Отже, ми переконані, що участь у наукових студентських гуртках – серйозний та вагомий етап формування професійної майстерності майбутнього педагога.

Список використаних джерел:

1. Будаk В. Науково-педагогічна діяльність університету як основа його розвитку в умовах модернізації вищої освіти в Україні / В. Будаk // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 13 – 17.
2. Докашенко В. Без знання іностранных языков невозможна евроинтеграция Украины / В. Докашенко // Наш выбор. – 2007. – № 1. – С. 46-47.
3. Докашенко В. Язык от Горловки поведет / В. Докашенко // Панорама. – 2002. – 13-19 июня. – С. 3.
4. Красношok І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Красношok // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9-11.
5. Положення про організацію наукової роботи студентів у Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов від 29.12.2012 р.

ІВАНОВА Л.А.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра педіатрії та дитячих
інфекційних хвороб

ГАРАС М.Н.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра педіатрії та дитячих
інфекційних хвороб,
Буковинський державний медичний
університет, м. Чернівці

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИТЯЧИХ ІНФЕКЦІЙ СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

***У статті** на підставі результатів анонімного анкетування студентів VI курсу спеціальності «Лікувальна справа» показано високу активність користувачів у середовищі дистанційного навчання Moodle (конспект та тестові завдання) та доцільність використання даної дистанційної форми для самопідготовки до практичних занять та складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок – 2. Загальна лікарська практика» в позаурочний час. Обмеження використання середовища дистанційного навчання Moodle пов'язано з невисокою мотивацією до навчання частини студентів.*

***Ключові слова:** студенти, дистанційне навчання, ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок – 2. Загальна лікарська практика»*

В статье на основании результатов анонимного анкетирования студентов VI курса специальности «Лечебное дело» показана высокая активность пользователей в среде дистанционного обучения Moodle (конспект и тестовые задания) и целесообразность использования данной дистанционной формы для самоподготовки к практическим занятиям и сдачи лицензионного интегрированного экзамена «Крок - 2. Общая врачебная практика» во внеурочное время. Ограничение использования среды дистанционного обучения Moodle связано с невысокой мотивацией части студентов к обучению.

***Ключевые слова:** студенты, дистанционное обучение, лицензионный интегрированный экзамен «Крок - 2. Общая врачебная практика».*

The article is based on the results of an anonymous questionnaire of VI year students (speciality «General Medicine») and is showed high activity of users in environment of distance learning Moodle (abstract and tests) and the feasibility of using this distance form for himself preparation to practical training and preparation to integrated licensing examination «Step - 2. General medical practice» during outside school time. Limitation of the use of distance learning environment Moodle associated with low motivation to learning of student.

Keywords: *students, distance learning, integrated licensing examination «Step - 2. General medical practice».*

В даний час дистанційне навчання отримує все більшого поширення. Цей тип навчання охоплює найбільшою мірою вищу освіту, підвищення кваліфікації різного рівня із використанням проблемно-орієнтованих сучасних освітніх технологій [1,3].

Аналіз відомих форм здобуття освіти показує, що дистанційне навчання також є формою отримання освіти, разом з очною, заочною, очно-заочною та екстернатом. У дистанційному навчанні використовуються традиційні та інноваційні методи, засоби і форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента. До основних пріоритетів дистанційного навчання можна віднести гнучкість, модульність, віддаленість, асинхронність, масовість, рентабельність, соціальність, інтернаціональність [4]. Розвиток дистанційного навчання обумовлено соціальним замовленням – прискореною зміною технології виробництва, що вимагають практично безперервного перенавчання персоналу; впровадження складних систем і технологій при обмеженій кількості компетентних викладачів; неможливістю відриву від виробництва на тривалий термін для перенавчання великої кількості фахівців; необхідністю охоплення навчанням і вихованням широкого кола населення [1,2].

У той же час, медична освіта, а саме, підготовка фахівця-лікаря, характеризується певними особливостями, оскільки основною метою навчання, зокрема, на клінічних кафедрах, є оволодіння студентами практичними навичками і вміннями [5]. Одним із базових принципів вищої медичної освіти є безперервність, що покликане забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців медичної галузі, зокрема, лікарів-педіатрів [6,7]. Саме тому потребує диференціації підхід до обсягу впровадження електронного спілкування на клінічних і теоретичних кафедрах, до- і післядипломному етапах підготовки лікарів і провізорів. Професія лікаря належить до професій типу «людина - людина», тому електронне спілкування ніколи не замінить особи-

стого спілкування. Віртуальне спілкування ніколи не замінить живий контакт між лікарем і пацієнтом, тому одним із завдань педагогічного процесу в медичному університеті є виховання навичок цього спілкування у студентів. Електронний зв'язок може бути лише додатковим елементом. Це ж положення стосується і взаємодії між викладачем і студентом [8]. Таким чином, активний процес впровадження дистанційних технологій навчання з заміною очних форм більш доцільний на етапі післядипломної освіти медиків, в структурі додипломного навчання дана форма може служити як додаткова при підготовці до практичних та семінарських занять [1].

Водночас, дистанційні форми навчального процесу не повинні витіснити самостійну позааудиторну роботу студентів (самостійний аналіз випадків під час чергувань, робота з медичною документацією, підготовка доповідей тощо), яка є однією з форм підготовки спеціаліста-медика і елементом вивчення дисциплін за кредитно-модульною системою навчання [9].

Метою роботи було проаналізувати можливості серверу дистанційного навчання Moodle у підготовці студентів VI курсу спеціальності «Лікувальна справа» до практичних занять, складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок – 2. Загальна лікарська практика».

Матеріал та методи. По завершенні вивчення модулю 6 «Дитячі інфекційні хвороби» дисципліни «Педіатрія, дитячі інфекції» шляхом анонімного анкетування опитано 45 студентів 4-х академічних груп VI курсу спеціальності «Лікувальна справа» Буковинського державного медичного університету (БДМУ). Гендерний розподіл засвідчив незначну перевагу жіночої статі (64,4%), переважна більшість студентів не вступали в шлюб (80%). Дві третини (62,2%) осіб навчалися за рахунок коштів держбюджету, решта (37,8%) – на умовах угоди, більшість студентів були мешканцями сільської місцевості (57,8%). Під час навчання майже половина (48,9%) проживала у гуртожитках, 22,2% опитаних винаймали окремі кімнати у приватних помешканнях, ще 13 чоловік (28,9%) проживали у місті Чернівці.

План проведення практичного заняття передбачає самостійну роботу майбутніх випускників у клініці біля ліжка хворого з метою удосконалення базових практичних навичок і вмінь, а також розбір теоретичних питань із використанням тематичних наборів тестових завдань бази державного ліцензійного інтегрованого іспиту (ЛІІ) «Крок-2. Загальна лікарська практика», ілюстрованих ситуаційних завдань та результатів додаткових методів обстеження.

З метою покращання підготовки студентів до занять у БДМУ розроблено впроваджено сервер дистанційного навчання (СДН) Moodle, доступ до якого можливий для кожного студента університету. Наповнення СДН проводиться відповідно до тематики практичних та семінарських занять за курсами відпо-

відальними викладачами кафедр. Обов'язковими елементами кожного курсу є методична розробка (із вказівками на актуальності теми, тривалості заняття та його навчальних цілей, контрольних питань та рекомендованої літератури), конспект теми заняття, фото- та відеоматеріали, тестові завдання для самопідготовки та глосарій.

Статистичний аналіз отриманих результатів проводили з використанням методів варіаційної статистики. Для оцінки взаємного впливу основних чинників використовували багатофакторний кореляційний аналіз.

Результати дослідження. Більшість опитаних студентів (75,6%) мають можливість безперебійного доступу до мережі Інтернет та безперебійного користування сервером дистанційного навчання в умовах помешкання. Попри відсутність постійного доступу до мережі Інтернет у чверті респондентів (24,4%), всі опитані виявилися зареєстрованими учасниками курсу «Дитячі інфекційні хвороби. 6 курс», що свідчить, напевне, про цікавість шестикурсників до дистанційних засобів навчання. Водночас, регулярно використовують ресурси курсу перед кожним практичним заняттям лише дві третини студентів, що пояснюється низькою мотивацією до навчання (відсутність бажання вчитися у половини опитаних та відвідування занять лише з обов'язку у чверті шестикурсників).

Більше половини респондентів (55,6%) використовують СДН Moodle для самостійного тестування з метою підготовки до ЛП «Крок-2. Загальна лікарська практика». Значення вказаної дистанційної форми підготовки зростає у випадку розміщення на сервері наявної бази тестів (використовують 66,7%

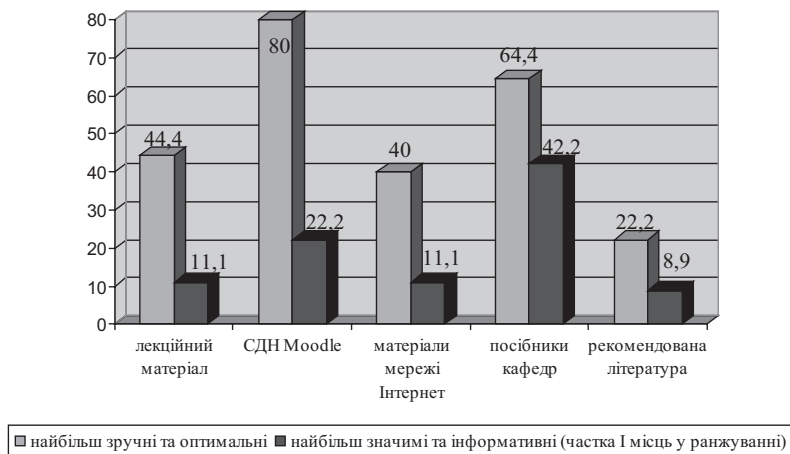


Рис. 1. Роль засобів підготовки до занять.

опитаних), та електронних варіантів буклетів минулих років (60%). Окрім того, 80% студентів-випускників даний варіант дистанційної форми навчання вважають найбільш зручним та оптимальним для підготовки до занять. Матеріалами лекцій, здебільшого, користуються при підготовці до занять студенти, які не мають постійної можливості доступу до СДН ($r=-0,36$, $p>0,02$). Водночас, за даними ранжування курси СДН за значимістю та інформативністю поступаються паперовим носіям інформації, що видається колективами авторів кафедр БДМУ (рис.1).

Отримані результати можна пояснити тим, що повністю задоволені якістю матеріалів у СДН Moodle серед модулів VI курсу лише 35,6% опитаних шестикурсників, бажають їх покращити та удосконалити 17,7% респондентів.

Найбільш часто відвідуваними елементами курсів СДН Moodle виявилися конспекти та тестові завдання (рис.2), їх змістом користується 42,2% опитаних. Тестування як ефективна методики контролю та самоконтролю знань характеризується перевагами, зокрема, вкорочення затраченого часу із збереженням високого рівня надійності перевірки, мінімізація суб'єктивного підходу.

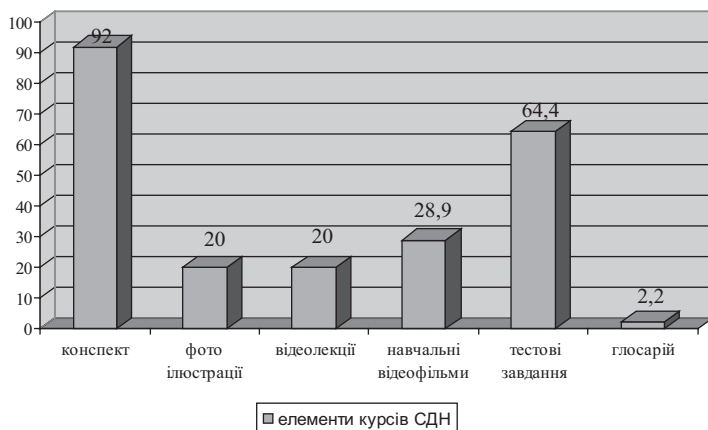


Рис.2. Відвідуваність студентами елементів курсів СДН Moodle.

Водночас, враховуючи ряд недоліків, які притаманні тестуванню, серед яких – втрата індивідуального підходу, неможливість виявлення латентних психологічних якостей та запасу знань окремого студента та групи в цілому, зростання ризику автоматичних помилок та стресогенність методики [10], досліджено доцільність її використання з погляду студентів в аспекті підго-

товки до ЛІІ «Крок-2. Загальна лікарська практика».

Згідно отриманих результатів, з метою підготовки до ЛІІ «Крок-2. Загальна лікарська практика» обов'язкове тестування на СДН Moodle як допуск до складання підсумкового модульного контролю визнала доцільним незначна більшість респондентів (51,1%), що може свідчити, напевне, про усвідомлення студентами необхідності певного примусу та стимуляції до активного самовдосконалення. Інша частина респондентів (48,9%) із недостатньою мотивацією до навчального процесу, зокрема, низькою самооцінкою практичної самопідготовки з педіатрії ($r=0,31$, $p>0,04$) та несистематичним використанням ресурсів СДН при підготовці до занять ($r=0,30$, $p>0,04$), вважають обов'язкове тестування на СДН Moodle в структурі підсумкового контролю недоцільним.

Слід зазначити, що шестикурсники свідомо надають перевагу дистанційній формі навчання в позаурочний час, зокрема, доцільною роботу на СДН Moodle під час аудиторних занять вважає лише кожен четвертий (26,7%). Тестування за базою ЛІІ «Крок-2. Загальна лікарська практика», в т.ч. на СДН Moodle, поступається за важливістю, на думку випускників, таким елементам практичного заняття, як оволодіння практичними навичками та вміннями у відділеннях клініки під контролем викладача (71,1%), відпрацювання практичних навичок та вмінь на тренажерах, манекенах (35,6%) з обговоренням теоретичних питань теми заняття під час розбору клінічних випадків (53,3%).

Висновки.

Середовище дистанційного навчання Moodle є найбільш зручною та оптимальною формою позааудиторної підготовки до ЛІІ «Крок-2. Загальна лікарська практика» та практичних занять.

Більшість курсів середовища дистанційного навчання Moodle характеризуються резервом до оптимізації якості, постійного наповнення та оновлення новими матеріалами.

Використання дистанційної форми навчання вважається доцільним в позаурочний час як важливий елемент самопідготовки.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі взаємозв'язків активності роботи студентів на СДН Moodle з поточною та підсумковою успішністю та результатами складання ЛІІ «Крок-2. Загальна лікарська практика».

Список використаних джерел:

1. Симонова Е.Г., Белозерова Е.А. Телеобучение в профессиональной подготовке медицинских работников в области эпидемиологии // В сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы эпидемиологии и профилактики инфекционных болезней в России и странах ближнего зарубежья». – Самара, 2006. – С. 187–188.

2. Joshi A., Novaes M. A., Iyengar S. et al. Evaluation of a tele-education programme in Brazil // J. Telemed. Telecare. — 2011. — Vol. 17, no. 7. — P. 341–345.
3. Михайлова Ю.В. Актуальные вопросы кадрового обеспечения организаций системы здравоохранения / М.: Система здравоохранения и кадры. — 2005. — 134с.
4. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. — М.: Издательство МЭСИ, 1999. — 196 с.
5. Сравнительный анализ дидактических методов повышения мотивации студентов к самостоятельной работе на кафедре педиатрии / Л.А. Безруков, Н.К. Богуцкая, Е.К. Колоскова [и др.] // Сб. "Педиатрия на пороге третьего тысячелетия", посв. 85-летию проф. Е.М. Витебского. - Донецк, 2007. - С. 172-176.
6. Атестація лікарів як логічний етап безперервного професійного розвитку / О.М.Хвисюк, В.Г.Марченко, К.І.Бодня [та ін.] // Проблеми сучасної медичної науки та освіти. — 2010. - №1. — С. 15-18.
7. Безперервне післядипломне професійне навчання лікарів: перспективи і проблеми в анестезіології / Л.Я. Ковальчук, В.В. Гнатів, О.В. Олійник [та ін.] // Медична освіта. — 2008. — № 4. — С. 5-7.
8. Использование информационных образовательных технологий и электронных средств обучения в вузе: материалы научно-методической конференции / ответственный редактор В.А. Снежицкий. — Гродно: ГрГМУ, 2011. — 272с.
9. Самостоятельная научно-исследовательская работа студентов как одна из форм подготовки специалиста / Е.В. Коськина, Л.В. Попкова, Л.П. Почуева [и др.] // Материалы учебно-методической конференции Кемеровской государственной медицинской академии, посвященной 55-летию КемГМА: внутривуз. сб. тр. — Кемерово: КемГМА, 2010. — С.79-83.
10. Иванов А.В. Проблемы объективности методов проверки знаний // А.В. Иванов, А.Н. Иванова, Г.Н. Чернобай // Материалы учебно-методической конференции Кемеровской государственной медицинской академии, посвященной 55-летию КемГМА: внутривуз. сб. тр. — Кемерово: КемГМА, 2010. — С.50-53.

ІЛЬНИЦЬКА Л.В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

ЕСТЕТИЧНО-ТВОРЧІ РОЗРОБКИ ВПЛИВУ ПОЕТИКИ РІДНОГО СЛОВА У ВИМІРАХ ВІТЧИЗНЯНИХ АВТОРСЬКИХ ПОШУКІВ ПЕДАГОГІКИ ПОЗАШКІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В межах публікації виявлено особливості впливу поетики рідного слова як естетично-творчої складової своєрідності у вимірах вітчизняних авторських розробок педагогіки додаткового позашкільного розвитку.

Ключові слова: естетично-творчі розробки впливу, поетика рідного слова, педагогіка додаткового позашкільного розвитку, базовий рівень мовленнєвої практики.

В рамках публикации выявлено особенности влияния поэтики родного слова как компонента творческо-эстетического своеобразия в пространстве отечественных авторских поисков педагогики дополнительного внешкольного развития.

Ключевые слова: творческо-эстетические разработки влияния, поэтика родного слова, педагогика дополнительного внешкольного развития, базовый уровень речевой практики.

Within the limits of the publication it is revealed features of influence of poetics of a native word as creative-aesthetic component of an originality in space of fatherlike author's searches of pedagogics of additional out-of-school development.

Key words: creative-aesthetic influence, poetics of a native word, pedagogics of additional out-of-school developmen, basic level of speech practice.

Постановка проблеми. Безпосередній вплив поетики рідного слова у всій своїй палітрі художньо-естетичної виразності не лише відображається на рисах, які є сформованими базовим рівнем мовленнєвої практики у дітей молодшого шкільного віку, проте, також надає змогу, в рамках даного дослідження, наголосити на доцільності огляду декількох авторських розробок стосовно покращення застосування підручника матеріалу при додаванні

до багаторівневого простору завдань та вправ саме тих віршованих рядків, які, в свою чергу, належним чином адаптовані у відповідності до віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Враховуючи площину запропонованого малодосліджуваного напрямку, слід врахувати, що існує, на жаль, невеличка низка не тільки наукових робіт, а й безпосередньо авторських розробок, які мають на меті підтримати естетичну своєрідність рідного слова, серед них слід виокремити праці Н. О. Будної та А. А. Ємець.

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Розробка інноваційних комплексних навчально-виховних програм задля покращення засвоєння вивченого матеріалу надає вірний вектор нагальності, в межах педагогіки додаткового позашкільного розвитку, усвідомити та проаналізувати певні чинники впливу естетично-творчої своєрідності поетики рідного слова саме у розробках вітчизняних авторських пошуків, які, в свою чергу, направлені на виявлення якості подальшого впровадження до змісту арсеналу підручникових вимог «поетично-змістовного осередку перевірки» класифікаційної вправності засвоєння базового рівня мовленнєвої практики учнями.

Формування мети у даному разі передбачає охопити увесь спектр вітчизняних авторських розробок, інноватика яких намагається окреслити ракурс адаптації існуючих віршованих рядків до відповідного віку стосовно передбачених методологічних програм раннього розвитку дітей.

Виклад основного матеріалу. Постійні прагнення віднайти у вимірах загального наукового розвитку педагогіки позашкільного світу засади майбутніх методологічних моделей естетичного поглиблення у світ індивідуально-творчих здібностей дитини, формує завдяки механізмам впливу поетики рідного слова на становлення безпосереднього усвідомленого відношення учня до віршовано-асоціативних концептуальних спроб, розкрити внутрішній безмежний та прихований потенціал, позитивні відгуки покращеного та більш відповідального ставлення до шкільних вимог щодо опанування належним чином базового рівня знань, а, зрештою, відбувається й ефективна демонстрація прикладів творчо-естетичного застосування вже опрацьованого підручникового матеріалу, що, передусім, унаочнює переваги фахових авторських розробок. Звідси і ціла низка вітчизняних концептуальних засад, де прихований вектор пошуку аналітичних шляхів адаптації природніх намагань дитини щодо демонстрації прикладами мистецтв, а саме літературної творчості, застосування правил і вимог чіткого мовлення у вигляді безпосередніх способів дитячого довершеного витвору – простої рими та казкової історії. Наявний струмінь казкової алегоричності у захопливій ігровій формі додає навичкам асоціативного мислення повсякчасного пошуку мистецтва вірного застосування слова. Слід також зазначити і про приховане значення – неусві-

домлене навантаження на дитяче безпосереднє відчуття – сила слова постійно озвучує інтонації враження та бажання зробити дитиною щось подібне. Цей погляд, розширення вимог щодо застосування вивченого матеріалу завдяки творчим завданням, варто взяти педагогічним кадрам до уваги, тому що, перебуваючи природньо за віком у стані обмеженого словникового запасу, вже при допомозі різних методологічних барвників-підказок школяри натхненно-творчо розширюють свій діапазон застосування рідної мови, виходячи зі стану перманентного буття – звичайно-побутової діяльності, поступово підходять до пізнавально-творчої активної зони, де кількісний підручниковий підбір і виконання вправ перевіряється, знову ж таки, завдячуючи авторським розробкам, у зону власного якісного розширення мовленнєвого самовираження, тобто відбувається природним чином перехід: від механічності побудови запрограмованого виконання наданого матеріалу до сфери творчого розвитку власних здібностей.

Досліджуючи перетини творчо-естетичних розробок та можливості впливу поетики рідного віршованого слова, слід, передусім, ретельно розглянути, в межах даного дослідження, декілька вітчизняних авторських пошукових спроб розуміння необхідного власного тлумачення розвитку позапідручникового творчого світу дитини, а тому на перший план виступає й інша аналітика навантаження необхідної міри творчих вправ та завдань. Важко віднайти відправні перші методологічні спроби у цій проблематиці – проте, вітчизняні розробки Будної Н. О. та Ємець А. А. дають змогу ретельно виявити та неупереджено окреслити міру належної актуальності та чіткості у сформульованих творчих завданнях, а також зрозуміти ступінь фахової зрілості та творчої цілісності авторської педагогічної думки. Ці та інші запити потребують перевірки, а, зрештою, і системно виникаючі повсякчасні питання про зайве надмірне навантаження учнів молодшої школи, а тому і бажання відповісти на наступний черговий запит – про опосередкованість педагогіки позашкільного розвитку, до якої і приєднується категорія невирішених раніше питань стосовно того: чи дотичною є міра сумнівів у зайвості авторського шляху йти за позаутвердженим полем завдань, і чи порушують, знову ж таки, ці розробки простір шкільних вимог? Сукупно, весь обсяг, на перший погляд, суперечливих питань дають тим не менш змогу, навіть своїм проявом обґрунтувати перспективність запропонованого напрямку комплексної навчально-педагогічної активної діяльності по віднаходженню якісно-сприятливих еквівалентів вже затвердженого програмного забезпечення по відношенню до механізмів перевірки набутого учнями «базового мовленнєвого рівня знань».

Таким чином, Будна Н. О., в межах системної розробки, що має назву «Захоплююча українська», зокрема, у серії зошитів для самостійної позашкільної роботи «Вчимося складати вірші, загадки, казки» та «Складаємо

вірші, казки, цікаві історії», направлену на розвиток зв'язного мовлення, акцентує своїм полем якісної інноватики саме на ту змістовну площину нестандартного розуміння опосередкованого відновлення підручничкового досвіду, як матриці необхідного значення оволодіння потрібними до віку знаннями, де відносно до вимірів сполучників розкриття творчого потенціалу дитини і виявляються акцентні методологічні спроби віднайти інші межі впливу поетики рідного слова на лише розквітаючу мовленнєву базу учнів перших класів.

Передусім, якщо ретельно досліджувати створену Наталією Олександрівною розробку для учнів 3-го класу «Складаємо вірші, казки, цікаві історії» [1], де автор пропонує цілий ряд творчих завдань для потужної самостійної роботи і відповідно до запропонованої автором назви, серед низки 24-х комплексних завдань, виокремлюються три самостійні групи, які мають однокорінне завдання – творчо-усвідомлено розширити та засвоїти отримані у процесі шкільного навчання знання:

1) вправи направлені, в першу чергу, на власне розуміння віршованої практики та застосування вже вивченої мовленнєвої бази у римованій площині довершеності рідного слова, поліпшуючи при цьому дитячий словниковий обсяг (їх повна кількість складає 12 можливих самостійних рівнів проходження та виконання);

2) логічно-творчі завдання, де потрібно виявити мовленнєве вміння якісно складати змістовно-тематичні загадки (їх всього налічує чотири);

3) саме ті завдання, в межах загального продемонстрованого переліку, які, врешті-решт, у своїх витоках передбачають оприлюднити асоціативні узагальнення учнів за допомогою мовленнєвого інструментарію – казково-сюжетного сценарію (їх за обсягом – вісім).

Перша група вправ, де варто зазначити: у необхідній мірі і виявляє себе концепція послідовного творчо-естетичного впливу поетики рідного слова, стверджується у цілому ряді запропонованих авторських формулювань завдань, які, в свою чергу, направлені насамперед на підбір слів у римованому стилі, складання зі слів ритмічно-чітких форм, а також додавання до існуючих поетичних речень загублених слів. Отже, знову ж таки, утворюється трьохступенева класифікація творчо-поетичних вправ:

- «добери риму», «добери заголовок»;
- «склади чистомовки», «склади вірш за римою», «склади римовані рядки з наведених слів»;
- «прочитай вірш, встав пропущені слова», «додай слова-рими», «допиши вірш», «доповни вірш влучними словами, словами-римами». До цієї підгрупи завдань Н. Будною надаються декілька віршів дитячих авторів – Н. Завальської [1, с. 4] та М. Козаченко [1, с. 5].

Варто наголосити на тому, що підтримуючи педагогічний принцип оволодіння належним чином основами вірного мовленнєвого висловлювання завжди зберігається принцип – від простого до складного в підходах на виявлення учнівського вміння адаптувати накопичений досвід шкільного мислення та засвоєння актуально-необхідної інформації, що має враховувати відтворення латентно зануреного творчого потенціалу школяра згідно із можливостями молодшого віку. На останній властивості, а саме віковій, слід особливо наголосити. Тому, надаючи фахову оцінку концептуальному запровадженню «Складаємо вірші, казки, цікаві історії» для третього класу, необхідно порівняти навчальні можливості самостійної роботи, розробленої Будною Н. О., з іншими авторськими підходами, передусім, зокрема, у площині розуміння ментально-психологічних потреб щодо раннього розвитку дітей. Так, Юріна Н. Н. у «Практичних матеріалах по організації художньо-естетичної діяльності» розробила «вправи на розвиток мовленнєвої виразності для усіх вікових груп» [2, с. 180], а саме з четвертого року життя по сьомий. На розвиток мовлення, а точніше, вірне сприйняття повідомлення крізь віршовано-ритмічний текст, четверорічним діткам пропонується автором пройти декілька рівнів-етапів, на яких відповідно треба виконати разом із дорослими нескладні ігрові завдання. По-перше, оволодіння плавним інтонаційним підходом, яке, до речі, і потрібно для гарного та яскравого читання поетичних рядків, пов'язується із природнім голосовим супроводом взятого у легені повітря і при видиханні акцентного окреслення з відповідним темпераментом-настроєм, що є дотичним до таких ігрових завдань, за навчально-виховною системою Н. Юріної, як «Вітерець» та «Сніжинка». По-друге, як зазначає автор, «потренуйте дитину у вимові фраз: тихо, голосно, швидко, повільно і виразно». Ця практика має відбуватися лише при читанні в голос віршиків, нескладних за змістом. Разом з тим, Юріна Н. Н. стверджує про дидактичну належність залучення до справи читання дітьми поезій додаткових діючих осіб, зрештою навчальний процес стає більш контрольованим, тому і утворюється ще одне завдання – грати та осмислювати репліки у віршах діалогів. Вже з четверорічного віку ставляться вимоги щодо вірного виразного читання, з відповідною питальною чи окличною інтонацією та чіткою артикуляцією вимовлених слів. Насамперед, ці завдання мають на меті стверджувати крізь естетичний вектор природного чуття натхненну витонченність та барвисті відтінки рідної мови, культуру вірного мовлення та спілкування, а також у процесі подальшого зростання ці завдання-настанови, передусім, зобов'язані покращити входження дитини у соціальне середовище, де вже комунікаційні процеси відповідають за домінантно-прогностичну спроможність особистості як найефективніше ідентифікувати себе належним чином у мереживі соціокультурних явищ та подій.

Наступні рівні мовленнєвих вправ, які запропоновані Н. Юріною для дітей п'ятого, шостого та сьомого років життя лише ускладнюються, що найголовніше, поступово, а сукупна ствердність усіх завдань спирається на програмне насичення, яке, в свою чергу, є продемонстрованим на прикладі вправ для четверорічних діток. Проте, чистомовки, зпрощені мовленнєві формули для жвавого ігрового запам'ятовування, де звуковий лад багаторазово повторюється та поєднується зі складовими частинами римованих слів, залучаються Юріною лише для вже накопиченого та базово сформованого мовленнєвого досвіду, який повинен накопичитися у дітей шостого року життя. Слід підкреслити, що вже згадувана автор розробки «Складаємо вірші» Н. Будна, пропонує як самостійне творче завдання: складання чистомовок для дев'ятирічних школярів, де вже є сформованим відповідний «базовий рівень мовленнєвої практики». Варто зазначити, при всій одноманітності повторюваних складів занурення у мелодійність віршованої ритмічності рідної мови, як властивого чинника естетично-творчої мовленнєвої діяльності, на жаль не відбувається.

Передусім, слід підкреслити, що вже саме з п'ятирічного віку, автор розробки «вправи на розвиток мовленнєвої виразності для усіх вікових груп» радить, звертати особливу увагу на різноплановість тематичних віршів, сюди ж додаються і вправи, об'єднані під назвою «етюдний тренаж для дітей» [2, с. 192], до якого залучаються вправи та етюди, в яких сукупно з мовленнєвим розвитком у яскравому ігровому середовищі опрацьовуються внутрішньо-індивідуальні риси емоційних виявів та наявні природні задатки дитини. Отже, слід їх перелічити:

I. Вправи на увагу і пам'ять та вправи на уяву;

II. Етюди на виразність жестів; етюди на виразність основних емоцій та етюди на зображення окремих рис характеру;

Чинники вікової своєрідності сприйняття та запам'ятовування інформації, які є врахованими Н. Юріною, додають ще більшої актуальності проблемі фахового залучення авторських методик, направлених на ранній розвиток мовленнєвого апарату. На жаль, ця принципова вимога, залишилась не врахованою Н. Будною, де невеличкий обсяг віршованих завдань є неадаптованим до потреб розвитку кожної з вікових груп дітей, особливо це стосується цільової аудиторії дев'ятирічних учнів, в яких існує сформоване контекстне відчуття прекрасного в літературі і вже відбулося ознайомлення з ліричними перлинами світової та вітчизняної поезії. Зрештою, окрім оволодіння базовим рівнем мовленнєвої практики за рахунок наведених поетично-сформульованих завдань, прослідкувати естетично-творчий вплив поетики рідного слова досить складно.

Природна гармонійність рідної мови, виховний потенціал якої важко недооцінити, найчутливішим чином сприймається учнями саме молодшої

школи. Як стверджує українська дослідниця А. Ємець: «Для того щоб бути сприйнятим, твір повинен бути доступним читачеві за лексикою, смыслом, обсягом. Сприйняття може не відбутися, якщо свідомість читача ще не дозріла» [3, с. 13]. Автор наукової роботи «Як навчити вашу дитину виразно читати і заучувати вірші», передусім ставить перед собою пізнавальну мету: розкрити сенс найвищого естетичного ідеалу, в рамках літературної творчості – «Чи можна виховати справжнього цінителя поезії?» [3, с. 18]. Врешті решт, тому у змістовній формі надає багатоаспектні важливі відповіді: «Вірші виховують у дитини особливе, вдумливе ставлення до літератури. Людина, яка з дитинства мала можливість знайомитися з кращими зразками поезії, не буде чекати від прочитаної книги конкретної користі. Лірична поезія дає можливість насолодитися красою слова й ритму» [3, с. 20]. Поглиблення інтуїтивних рухів дитячої душі саме поетичними рядками дозволяє стверджувати про розвиток естетичних почуттів, до яких за А. Ємець відносяться: почуття поезії та почуття прекрасного в мові. Вітчизняний автор, розмірковуючи над «деякими особливостями заучування віршів» у різні періоди дошкільного розвитку, наголошує на тому, що «у молодшому дошкільному віці (3, 4 рр.) легше запам'ятовуються ті вірші, в яких наявні – образність, лаконізм, предметність. Малюк швидко запам'ятовує короткі вірші, в яких багато дієслів та іменників, де конкретність і образність поєднуються з динамічними діями» [3, с. 23]. Стосовно п'яти та шестирічних малюків старшого дошкільного віку, то за Альоною Ємець, «збільшується обсяг віршів, ускладнюється їх зміст і художні засоби. Але напрям роботи з вивчення принципово не змінюється порівняно з попереднім періодом» [3, с. 24].

Методичні рекомендації Ємець Альони Анатоліївни з приводу мовленнєво-виразного читання та усвідомленого не тільки ознайомлення, але й обміркованого вивчення віршів, надаються саме як дидактичний супровід якісних методологічних додаткових навчально-виховних вказівок-прийомів, за допомогою яких найлегше, на думку автора, розвинути образне уявлення та швидке запам'ятовування поезій:

- за допомогою рухів;
- за допомогою одночасного малювання;
- за допомогою підготовлених малюнків;
- за допомогою слів-опор [3, с. 44].

Саме цей діяльнісний механізм навчання узагальнює природним чином ігрову палітру безмежного внутрішнього простору візуалізації віршованого повідомлення, додає до дидактики словоморфності лексичного потенціалу потрібних наголосів піднесеності та святковості, тобто естетично-образного сенсу усвідомлення пізнавально-чуттєвого контексту від поетичного тексту. Разом з тим, слід відзначити, що у посібнику «Як навчити вашу дитину вираз-

но читати і заучувати вірші» пропонуються і більш складні, логічно-образні та, знову ж таки, ігрові рівні перевірки набутого учнями досвіду. Це і гра «віднови пари, або письменники та їхні твори», гра «упізнай автора за назвами творів» [3, с. 57]. Ще однією ігровою амплітудою встановлення базового шкільного рівня мовленнєвих знань може стати і «гра словом у творчості сучасних українських поетів» [3, с. 61], до якої, принагідно, автор додає такі ігрові поетичні вправи-завдання, як шарада, анаграма, метаграма, тощо. Отже, завдяки цій сукупності вправ дитина має вільно та натхненно почувати себе у безмежному просторі римованого світу.

Висновки. Шлях набуття естетично-творчого досвіду поезики рідного слова за рахунок додавання у навчально-виховний процес вітчизняних авторських методик, не тільки позакласного читання, а й у відповідності до віку адаптованих віршованих завдань та вправ, допомагає сформувати, передусім, у процесі самостійного позашкільного розвитку вірного базового рівня мовлення та усвідомленого відчуття прекрасного.

Список використаних джерел:

1. Будна Н. О. Складаємо вірші, казки, цікаві історії. 3 клас. – Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2009. – 16 с.
2. Эстетическое воспитание детей. – М.: «Академия», 2000. – 250 с.
3. Ємець А. А. Як навчити вашу дитину виразно читати і заучувати вірші. – Х.: «Ранок», 2010. – 96 с.

КАНЬКОВСЬКИЙ І.Є.,

кандидат технічних наук, доцент,
кафедра теорії та методики трудового
і професійного навчання,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

В статті охарактеризована традиційна система навчання майбутніх інженерів-педагогів, в якій опора зроблена на процеси пам'яті, уваги, сприймання, моторику. Підкреслено, що в ній немає місця мисленню. Студенти засвоюють готовий навчальний матеріал (чужий досвід), який втрачає для них особистісний сенс. Акцентується увага на тому, що форми навчальної діяльності студентів неадекватні формам професійної діяльності. Для подолання такої ситуації рекомендовано використати технологію контекстного навчання. Розкрито сутність контекстного навчання та її можливості в навчальному процесі.

Ключові слова: інженер-педагог, інженерно-педагогічна освіта, навчальна діяльність, професійна діяльність, професійна компетентність, контекст, контекстне навчання.

В статье охарактеризована традиционная система обучения будущих инженеров-педагогов, в которой сделан упор на на процессы памяти, внимания, восприятия, моторику. Подчеркнуто, что в ней нет места мышлению. Студенты усваивают готовый материал (чужой опыт), который теряет для них личный смысл. Акцентируется внимание на том, что формы учебной деятельности студентов неадекватны формам профессиональной деятельности. Для преодоления такой ситуации рекомендуется использовать технологию контекстного обучения. Раскрыто сущность контекстного обучения и её возможности в учебном процессе.

Ключевые слова: инженер-педагог, инженерно-педагогическое образование, учебная деятельность, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, контекст, контекстное обучение.

The traditional departmental of future engineers-teachers, in that support is done on the processes of memory, attention, perceptions, movement teaching is described in the article. Underline, that there is not a place to thinking in her. Students master the prepared educational material (stranger experience) that loses personality sense for them. Attention is accented on that the forms of educational activity of students are inadequate to the forms of professional activity. For overcoming of such situation it is recommended to use technology of context studies. Essence of context studies and her possibility is exposed in an educational process.

Key words: engineer-teacher, engineer-pedagogical education, educational activity, professional activity, professional competence, context, context studies.

Постановка проблеми. В умовах рівневої системи підготовки фахівців, впровадження нових освітніх стандартів та компетентнісного підходу в професійній освіті постає питання про вибір технологій навчання, які дозволяють сформувати професійну компетентність майбутніх інженерів-педагогів. Ці технології повинні бути спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності, зорієнтовані, перш за все, на практику, уміння працювати в команді, аналізувати ситуацію і приймати самостійні рішення.

У зв'язку із вкрай слабкою та застарілою матеріально-технічною базою, яка використовується навчальними закладами України, що ведуть підготовку інженерно-педагогічних кадрів для системи професійно-технічної освіти, відсутністю можливості її покращення, у змісті навчання майбутніх інженерів-педагогів ведуча роль продовжує належати теоретичним знанням, посилюється орієнтація на засвоєння основ наук. Глобальним завданням процесу підготовки таких фахівців є долучення їх до узагальненого і систематизованого досвіду людства в тій або іншій галузі виробництва. Природно, це веде до інтелектуалізму, але в той же час і до відриву теорії від практики, замінюючи останню знаковою системою – навчальною інформацією. Фактично студенти засвоюють через масив навчальної інформації те, що напрацьовано іншими, отримано внаслідок суспільно-історичної практики людства, вони беруть готове з комори соціального досвіду. В цьому випадку їм нав'язують цілі засвоєння знань, добутих іншими, і навчальна інформація втрачає для них особистісний смисл.

Традиційне навчання в силу своєї авторитарності не дає студенту рівне із викладачем право на активність, не стимулює перехід студента із позицій споживача навчальної інформації у позицію творця своїх знань і самого себе.

Сьогодні важливо усвідомити те, що традиційне навчання не може усунути цілий ряд протиріч, які тривалий час існують в системі професійної освіти, серед яких протиріччя між засвоєнням студентом знакової навчальної інформації і соціальними умовами, в яких він буде працювати, тими виробничими відношеннями в колективі, які вчать не предметним діям, а соціальним вчинкам.

Як слушно зазначає А.О.Вербіцький, аналізуючи стан навчального процесу у вищих навчальних закладах, в текстах навчальних дисциплін «як знакових системах самих по собі не міститься «ні грама» того реального світу, світу професії, відображенням якого ці знакові системи повинні бути» [1, с. 51]. Вчений переконує, що завдання полягає в оптимізації викладання і учіння із опорою не на процеси сприймання або пам'яті, а перш за все на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. Таке навчання він вважає контекстним.

Метою статті є обґрунтувати необхідність застосування в процесі підготовки інженера-педагога технології контекстного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення технології контекстного навчання почали розроблятися ще у 80-х роках ХХ століття у Московському державному гуманітарному університеті імені М.Шолохова під керівництвом професора А.О. Вербіцького. Розвиток теорії цієї технології можна знайти і в працях Хомякової Н.П., Лаврентьева Г.В., Лаврентьевої Н.Б., Неудахиной Н.А.. Контекст, за визначенням цих вчених., «це система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, яка впливає на сприймання, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи смисл і значення цій ситуації як цілому та її компонентам» [2, с.40]. На їх думку система переходу від професійної діяльності до навчання і від навчання до професійної діяльності може бути реалізована через «професійний контекст» - сукупність предметних задач, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, що є характерними для відповідної галузі професійної праці [3].

Серед українських педагогів, із доступних нам джерел, ми не змогли знайти тих, хто намагався апробувати технологію контекстного навчання в процесі професійної підготовки фахівця і отримав відповідні результати.

Виклад нового матеріалу. Як зазначалося вище в традиційному навчанні опора зроблена на процеси пам'яті, уваги, сприймання, моторику. В ній немає місця мисленню. Якщо студент і мислить, то всупереч традиційній схемі навчання (див рис.1).

Мислення – це звернення до майбутнього, до тих невідомих, нестандартних і проблемних ситуацій, які виникнуть під час виробничої діяльності. А саме мислення, причому творчого, вимагає від інженера-педагога його професійна праця.

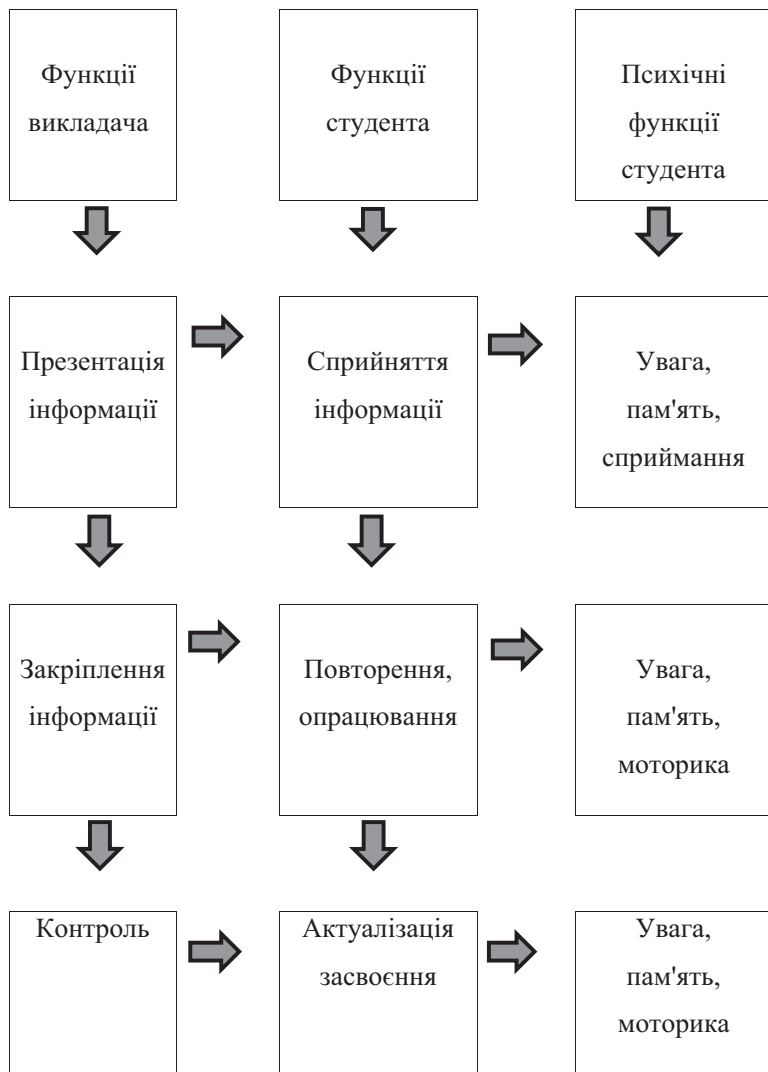


Рис. 1. Схема традиційного навчання інженера-педагога.

Оволодіння професійною діяльністю інженера-педагога до сьогодні забезпечується в рамках і засобами навчальної діяльності. Але ж форми навчальної діяльності неадекватні формам професійної діяльності, що засвоюються. Ця різниця у змістовому наповненні їх структурних ланок відображена в таблиці 1.

Щоб сформувати особистість майбутнього інженера-педагога необхідно забезпечити перехід від одного типу його діяльності (пізнавального) до другого (професійного) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів. Це можна зробити якщо подолати існуючі між ними протиріччя:

1. Між абстрактним предметом навчальної діяльності (тексти, знакові системи) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання дані в контексті виробничих процесів і ситуацій. (Традиційне навчання не може вирішити це протиріччя, звідси феномен формальних знань, неможливість їх застосовувати на практиці, труднощі адаптації випускників до умов виробництва).

Таблиця 1.

Змістове наповнення структурних ланок навчальної і професійної діяльності інженера-педагога.

Структурні ланки	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
Потреби	В навчанні	В праці
Мотив	Пізнання нового, формування цілісної професійної діяльності	Реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, фінансова незалежність
Мета	Загальний і професійний розвиток особистості	Професійне навчання людей або виробництво матеріальних цінностей
Дії	Пізнавальні, переважно інтелектуальні	Практичні, в тому числі теоретико-практичні
Засоби	Психічного відображення реальності	Перетворення реальної дійсності
Предмет	Інформація або знакова система	Учень або технічні матеріали, об'єкти
Результат	Здібності особистості до дії, система відношення до світу, людей, себе	Кваліфікований робітник або конкурентно-спроможна продукція

2. Між системним використанням знань у професійній діяльності і розпорошеністю їх засвоєння по різних навчальних дисциплінах і кафедрах. (Ця «мозаїка» знань не сприяє розвитку інтересу студента до

майбутньої професійної діяльності. Викладачі загальнонаукових кафедр не мають уяви про цілісну професійну діяльність, профіль фахівця і не адаптують свої дисципліни до них).

3. Між залученням в процеси професійної праці всієї особистості фахівця на рівні творчого мислення і соціальної активності та опорою в традиційному навчанні на процеси пам'яті, уваги, сприйняття, моторики (студент повинен зрозуміти особистісний смисл засвоєного, визначити дієве відношення до нього. Практичну компетентність студент набуває лише у випадку двійного переходу: від знака (інформації) до думок, а від думки до дії, до осмисленого вчинку).
4. Між пасивною роллю студента в навчанні (відповідає на питання викладача, виконує завдання за його вказівками) та ініціативною позицією фахівця в трудовій діяльності, якому необхідно приймати рішення і нести відповідальність за них.
5. Між тим, що навчальна діяльність орієнтує студента на минулий соціальний досвід, а особистісний смисл для нього має використання цих знань у майбутній діяльності як засобу [4].

Навчання і працю не як різні види діяльності, а як два етапи розвитку однієї і тієї ж діяльності в генезисі, розглядає саме контекстне навчання. Воно орієнтується на те, що знання, уміння і навички даються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а в якості засобу рішення задач діяльності фахівця.

Для побудови технології контекстного навчання пропонується використовувати, як правило, наступну кваліфікацію видів професійного контекста в навчанні: предметний (виробничо-технологічний; організаційно-управлінський; посадовий; установчий) і соціальний (ціннісно-орієнтувальний; особистісний) [4].

Отже, професійний контекст, який може відтворюватися в навчальному процесі складається із соціального контекста, що відображає норми відношень і соціальних дій, а також їх ціннісну орієнтацію і предметного, що відображає технологію відповідних трудових процесів. Особистісний компонент характеризує морально-етичні правила і норми поведінки і взаємовідношень фахівців як представників даної соціальної системи, їх соціально-психологічні якості і характеристики.

Таким чином, джерелами контекстного навчання виступають:

- діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду;
- теоретичне узагальнення практичного досвіду «активного навчання»;
- смислоутворююча категорія «контекст», що відображає вплив предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його учбової діяльності [5, с.42].

У відповідності до основних положень технології контекстного навчання викладачу необхідно досягти дидактично адекватного моделювання в навчальному процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності. Для ефективності цього процесу необхідно:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення діяльності фахівця у формах навчальної діяльності студента;
- поєднувати різні форми і методи навчання з урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності;
- використовувати модульність побудови системи та її адаптивність до конкретних умов навчання і контингенту тих, хто навчається;
- обов'язково реалізовувати різного типу зв'язки між формами навчання;
- забезпечити зростаючу складність змісту навчання і відповідно форм контекстного навчання від початку до кінця цілісного навчального процесу [4].

Основні принципи контекстного навчання:

- психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студента в учбову діяльність;
- поступове моделювання в учбовій діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;
- проблемність змісту навчання і його розгортання в освітньому процесі;
- адекватність форм організації учбової діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогового спілкування суб'єктів навчального процесу;
- педагогічне обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- відкритість – використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання любых педагогічних технологій, що запропоновані в рамках інших теорій і підходів;
- єдність навчання і виховання особистості професіонала [5, с.43].

Технологія контекстного навчання, як вказує Вербіцький В.О., включає в себе три базові форми діяльності: навчальну діяльність академічного типу, квазіпрофесійну діяльність і навчально-професійну діяльність [5, с.43].

В ході навчальної діяльності академічного типу здійснюється передача і засвоєння інформації. Самою поширеною формою такої діяльності є традиційні лекції і семінари. Тим не менш, існують різні види лекцій, що носять проблемний характер, в ході яких намічаються моделі дій фахівців. Даному виду діяльності відповідає семіотична навчальна модель, яка орі-

ентована на роботу з текстом та індивідуальне присвоєння інформації студентом.

Квазіпрофесійна діяльність відтворює умови, динаміку виробництва і відношення людей, що заняті в ньому. Видом такої діяльності є ділова і рольова гра, а також любі інші ігрові форми, де, з однієї сторони, реалізується технологія виробництва яких-небудь робіт, а, з іншої сторони, проявляється ігрова структура відношень людей під час проведення цих робіт, їх рольові функції, правила дій. Квазіпрофесійній діяльності відповідає імітаційна навчальна модель, яка передбачає використання інформації і знань, отриманих у процесі навчальної діяльності академічного типу в конкретних ситуаціях, що імітують майбутню професійну діяльність. Одиницею роботи в даному випадку виступає предметна дія, мета якої полягає у досягненні практично корисного ефекту.

Навчально-професійна діяльність виражається у дослідницькій діяльності студента (підготовка доповідей і виступів на конференції), виробничій практиці, курсовому і дипломному проектуванні. Даному виду діяльності відповідає соціальна навчальна модель. Причому форма роботи учасників освітнього процесу може бути колективною. У такому випадку в студентів розвивається вміння працювати в команді, налагоджувати контакт із оточуючими, формується соціальна компетенція, що є необхідною для здійснення успішної професійної діяльності.

Таким чином, з метою реалізації трьох запропонованих моделей необхідно здійснити поступовий перехід від засвоєння навчальної інформації до розгляду конкретних ситуацій професійної діяльності, що мають проблемний характер, відтворенню моделей поведінки і взаємовідношень фахівців, які займаються даною професійною діяльністю.

Висновок. Застосування контекстного навчання до формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів дозволить сформувати такі професійні якості як активність, цілеспрямованість, стресостійкість; підвищити мотивацію, налаштуватися на самостійний пошук вирішення проблеми, навчити аналізувати ситуацію, а не користуватися готовими варіантами відповідей, використовувати на практиці теоретичний матеріал, підготувати майбутнього фахівця до того, що вирішення проблем у професійній діяльності рідко буває однозначним.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]/ А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обуче-

- ния: Мат. к четвертому заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Вербицкий А.А. Категория «Контекст» в психологии и педагогике: монография/А.А.Вербицкий, В.Г.Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300с.
4. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке специалистов: [Учеб.пособие]. Ч.2/Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А.Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. гос.техн.ун-та им. И.И.Ползунова, 2004. – 232 с.
5. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентносном подходе/ А.А.Вербицкий/ / Высшее образование в России. – 2006. - №11. – С.39-46.

КОГАН Ю.М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов

ЛЕОНЕНКО О.С.,

кандидат філологічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Луганський державний університет
внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка,
м. Луганськ

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ СИСТЕМИ МВС

У статті розглянуто систему інтегрованого навчання як сучасну технологію вивчення іноземної мови та її різноманітні аспекти використання. Досліджується застосування різних форм та методів викладання в поєднанні з інтегрованим підходом для формування іншомовної компетентності майбутніх правоохоронців.

Ключові слова: інтеграція, країнознавство, лінгвокраїнознавство, міжпредметні зв'язки.

В статье рассмотрено систему интегрированного обучения как современную технологию изучения иностранного языка и ее различные аспекты использования. Исследуется применение разных форм и методов преподавания в соединении с интегрированным подходом для формирования иноязычной компетентности будущих правоохранителей.

Ключевые слова: интеграция, страноведение, лингвострановедение, межпредметные связи.

The system of integrated education as a modern technology of foreign language studying and different aspects of its usage is examined. The application of different forms and methods of teaching along with integrated approach for foreign language competence formation of future police officers is searched.

Key words: integration, country studying, lingual country studying, interdisciplinary links.

Пошук і впровадження нових методик і технологій навчання, які б ефективно реалізовувались на практиці, набувають пріоритетного значення серед основних вимог до якості сучасної вищої освіти в Україні та Європі в контексті Болонського процесу. Військові навчальні заклади посідають чи не найголовніше місце серед вищих навчальних закладів України, які потребують впровадження ефективних технологій навчання, що спричинено потребою держави у висококваліфікованих фахівцях міжнародного рівня, які здатні реалізовувати ділове спілкування з іноземними партнерами. Безпосереднім втіленням сучасних інтеграційних процесів у науці та житті суспільства є застосування технології інтегрованого навчання у вищих навчальних закладах, а саме в системі МВС України.

Мета статті полягає в дослідженні інтегрованого навчання як сучасної технології вивчення іноземної мови та її різноманітних аспектів використання. Розглядом проблеми інтегрованого підходу до навчання займалися такі педагоги як В.О. Сухомлинський, В. Паламарчук, В. Давидов, Л.Капічнікова, В. Філіпов та інші. Але застосування різних форм та методів викладання в поєднанні з інтегрованим підходом для формування іншомовної компетентності майбутніх правоохоронців заслуговує на окреме вивчення.

Для всебічного розгляду інтегрованого навчання іноземній мові у ВНЗ МВС України необхідно визначити сутність та основні характеристики поняття інтеграції. Так, інтеграція – це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань, а інтеграцію навчання можна тлумачити як опрацювання та об'єднання навчального матеріалу з різних галузей знань з метою цілісного та системного вивчення окремих тем. Нас цікавить процес взаємопроникнення та уніфікації знань з іноземної мови шляхом єдності різних аспектів за допомогою виявлення закономірностей.

Треба чітко відокремлювати інтеграцію від координації, де остання трактується як узгодження навчальних програм у ВНЗ за сумісними предметами з урахування подібності понять, явищ та процесів, які вивчаються. Так, не треба плутати ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів та процес цілісного навчання, що реалізується шляхом злиття в окремі елементи різних навчальних дисциплін.

Враховуючи вимоги до нової освітньої парадигми, головним дидактичним принципом організації освітніх систем вважається інтеграція, яка в свою чергу є основою будь-якої освітньої системи, де внутрішньопредметну інтеграцію було замінено міжпредметною.

Так, результатом процесу інтеграції є нова освіта, де інтегровані практичні заняття та курси посідають пріоритетне місце. Інтегроване заняття у вищому навчальному закладі системи МВС України – це заняття, на якому матеріал

декількох предметів об'єднується навколо єдиної теми. Так, особливо важливо визначити мету заняття, від коректності формулювання якої залежить відбір матеріалів із змісту різних предметів. Інтегровані курси будуються на основі злиття декількох предметів або об'єднання окремих тем в інтегровані блоки. Необхідно підкреслити, що важливою умовою успішності навчання курсантів іноземній мові, яка поєднує між собою усі інші умови, є свідоме конструювання такої ситуації, яка вимагала б від майбутніх правоохоронців відповідних дій і вчинків. Цього можна досягти, коли курсанти, усвідомлюючи роль володіння іноземною мовою в професійному становленні власної особистості, будуть зацікавлені як процесом, так і результатом вивчення іноземної мови. Підвищити мотивацію курсантів і покращити ефективність засвоєння знань може інтегрований підхід, що залучає знання курсантів з інших сфер та сприяє усвідомленню необхідності знання мови.

Серед переваг інтегрованого навчання іноземній мові виокремлюється можливість курсантів за окрему одиницю часу отримати знання не тільки з іноземної мови, а й з інших предметів, що в результаті дає можливість формулювати цілісну картину світу в усіх її взаємозв'язках. Також не треба забувати про підвищення мотивації та пізнавального інтересу, розвиток пам'яті, уваги, уяви, а також комунікативних здібностей курсантів.

Особливо цікавим залишається аспект оволодіння культурологічною компетенцією, де країнознавчий елемент складає змістову основу для вивчення іноземної мови, а інтегрований підхід безпосередньо цьому сприяє. Так залучення країнознавчих матеріалів під час навчання іноземній мові необхідне для досягнення основного практичного завдання – формуванню здібності вільно спілкуватися іноземною мовою. Пізнання країни, мова якої вивчається, відбувається шляхом порівняння раніше отриманих знань з новими, відомостями про свою країну та про себе. Це створює умови для подальшого удосконалення мовленнєвих навичок.

Основними завданнями вивчення країнознавчого матеріалу у вищих навчальних закладах ми вважаємо формування вторинної мовленнєвої особистості та інтегративно-культурологічної компетенції у курсантів і студентів. Мовленнєва особистість передбачає формування на вербально-семантичному, лінгво-когнітивному та мотиваційно-прагматичному рівнях. Основним компонентом іншомовної комунікативної компетенції виступає формування інтегративно-культурологічної компетенції, яка інтегрує елементи лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної та міжкультурної компетенцій. Ми маємо на увазі багатоаспектну когнітивно-комунікативну компетенцію, що базується на системі лінгвістичних і культурологічних знань здібностей особистості орієнтуватися в системі культурних концептів свого народу та концептосфері носіїв іншої

культури та здійснювати стратегії іншомовної пізнавальної та комунікативної діяльності [3].

Відповідно до дослідження І.Я. Лернера серед основних принципів навчання країнознавства виокремлюються принцип науковості та системності, принцип проблемного навчання, принцип контрастивності, принцип соціо-диференційованого підходу до розгляду різноманітних явищ культури, принцип свідомого діалогу культур, принцип образного навчання, принцип врахування актуального рівня розвитку вторинної мовленнєвої особистості. Основними методами навчання країнознавства залишаються інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу матеріалу, евристичний та дослідницький.

Деякі вчені зазначають, що існує два підходи до вивчення культури в процесі навчання іноземній мові: суспільнознавчий та філологічний. Перший підхід базується на країнознавстві, дисципліні, яка безпосередньо пов'язана з вивченням іноземної мови. Вважається, що термін «країнознавство» поєднує в собі навчання іноземній мові та пропонує відомості про країну, мова якої вивчається [4, с. 14].

Головною метою лінгвокраїнознавства є забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації, перш за все шляхом адекватного сприйняття мовлення співбесідника та оригінальних текстів, які розраховані на носіїв мови. Важливим компонентом лінгвокраїнознавства виступають мовні одиниці з національно-культурною семантикою, до яких належать назви реалій, конотативна лексика та фонові лексика, а також фразеологізми. Обов'язково треба звертати увагу на лексичний фон, тобто весь комплекс асоціацій, який виникає у свідомості носія мови та культури при виникненні образу, що викликає слово або фразеологізм.

Таким чином, лінгвокраїнознавство трактує значення слова ширше ніж у це прийнято в традиційній семасіології, та базується на даних психолінгвістики, де значення слова – це образ з відповідними асоціаціями. Необхідність соціального відбору та вивчення мовленнєвих явищ, в яких яскраво проявляється своєрідність національної культури і яке неможливо зрозуміти так, як їх розуміють носії мови, здійснюється в усіх випадках спілкування з іноземцями, під час читання художньої літератури, публіцистики, преси, під час перегляду фільмів або прослуховуванні пісень [3].

У вищих навчальних закладах МВС України можливе застосування різних форм та методів викладання у поєднанні з інтегрованим підходом для формування іншомовної компетентності майбутніх правоохоронців. Наприклад, основною метою початкового етапу навчання іноземній мові, є адаптація курсантів до умов навчання у вищому військовому навчальному закладі; певна переорієнтація оволодіння іноземною мовою з метою використання її

для особистісних і професійних цілей, що призводить до певних змін у мотивації оволодіння дисципліною; а також повторення та узагальнення мовного та мовленнєвого матеріалу, який вивчався у середній школі; вирівнювання знань, умінь і навичок першокурсників. У цей час курсанти вивчають загальнопрофільні предмети. Таким чином, інтеграція з іншими дисциплінами не буде успішною. Доцільніше застосовувати інтегрований підхід з другого або третього курсу, коли визначаються профільні предмети, і курсанти усвідомлюють необхідність вивчення англійської мови у майбутній професії. Мотивація навчання підвищується, оскільки вони розуміють, які питання чи теми знадобляться їм як фахівцям, якими поняттями вони мають оперувати щоб застосовувати свої знання з предметів певної спеціальності.

Саме інтегрований підхід сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на занятті, яке має інформаційний та стимулюючий характер. Обов'язковим є поєднання соціокультурної інформації відповідно до тематичного плану. Особливим є те, що «інтегрований підхід дозволяє застосовувати на заняттях найрізноманітніші види роботи, зберігаючи при цьому принципи комунікативності, ситуативності, новизни та індивідуальності. Різноманітні завдання потребують вправ для розвитку всіх мовних навичок і умінь» [2, с. 155].

Необхідно підкреслити, що саме застосування інтегрованого навчання передбачає послідовну орієнтацію сучасної методики навчання іноземним мовам на реальні умови комунікації. Засвоєння не тільки мовленнєвої, а й культурологічної інформації сприяє адекватному навчанню та взаєморозумінню тому, що останнє неможливо досягти без основних відомостей про навколишнє суспільство. Незаперечною стає необхідність оволодіння знаннями про специфіку країни та використання країнознавчого підходу як одного зі складових інтегрованого навчання.

Особливо цікавими ми вважаємо міжпредметні проекти, які організовуються стосовно окремої теми. Мова йде про міжнародні проекти з різноманітних дисциплін, які вивчаються у вищому навчальному закладі, і мають проводитись іноземною мовою. Курсанти та студенти не тільки вирішують проблему, але й знайомляться з національними та культурними особливостями інших країн. Не треба забувати, що необхідно встановити співвідношення між змістовим та процесуальним аспектами навчальних матеріалів. Вирішення цієї проблеми пов'язане з цілеспрямованою та послідовною розробкою методичних вказівок для викладача з роз'ясненням прийомів роботи над лінгвокраїнознавчим матеріалом [1, с. 100].

Отже, для формування професійної культури майбутніх правоохоронців не достатньо оволодіти тільки професійними знаннями з профільних предметів, а необхідно ознайомитись з культурознавством країни, мова якої вивча-

ється. Це означає, що курсанти та студенти мають оволодіти такими знаннями, які б відображали культуру, звичаї та традиції іншого народу, а також вміти порівнювати та співставляти це з інформацією про рідну країну.

Під час роботи над країнознавчим компонентом викладачі іноземної мови повинні використовувати для порівняння елементи рідної культури. Іноземна культура має бути зрозуміла тільки при співставленні з рідною культурою, з тими знаннями, якими вже оволодів курсант або студент.

Для прикладу наведемо методику, яка є прикладом сучасних досліджень та може бути представлена під інтегрованого практичного заняття. Мова йде про методику «Лабораторії читання», яку було розроблено групою англійських та американських методистів. За допомогою такої «лабораторії» реалізується продумане управління навчанням, яке передбачає як ціле направлений відбір та організацію матеріалів, так адекватно побудовану систему роботи над цими матеріалами. Адресатами даної методичної системи є слухачі, які мають середній рівень володіння мовою. Основні задачі автори «лабораторії читання» формують наступним чином: розвивати та удосконалювати вміння та навички в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, розвивати у кожного слухача інтерес до читання. А також не треба забувати про індивідуалізацію навчання. Виділяють наступні компоненти «лабораторії читання» (Reading Lab): матеріали, які розвивають вміння та навички читання; карточки з ключами до вправ; додаткові матеріали; матеріали, які розвивають швидкість читання; зошити для регулярної фіксації результатів навчання; карти прогресу; карти результатів навчання.

Таким чином, «лабораторія читання» має значну дидактичну цінність, бо розвиває та удосконалює уміння та навички читання у курсантів та студентів, які мають різні рівні підготовки. Практична цінність такої методики базується на різноманітності та чіткій цілеспрямованості кожного його компонента, взаємозв'язку та взаємообумовленості всіх компонентів, адекватності відбору текстів та завдань до них, наявності ключем до самоконтролю.

Отже, під час застосування різних форм та методів викладання в поєднанні з інтегрованим підходом для формування іншомовної компетентності майбутніх правоохоронців доречно використовувати матеріали іншомовної та рідної культур, автентичні аудіо та відеоматеріали. Необхідно використовувати культурологічний матеріал з урахуванням вікових особливостей курсантів і студентів. Підібраний матеріал має відповідати правдивим уявленням про історію та культуру народів, мова яких вивчається. Все сприяє розвитку та удосконаленню культурознавчої та комунікативної компетенції.

Сучасне викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах неможливе без прищеплення іншомовної культури. З метою кращого засвоєння іноземної мови, необхідно використовувати культурознавчу направле-

ність. Культурознавчий аспект сприяє кращому усвідомленню іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Безумовно застосування інтегрованого підходу до навчання англійської мови пов'язане з великою кількістю труднощів та великим обсягом роботи, оскільки потребує певних напрацювань, коригування навчальних програм, створення окремих посібників та навіть введення нових дисциплін. Головне – встановити відповідність між змістовою та процесуальною стороною професійних знань. Вирішення цієї проблеми полягає в цілеспрямованій та послідовній розробці методичних вказівок для викладачів вищих навчальних закладів з ретельним роз'ясненням прийомів роботи над лінгвокраїнознавчим матеріалом.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Ю.Г. Використання міжпредметних зв'язків при викладанні німецької мови у вищих навчальних закладах: літературознавчий аспект / Ю.Г. Абрамова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 9 (220), Ч. II, – Луганськ, 2011. – С. 96-102.
2. Канова Л. П. Основні форми та методи навчання курсантів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі / Л. П. Канова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 57. – С. 153-157.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. Маслова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с. 4. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г. Томахин // Иностранные язык в школе – 1997. – №3. – С.13 – 18.

КОНОНЕЦ Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
викладач інформатики та
комп'ютерних технологій,
АКУП ПДАА,
м. Полтава

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙ ПРИ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ДИСЦИПЛІН КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ

У статті на основі аналізу теоретичної літератури та власного практичного досвіду викладання дисциплін комп'ютерного циклу охарактеризовано особливості методики підготовки та проведення лекцій при ресурсно-орієнтованому навчанні студентів. Проаналізовано особливості, суть різниці між традиційною лекцією та лекцією при ресурсно-орієнтованому навчанні. Запропоновано методику підготовки та схему проведення лекції.

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, дисципліни комп'ютерного циклу, лекція, ментальна карта.

В статье на основе анализа теоретической литературы и собственного практического опыта преподавания дисциплин компьютерного цикла охарактеризованы особенности методики подготовки и проведения лекции при ресурсно-ориентированном обучении студентов. Проанализированы особенности, суть разницы между традиционной лекцией и лекцией при ресурсно-ориентированном обучении. Предложена методика подготовки и схема проведения лекции.

Ключевые слова: ресурсно-ориентированное обучение, дисциплины компьютерного цикла, лекция, ментальная карта.

On the basis of analysis of the theoretical literature and their own experience of teaching computer cycle disciplines characterized particularly methods of preparing and conducting lectures in resource-based learning students. The features, the essence of the difference between the traditional lecture and lecture at the resource-based learning. A method for the preparation and conduct lecture circuit.

Key words: resource-based learning, discipline cycle computer, lecture, mental map.

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти, орієнтації на європейські та світові стандарти вищої освіти, щорічні зміни у навчальних планах ВНЗ фіксують тенденцію до збільшення кількості годин самостійної роботи і зменшення кількості лекційних годин, що дидактично виправдано, оскільки ефективність засвоєння студентами навчальної інформації при лекційній формі становить лише 5% [9]. Упровадження новітніх дидактичних систем, новітніх методик викладання дисциплін, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), сучасних засобів забезпечення навчального процесу, їх гармонійне поєднання із традиційними методами, формами і засобами відкривають нові можливості оптимізації навчання студентів. Тому сьогодні особливо актуальним є питання підвищення ефективності лекції у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми проведення лекцій та їх видів, розробка методик у сучасних умовах досліджуються сьогодні особливо ретельно саме у контексті підвищення ефективності лекції як форми організації навчального процесу. Дослідники А. М. Алексюк, Л. І. Галузинська, З. Н. Курлянд, М. М. Левіна, В. Л. Ортинський, А. В. Семенова, Р. І. Хмелюк та інші акцентують увагу на тому, що існують психолого-педагогічні передумови підвищення ефективності вузівської лекції (формування відповідної мотивації у студентів, ставлення студентів до лекцій; уміння розкривати цінність знань для слухачів з позиції практики, показувати студентам значущість лекційного курсу, розвивати у них звичку наполегливо й зосереджено працювати, зберігати високу довільну й мимовільну увагу). Ряд дослідників Л. В. Біденко, Ю. В. Караван, А. О. Саницька, М. С. Ташак, Н. В. Борисова стверджують, що ефективними є нетрадиційні та інноваційні лекції (лекція-конференція, інтерактивна лекція, лекція-провокація, проблемна лекція, бінарна лекція, лекція-бесіда, відеолекція, лекція-екскурсія, лекція-візуалізація, лекція-брейнстормінг). Російські науковці Ю. К. Щипін, А. М. Телепін вбачають шлях до підвищення ефективності лекції у застосуванні мультимедійного супроводження. Американські дослідниці Jeanne C. Meister, Karie Willyerd, які вважають недопустимим припинення ролі лекції у цілому, акцентують увагу на використанні технічних засобів, ІКТ, а також імітаційних та проектних методів при проведенні лекції. Вони зазначають, що ефективність лекції визначається і факторами, пов'язаними із особистістю лектора (лектор повинен володіти об'ємними знаннями, яких немає у слухачів; лектор як джерело інформації повинен користуватися довірою; лектор повинен вміти виступати перед аудиторією).

Концепція ресурсно-орієнтованого навчання (РОН), яка досліджується зарубіжними ученими Abdul Paliwala, Margaret Butler, Elizabeth Green, Janette R. Hill, Michael J. Hannafin, Jacqueline Smith-Autard, Said Hadjerrouit, Paul Maharg, Christine Greenhow, Sara Dexter, Christine Armatas, Mary Rice та ін., відкриває широкі можливості для удосконалення організаційно-методичних форм, ресур-

сів, методів проведення лекції [4].

Метою статті є продемонструвати особливості проведення лекції при ресурсно-орієнтованому навчанні дисциплін комп'ютерного циклу.

Основна частина. Сучасне інформаційне суспільство та інформатизація освіти диктують свої вимоги до організації навчання, особливо це стосується дисциплін комп'ютерного циклу у ВНЗ. Однією з цих вимог є *ресурсна орієнтованість* – загальнодидактична характеристика процесу навчання, яка формується на базі спеціальної структури конкретних методів та їх систематизації, підпорядкованої цілям пошуку та обробки інформації, використовуючи різноманітні джерела інформації. Ресурсно-орієнтованими можуть бути і лекція, і розповідь, і завдання, і питання тощо. Ресурсна орієнтованість може бути властива викладу нового навчального матеріалу, контролю знань і умінь, системі завдань для самостійної роботи. Ресурсно-орієнтовано можуть проводитися практичні та лабораторні заняття, колоквіуми, семінари.

Сьогодні, коли головна увага вищої школи зосереджена на всебічному підвищенні якості професійної підготовки спеціалістів, зростає роль самостійної роботи студента, в умовах інформаційного суспільства та стрімкого розвитку ІКТ, в умовах, коли вектор сучасної освіти направлено на освіту протягом усього життя, значення лекції, яка відіграє вирішальну роль у формуванні наукового мислення студентів, невпинно зростає. Нагадаємо, *лекція* — це логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, ілюстрований, при необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів. Лекція є одним з основних видів навчальних занять і, водночас, методів навчання у вищій школі. Вона покликана формувати у студентів основи знань з певної наукової галузі, а також визначати напрямки, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи студентів з відповідної навчальної дисципліни [2]. Важливим моментом є підготовка та проведення лекцій з дисциплін комп'ютерного циклу, які принципово відрізняються від проведення лекцій з дисциплін гуманітарного, економічного чи іншого циклу завдяки специфіці цих предметів.

Специфіка вивчення інформатики та інших дисциплін комп'ютерного циклу така, що неможливо вивчити дисципліну, використовуючи всього один підручник. Безліч програмних продуктів, які існують сьогодні на світовому ринку і на ринку України зокрема, неможливо описати і запропонувати для вивчення лише в одному підручнику. Крім того, підручник з інформатики – це відображення особистих переваг його авторів. Наприклад, автор може запропонувати для вивчення ОС *Windows XP*, а може і *Windows7* чи *Linux*. Але вже безліч користувачів переходить на *Windows8*, а в підручниках з інформатики ця ОС поки що не представлена. Також автор може пропонувати для вивчення *Office2003*, вважаючи його класично вдалою версією офісного програмного забезпечення, в той час

як студент має право вибрати для своєї роботи *Office2010 (2013)*, *OpenOffice* тощо. Таким чином, вивчення дисциплін комп'ютерного циклу просто зобов'язане бути ресурсно-орієнтованим, бо для вивчення теми доцільно підбирати безліч різних навчальних інформаційних ресурсів, враховуючи індивідуальні потреби студентів і сучасний стан ринку комп'ютерної техніки та програмного забезпечення. Важливим моментом є і незамінність використання ІКТ, які при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу є і предметом і засобом навчання одночасно. Слід зазначити, що із багатьох дисциплін комп'ютерного циклу, наприклад, «Електронна комерція», «Інформаційні системи і технології у фінансово-кредитних установах», «Основи алгоритмізації та програмування», «Інтернет-технології в інформаційній діяльності» тощо відсоток лекційних годин становить 40-50%. Як бачимо, лекція з предметів комп'ютерного циклу є найбільш усталеним видом навчальної роботи, присвяченим концептуальним основам дисциплін. І внесення принципових змін у ритм цього процесу може порушити логіку викладання дисципліни в цілому. Однак з точки зору інтенсифікації освітнього процесу саме лекція як вид навчальної роботи максимально виграє від застосування мультимедійних та ІТ-ресурсів шляхом реалізації на комп'ютері презентаційних методик, заснованих на використанні мультимедіа та відповідної відтворювальної апаратури [8].

Методику підготовки і проведення традиційної лекції, а також широкого спектру нетрадиційних лекцій детально описано у дослідника Є. М. Моїсєєва [7], ми ж зупинимося на особливостях лекції при РОН. Лекція при РОН є *інформаційно-проблемною*. Така лекція, яка орієнтує на всебічне використання різноманітних інформаційних ресурсів при вивченні теми, характеризується максимальною інформаційною наповненістю і обов'язково повинна мати проблемний характер, відбивати сучасні досягнення науково-технічного й суспільного розвитку, теорії і практики, сприяти поглибленій самостійній роботі майбутніх спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей. Від традиційної лекції її відрізняють не тільки методика підготовки і проведення. Суть різниці між традиційною і лекцією РОН проявляється у діяльності педагога і студента (таблиця 1).

Вимогами до структури лекційного курсу при РОН дисциплін комп'ютерного циклу є: 1) виділення як обов'язкових вступної, тематичної, заключної, а також оглядових і установчих лекцій; 2) запровадження добре продуманої системи взаємозв'язків викладача і студента на лекції; 3) активізація пізнавальної діяльності студента на основі принципу проблемності; 4) комплексний підхід до підбору інформаційних ресурсів.

Слід пам'ятати, лекція при РОН є основою для подальшої самостійної роботи. Вона розвиває інтерес і любов до науки, творчі здібності, інтелектуальну й емоційно-вольову сферу особистості, сприйняття, пам'ять, сприяє свободі вибору інформаційних ресурсів для подальшого глибокого вивчення дисципліни у

Таблиця 1.

Форма	Діяльність педагога	Діяльність студентів
Традиційна лекція <i>Монологічна</i> Мета розкрити основні положення теми з'ясувати невідомі проблеми узагальнити досвід роботи дати рекомендації щодо використання матеріалу на практиці	Теоретичний аналіз наукової інформації Відбір навчальної інформації Логічна побудова навчальної інформації Визначення ємності інформації і розподіл інформації по блоках Діагностичні процедури Узагальнення викладеної інформації у вигляді висновків Адаптація навчальної інформації до інтелектуальних можливостей студентів і рівня їх підготовленості Викладач – в активному стані <i>Викладач читає лекцію</i>	Засвоєння інформації, її сприйняття, розуміння і запам'ятовування Сприйняття і відстежування логічної структури інформації Виконання пізнавальних операцій відповідно до способів її засвоєння Актуалізація знань, потрібних для розуміння нової інформації Записування лекції Студент – у пасивному стані <i>Студент слухає і записує</i> <i>Лінійний спосіб написання конспекту</i>
Лекція при РОН <i>Інформаційно-проблемна</i> Мета: окреслити вектор пошуку інформації зорієнтувати на самостійне здобування знань; ознайомити з різними ресурсами навчити запам'ятовувати великі об'єми інформації навчити вирішувати проблемні завдання	Включення теоретичних відомостей у постановку проблемного завдання, в навчальний текст інформації, вирішення його Повідомлення плану лекції Звернення до студентів з метою актуалізації їх знань, необхідних для засвоєння і розуміння нової інформації Поштовх до самостійного пошуку інформації Використання різноманітних ресурсів (друкованих, електронних, Інтернет-ресурсів, ЗМІ тощо) Використання засобів візуалізації знань (опорні конспекти, схеми, таблиці, ментальні карти) Формування навичок написання конспекту Адаптація до сучасних ІКТ, програмно-технічного забезпечення Викладач і студенти в активному стані – співавтори лекції	Виділення головних ідей Вирішення проблемного завдання Простежування послідовності інформації, яка викладається, у зв'язку з планом лекції Постановка питань (діалог з лектором) Систематизація отриманих знань Створення ментальної карти разом з викладачем <i>Ментальна карта – це альтернативний спосіб ведення конспекту (принцип «радіантного мислення»)</i> <i>Лекція – співтворчість і співавторство зі студентами</i>

цілому. Основна дидактична мета такої лекції – забезпечення ресурсно-орієнтованої основи для подальшого засвоєння навчального матеріалу. Лекція при РОН набуває вектору спрямованості на найважливіші питання у контексті спеціальності, яку опановує студент у ВНЗ, на аналіз нових наукових проблем, які ще не знайшли відбиття в підручниках, розкриває перспективи певної галузі науки, не прив'язуючись до конкретного програмного забезпечення, орієнтує на уміння розв'язувати професійні завдання у будь-яких умовах.

Серед науковців є прихильники відмови від традиційної лекційної форми викладу навчального матеріалу, аргументуючи це тим, що лекція привчає до пасивного сприйняття чужих думок, гальмує самостійне мислення і чим краща

лекція, тим ця ймовірність вища; лекція відбиває смак до самостійних занять, і потрібна тільки за відсутності підручників; студенти не встигають осмислити матеріал і лише механічно записують слова лектора. [6]. Не можна не погодитись, оскільки одним із найслабших місць у традиційній лекції є те, що в активному стані перебуває тільки викладач, слухачі ж пасивно сприймають інформацію, тобто навчання має інтелектуально пасивний характер [3]. Традиційні форми і методи навчання передбачають передачу знань, але не завжди формують професійні вміння і навички в майбутніх фахівців. Застосування на лекціях активних методів навчання, групової взаємодії, сучасних ІКТ та технологій РОН (технологія ментальних карт) веде до активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації навчання, формування професійних умінь та навичок.

Досліджуючи проблему підвищення ефективності лекції, підготовки методики лекції при РОН, доцільно орієнтуватися на запропоновану Jeanne C. Meister та Karie Willyerd піраміду навчання й основні методи (рис. 1) [9]. При РОН традиційну лекцію за допомогою включення проблемних завдань, групових обговорень, практики через «роблення» та навчання інших при створенні ментальної карти, можна трансформувати у потужний і ефективний дидактичний інструмент, який поєднає у собі усі сучасні засоби та ресурси і забезпечить більше 50 % засвоєння навчального матеріалу. Ресурси, які лектор зможе органічно поєднати на лекції (власний стиль викладання, жвава і цікава подача змісту лекції, професійна робота з психоемоційним настроєм аудиторії, ІКТ, дидактичні ресурси та методики навчання, медіа та відеоресурси тощо), сприятимуть оптимізації

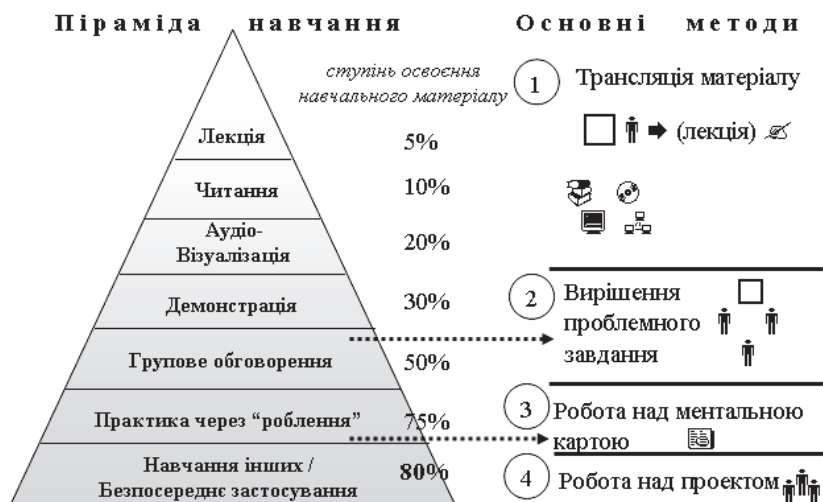


Рис. 1. Піраміда навчання.

викладу лекційного матеріалу і реалізовуватимуть функції лекції (інформаційну, методологічну, виховну, розвивальну, орієнтуючу, організуючу, діагностичну, стимулюючу та систематизуючу), а також забезпечать економне використання лекційного часу.

Пропонуємо **методику підготовки лекції** при РОН дисциплін комп'ютерного циклу:

1. *Звернення до тематичного плану і програми навчальної дисципліни.* Лектором простежується послідовність подачі матеріалу, враховується спеціальність студентів, проектується подача матеріалу, відстежуються міжпредметні зв'язки та логіка викладення.

2. *Ознайомлення з фондовими матеріалами циклової комісії з теми.* Фондові матеріали – це вектор, можливий шлях, який потім індивідуалізується з урахуванням особистості викладача: його наукового, викладацького і IT-досвіду, обраного стилю викладання, типу темпераменту тощо. Головним є те, що, наприклад, лекція «Текстовий процесор», призначена для студентів спеціальностей «Правознавство», «Фінанси та кредит», «Ветеринарія» тощо, не може бути однаковою.

3. *Визначення дидактичних цілей.* Ключове питання для лектора: «Чого я прагну досягти? Яку мету я маю?». Доцільно визначити: ієрархію цілей (дерево цілей) навчання, що сформульовані в термінах вмінь, доступних до перевірки; відібрану і відповідним чином структуровану навчальну інформацію, яка підлягає засвоєнню; програму пізнавальної діяльності студентів та програму управління нею.

4. *Складання плану лекції.* План – це орієнтир лектора і студента, який точно визначає межі проблеми, теми (загальні поняття, теоретичні положення, закономірності; історія предмету, питання, проблематика; практика, її аналіз, здійснення; задачі, перспективи, пропозиції, висновки).

5. *Робота з науковою та навчальною літературою, інформаційними ресурсами.* Ключовий момент – залучення бібліотекарів до підбору та аналізу матеріалів (бібліографія, алфавітний та систематичний каталоги, педагогічна преса, електронні бібліотеки). Формується **Папка інформаційних матеріалів лекції** (традиційний та електронний варіанти), Інтернет-ресурси, відеоресурси тощо. Слід пам'ятати, що лекції не є ілюстрацією підручника, хоч і пов'язані між собою за змістом. У підручнику – загальний, фундаментальний матеріал навчальної програми, тоді як у лекції подаються оперативніші, сучасніші відомості. І лекція, і підручник – основа для самостійної роботи студента [1].

6. *Систематизація матеріалів і підготовка моделі тексту лекції.* Доцільне складання ментальної карти лекції. Створюється **Презентація лекції**: підбір епіграфу, цитат, символічної наочності, рисунків, схем тощо.

7. *Вибір остаточного варіанту плану лекції. Робота над формою викладу.*

Цільові установки: провокація емоцій; звернення уваги на проблему; розповсюдження знань; спонукання до дій; формування навичок.

8. *Підготовка наочних матеріалів.* Підготовка мультимедіасупроводження: презентація лекції, ментальна карта, підбір відеоресурсів, друкованих роздаткових матеріалів (брошура-пам'ятка, картка навчальних ресурсів теми і т.д.) [5].

9. *Оформлення тексту лекції за формою «ментальна карта».*

Дидактично виправданою є наступна схема проведення лекції, зображена на рисунку 2.

Єдиної думки серед викладачів інформатики щодо оптимальної організації навчання дисциплін комп'ютерного циклу поки що немає, і нам видається актуальним вирішення цього завдання в аспекті створення електронного інформаційного лекційного комплексу з дисциплін комп'ютерного циклу, який включає не тільки дидактико-інформаційне забезпечення, а й мультимедіасупроводження до лекцій, модуль перевірки знань за лекційними темами, модуль організації самостійної роботи з вивчення лекційного матеріалу, посилання на різноманітні



інформаційні ресурси, електронну бібліотеку тощо. Це доцільно організувати для більш зручного доступу студентів до цих матеріалів, створивши освітній веб-сайт у Всесвітній мережі, наприклад, «Електронний навчальний ресурс «ІНФОРМАТИКА+» <http://informatika-resurs.jimdo.com/>.

Розглянемо детальніше запропоновану схему проведення лекції на прикладі теми «Текстові редактори» з дисципліни «Комп'ютерні технології в юридичній діяльності». Зазначимо, що тема досить об'ємна, інформація у підручниках

займає досить багато сторінок. Для прикладу, у підручнику Клименко О. Ф. «Інформатика та комп'ютерна техніка» – 73 сторінки. Тож лектору доведеться застосувати усі свої уміння, методичні прийоми і засоби для ефективної систематизації інформації і викладення її студентам за 80 хв. Доцільно розпочати лекцію із постановки проблемного завдання: показати студентам, наприклад, генеральну довіреність, яку готує нотаріус клієнту, і запитати: «Як створити подібний документ?». Відповідь пропонується знайти у темі лекції. Далі – слідуюмо за пунктами:

1. Повідомлення теми лекції (озвучується викладачем).
2. Повідомлення плану лекції (основні вузлові питання).
3. Ознайомлення зі списком літератури та іншими інформаційними ресурсами (орієнтуємося на наш функціонуючий освітній веб-сайт «Електронний навчальний ресурс «ІНФОРМАТИКА+»).

Пункти 1-3 демонструються на слайдах презентації. Зазначимо, що з метою економії часу ми не вимагаємо зі студентів запису плану у зошит, презентація студентам надається у вільне користування на веб-сайті.

4. Нагадування змісту попередньої лекції, пов'язання його з темою.
5. Ключові питання, постановка проблемного завдання чи ситуації.
6. Реалізація тез лекції (змістовна частина лекції) з підведенням підсумків кожного питання. На нашу думку, лектору недоцільно диктувати студентам основні визначення і змушувати студентів записувати їх у зошит, чим досить часто «грішать» викладачі, втрачаючи час на лекції і тим самим не встигають подати студентам багато іншої важливої інформації. Вважаємо, що достатньо лише вказати, у яких ресурсах про це можна прочитати (вказати сторінки у підручнику, сторінки веб-сайту «Глосарій», «Відеоресурси», «Корисні лінки», «Електронна бібліотека»).

Далі виклад лекції пов'язаний зі створенням ментальної карти. Тут можливі два варіанти. Перший: викладач малює карту на дошці, а студенти – у зошитах. Другий: якщо аудиторія і технічне забезпечення дозволяють, можна скористатися спеціальними сервісами класу *concept-mapping*, наприклад, *Bubbls.U*s, *Mindomo*, *XMind* тощо (рис. 3).

Зазначимо, що певні блоки ментальної карти, наприклад, гілка «Елементи вікна», «Таблиці» тощо може бути запропонована студентам для самостійного заповнення, оскільки тема уже вивчалася студентами в курсі інформатики. Можна організувати актуалізацію знань «Основні правила набору тексту» у формі фронтального бліц-опитування (студенти одночасно заповнюють самостійно цей блок знань).

Зважаючи на втомлюваність студентів у процесі сприйняття і запам'ятовування інформації, основний час лекції доцільно розбавляти відеопаузами. Оптимальна активність сприйняття – 20-30 хвилин. Наступні 10-15 хвилин – це

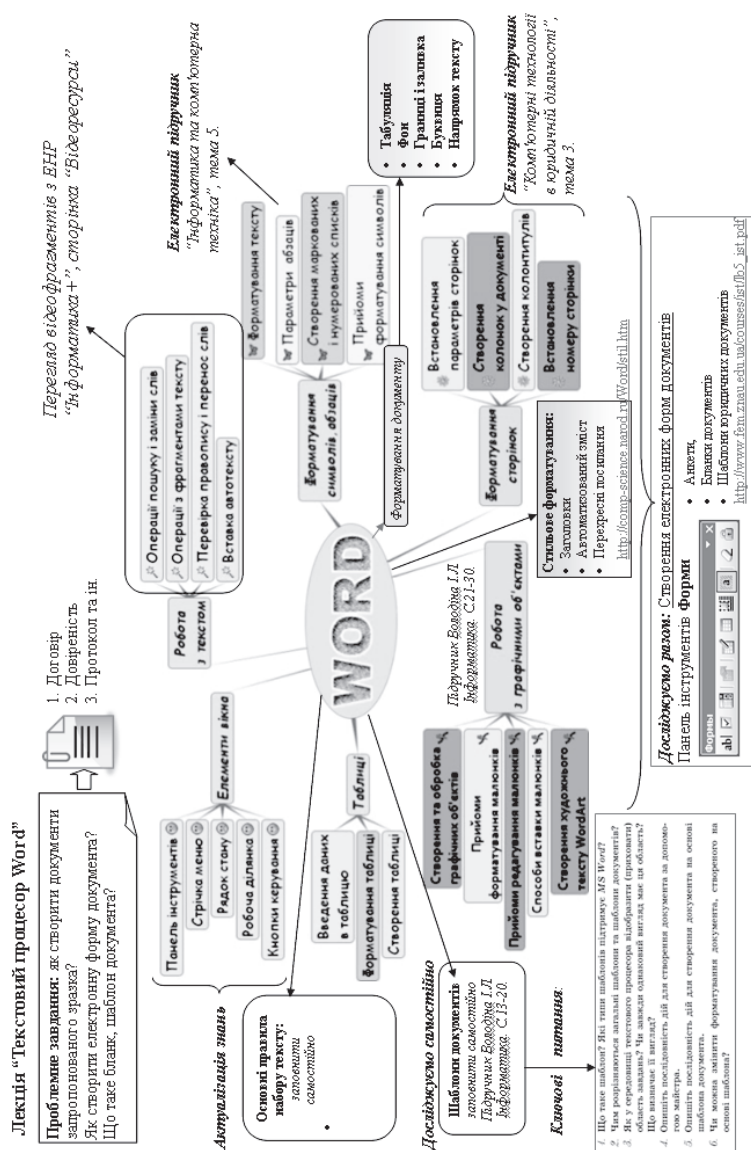


Рис. 3. Ментальна карта теми

фаза зусиль, передвісник стомлюваності, і саме у цей час доцільно продемонструвати навчальний відеофрагмент з теми, який можна відшукати в Інтернеті за допомогою сервісу <http://www.youtube.com>.

У рамках вивчення теми можна проглянути наступні відео: Текстові редактори. <http://www.youtube.com/watch?v=P8hHl-hBWR0> 3,44 хв.; *Microsoft Word 2010* детальний відеогляд <http://www.youtube.com/watch?v=vyOv1BZqoWU> 7 хв.; Форматування текстових документів <http://www.youtube.com/watch?v=b0g3Te5azn84xv>; Табуляція <http://www.youtube.com/watch?v=VpFa2iOfIFE> 5 хв. та ін.

Відмітимо, що при підготовці до лекції доцільно знайти достатньо відеофрагментів, розмістити їх на сторінці «*Відеоресурси*» і вказати студентам, що саме можна вивчити, переглянувши їх. На самій лекції достатньо 1-3 відеофрагментів, найважливіших на думку лектора, який розставляє акценти при викладенні навчальної інформації. Наприклад, просте форматування тексту студентам уже відоме, тому перегляд такого відеоролику можна залишити на домашнє завдання, а відео «*Табуляція*» та «*Форми*» – це ті засоби, які важливі у роботі саме майбутніх юристів.

Варто акцентувати увагу студентів і на тому, що текстових редакторів на сьогодні багато, і не наві'язувати якусь одну певну програму, а варто показати декілька, спонукаючи до порівнянь їх можливостей. Дисципліни комп'ютерного циклу мають свою особливість: краще один раз побачити, чим сто разів почути. Адже розповідати про текстовий процесор, не демонструючи його на мультимедійному проекторі – це просто витрачати час без надії на будь-яку ефективність лекції.

Підведення підсумків лекції, відповіді на питання. Підготовка презентації лекції та створена у процесі лекції ментальна карта, значно полегшить підведення підсумків. На карті можна відобразити все важливе, що стосується теми і подальшого її вивчення, закріплення ЗУН, контроль.

Рекомендації щодо підготовки до практичних занять. Пункти 6-8 у ході лекції – процес побудови ментальної карти, на якому втілюються і розповідь лектора, і демонстрація, і елементи групової взаємодії та інші сучасні методики.

Повідомлення теми наступного заняття.

Домашнє завдання – доповнення ментальної карти, що уможливило повторення, систематизацію та поглиблення знань.

Зазначимо, що при підготовці до лекції лектору доцільно самому складати ментальну карту, яку можна в кінці заняття пропонувати студентам. На цій карті доцільно розміщувати всю важливу інформацію теми, вказувати що потрібно студентів заповнити самостійно, де знайти потрібну інформацію, на які питання шукати відповіді. Така карта стає студентам своєрідним орієнтиром у подальшому здобутті знань, їх аналізі та прикладній спрямованості, а для викладача – у

вдосконаленні прийомів та засобів при проведенні лекцій.

Висновки. Лекція при РОН є активним педагогічним методом, потужним дидактичним інструментарієм, що веде до інтенсифікації навчання дисциплін комп'ютерного циклу у ВНЗ. Вона забезпечує творче спілкування лектора з аудиторією, співтворчість та співавторство зі студентами, емоційну взаємодію; використання великої кількості інформаційних ресурсів, сучасних ІКТ та методів візуалізації знань; економію часу студентів і викладача. Інформаційно-проблемна структура лекції, запропонована методика та схема проведення дозволяє найбільш наочно продемонструвати місце навчальної дисципліни у системі наук, виявити міжпредметні зв'язки, втілювати правило: «Навчай спеціальності, а не окремому предмету».

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А. М. Алексюк. – К.: «Либідь», 1998. – 558с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К., 1997. – 64 с.
3. Борисова Н. В. Деловая игра «Эстафета передового опыта» / Н. В. Борисова, В. Г. Дера, А. А. Соловьева. – М., 1985. – 43 с.
4. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012. – Вип. 54. – С. 76–80.
5. Кононец Н. В. Практическое занятие по информатике в контексте ресурсно-ориентированного обучения студентов / Кононец Н.В. // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 (часть 3). – С. 540–545.
6. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. М. Левина. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
7. Моїсєєв Є.М. Методика проведення лекцій у Київському національному університеті внутрішніх справ. Методичні рекомендації: / Є. М. Моїсєєв. – К., 2007. 42 с.
8. Щипин Ю. К. Применение мультимедийного сопровождения — путь повышения эффективности лекций / Щипин Ю. К., Телепин А. М. // Информационные модели экономики: сб. трудов Всероссийской научно-практической конференции.— М.: МГАПИ, 2003.— с. 233–237.
9. Jeanne C. Meister, Karie Willyerd. The 2020 Workplace: How Innovative Companies Attract, Develop, and Keep Tomorrow's Employees Today, by / Jeanne C. Meister and Karie Willyerd; HarperBusiness. – May 2010. – 304 pages.

КОРЕШКОВА С.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Черкаський державний технологічний
університет, м. Черкаси

ДЕЯКІ ІННОВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті йдеться про успішне використання деяких інновацій у процесі викладання іноземних мов.

Ключові слова: колаборативне навчання, мотивація, бізнес-гра, ділове спілкування .

В статье идет речь об успешном использовании некоторых инноваций в процессе преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: коллаборативное обучение, деловое общение, мотивация, бизнес-игра

This article deals with successful usage of some innovations at teaching foreign languages.

Key words: collaborative teaching, motivation, business game, business communication.

Стратегічні напрями модернізації освіти і науки, значущість цих сфер у суспільному розвитку країни вмотивовані як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і тісно пов'язаними внутрішньодержавними процесами. У наш час відбувається перехід людства від індустріального виробництва до суспільства знань. Це ставить науку на рівень пріоритетних галузей як провідну сферу, що продукує нові знання та освіту, долучає до цих знань суспільство в цілому й кожну людину зокрема. Саме від рівня інтелектуального розвитку людини більшою мірою залежатиме успіх будь-якої виробничої діяльності та загалом сфер життєдіяльності. За умови, яка полягає, зокрема, у безпрецедентному загостренні конкуренції між державами, що набуває загальнопланетарного характеру та охоплює, крім економіки, інші сфери, стає очевидним, що лише країна, яка забезпечить адекватний вимогам часу розвиток освіти й науки, може сподіватися на гідне місце у світовому співтоваристві.

Нині Україна, яка упевнено обрала орієнтир на входження до світового простору, модернізує освітню діяльність у контексті глобальних вимог.

Процеси інтеграції охоплюють усі сфери життєдіяльності, зокрема й галузь вищої освіти. Перехід від застарілих форм навчання до творчих - є нагальним методичним питанням. Підготовка висококваліфікованого фахівця, який здатний творчо мислити, працювати в команді заради спільного результату та діяти в нестандартних ситуаціях - актуальне завдання системи вищої освіти. В даному контексті слід зазначити, що наша держава потребує висококваліфікованих фахівців у різних галузях, які б володіли мовою міжнародного спілкування. Отже, статус іноземної мови стрімко зростає, вона все більше набуває ролі міжкультурного спілкування. Цей попит зумовлює необхідність удосконалювати методологічну базу підготовки фахівців, здатних працювати на міжнародному рівні[8].

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного студента, вибрати такі методи навчання, які б дозволили кожному студенту проявити свою активність та творчість. Завдання вчителя - активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі вивчення іноземної мови. Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність таких форм роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);
- мозковий шторм (brain storm);
- читання зигзагом (jigsaw reading);
- обмін думками (think-pair-share);
- парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші[1].

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці (колаборативне та сумісне), проектна методика, використання новітніх інформаційних технологій, Інтернет - ресурсів допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їх рівня знань.

Розглянемо метод колаборативного навчання. Поняття колаборативного навчання згадується в практиці навчання в групах, сформованих для особливої мети — досягнення ряду освітніх цілей. Маленькі групи з п'яти осіб, налаштованих на досягнення успішного навчального результату, після роботи демонструють здобуті знання і навички та завершення завдання. Колаборативне навчання швидко отримало позитивний відгук науковців - практиків позаяк надає студентам можливість брати участь у дискусіях, нести відповідальність за своє власне навчання і таким чином ставати критичними мислителями.

Слід визначити дефініції колаборативного і сумісного навчання. Тривалий час у колах науковців точилися дебати щодо заключної детермінації частини

рефрену, який являється складовою частиною навчальної парадигми, що описує активну участь студентів в маленьких групах з метою досягнення позитивних навчальних результатів. Питання полягає в суті сумісного і колаборативного навчання. Словникові визначення термінів такі:

- Collaborate = співпрацювати (від латинського collaborare);
- Cooperate = працювати або діяти спільно (від латинського cooperari).

Варто зазначити, що була деяка невизначеність у використанні термінів детермінації об'єктів парадигми. Вчені дійшли згоди, що колаборація-співпраця-це філософія взаємної дії і особистого стилю життя, тоді як кооперація-це структура взаємної дії призначена полегшити досягнення мети або кінцевого результату. Ми визнаємо, деяка нечіткість в детермінантах існує тому, що обидва слова описують індивідуумів, які працюють разом з наміром покращення навчальних результатів усіма учасниками, а потім було введено прикметник колаборативний у відношенні до навчання в маленьких групах, в яких відповідальність за вивчення перенесена з викладача на студента в команді, що об'єднана однією метою - покращити навчальні результати.

Існує значна кількість поглядів на те що складає колаборативне навчання: від роботи в групі і в класі до позакласної діяльності, виходячи за рамки звичайного і дистанційного навчання, де комп'ютерні інформаційні технології набувають домінуючої важливості. Колаборативне навчання розглядається як навчальний напрям, який базується на поглибленому навчанню в невеликій команді, де кожен окремий член безкорисливо прагне зробити все можливе задля досягнення найкращих навчальних результатів для усієї команди. В деякій мірі це стосується принципів товариського відношення, що демонструє вислів *Unus pro Omnibus. Omnes pro Uno*. Це - неофіційний лозунг Швейцарії, який підтримується і пропагується багатьма частинами світу особливо в Європі і в Північній Америці [7,8].

Науковці визначили п'ять основних елементів, які обумовлюють цей тип навчання.

1. Позитивна взаємозалежність.
2. Активізуюча взаємодія.
3. Індивідуальна відповідальність.
4. Використання міжособистісних умінь.
5. Контроль прогресу.

Позитивна взаємозалежність говорить про віру в те що група може бути успішною за умови що всі учасники команди зроблять все можливе для досягнення спільної мети.

Активізуюча взаємодія гарантує - студенти будуть підтримувати і допомагати один одному під час спільної праці. В той же час кожен учасник групи стає індивідуально відповідальним за результати вивчення який би шлях досягнення

мети вони не обрали. Зрозуміло, міжособистісні уміння критично важливі для успішного результату групи: для того, щоб команда була однією з кращих студенти повинні довіряти і поважати один одного. Легко спілкуватися і знати, як уникнути або вирішити конфлікт. Для студентів заохочувальним являється відчуття наукового досягнення і для цього проводять моніторинг прогресу, що базується на проходженні певного етапу в практичному розкладі, який попередньо погоджено в групі і затверджено керівником. Отже, коли запроваджуються колаборативне навчання, мають на меті співпрацю, а не змагання[6,15].

Може з'явитись думка, що колаборативне навчання не забезпечує навчальне середовище для росту виключно талановитих студентів, але це не так. Більш здібні учні досягають успіху і в навчанні і в позитивному лідерстві, а також добре впливають на інших.

В процесі спілкування студенти навчаються:

- вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації;
- висловлювати альтернативні думки;
- приймати виважені рішення;
- спілкування з різними людьми;
- приймати участь у дискусіях.

Колаборативне або сумісне навчання дає позитивні результати. По-перше, це породжує командний дух серед учасників групи. По-друге, мотивує більш сильних студентів допомагати іншим розумінням загальних уявлень і концепцій. Слабкі студенти усвідомлюють, що вони повинні покращити показники заради успіху команди. Також допомагаючи слабким сильні учні починають усвідомлювати потребу в додатковому навчанні для підвищення своєї майстерності. Це в свою чергу може заохочувати інших студентів групи покращити свою базу знань. Спільна відповідальність заради долі команди примушує кожного працювати плідно і вкладатися в певні терміни і відзначати етапи праці доповідями, повідомленнями або навіть офіційними заявами.

Колаборативний підхід в навчанні тісно пов'язаний з багатьма іншими ефективними освітніми інноваційними процесами, які вважають найкращими в світовій практиці, що включають активне навчання, сфокусоване на студента, навчання, що базується на вирішенні проблеми.

Останнім часом існує думка, що висока мотивація для навчання студентів діловій англійській мові з'являється під час проведення творчої гри у бізнес. Така гра, за О. Тарнопольським, є основним, хоча і не єдиним засобом забезпечення мотивації. Необхідно підкреслити, що "гра у бізнес" у цьому випадку має більш вузьке значення, ніж термін "ділова гра". Гра у бізнес – це теж ділова гра, що підпорядковується всім особливостям проведення останньої [2; 5]. Але ділові ігри при викладанні іноземних мов можуть застосовуватися при навчанні

студентів різних спеціальностей – від технічних до педагогічних [2; 7].

Зосереджуючи увагу на високомотивованій активній і творчій навчальній діяльності студентів у межах ділового спілкування у нашому дослідженні ми поділяємо точку зору О. Тарнопольського, згідно з якою це спілкування концентрується навколо безперервної ділової гри і проектних завдань, тоді як уся інша навчальна діяльність лише підводить до них і забезпечує їх успіх.

Один із авторів запропонованої методики розглядає безперервну ділову гру (continuous simulation) як таку організацію курсу ділової англійської мови, коли навчання відбувається як безперервне моделювання та розігрування ділової активності та комунікації в аудиторії [2; 6]. Крім цього, гра проводиться в рамках майже справжнього функціонування вигаданої фірми, яку студенти самі вигадують, “організують” і “працюють” в ній.

Цікаво, що на відміну від традиційних ділових ігор, які є лише окремими епізодами в навчальному процесі, безперервна ділова гра створює єдиний сюжет з тими самими персонажами, що постійно розвивається від заняття до заняття і в якому студенти постійно навчаються і бізнесу, і ділової англійської мови шляхом гри у бізнес [2; 4].

Необхідно відзначити, що у безперервній діловій грі самі студенти моделюють ділове середовище, розвивають сюжет гри у бізнес, що робить спілкування творчим. Крім того, впровадження вигаданого середовища у зміст навчання є не менш важливим.

Отже, організуючи безперервну ділову гру на початку курсу, викладач також пропонує студентам розмістити фірму, яку вони “засновують”, у вигаданій країні. Щоб стати автономними у безперервній діловій грі, ті, хто навчаються, повинні відчувати психологічну свободу у використанні фантазії. Це неможливо, якщо вони обмежені реаліями економіки своєї країни. Навпаки, вигадане середовище дає можливість відійти від реальності і спілкуватися та складати ділові документи. В результаті створюється середовище, в якому студенти вільно грають у бізнес, проводячи безперервну ділову гру і виконуючи проектну роботу, що в свою чергу значно підвищує мотивацію.

Особливе місце в безперервній діловій грі, як бачимо, займають проектні завдання, що вимагають від студентів зібрати матеріал для свого звіту і написати його тези перед тим, як власне звітувати. Більше того написання тез проходить на основі дискусій студентів у парах або мікрогрупах, що також є важливим для успіху ділової гри [2; 7].

Таким чином, навчання складанню ділових паперів завдяки проектній роботі стає творчим і безперервним процесом, як і навчання говорінню у діловій грі. Цей процес також стосується читання та аудіювання, що проводяться як творчі види діяльності, тому що студенти читають або слухають інформацію для її використання у говорінні у процесі безперервної ділової гри, де ця інфор-

мація творчо трансформується. Це означає абсолютну взаємозалежність та взаємозв'язок у розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письма. Такий підхід носить назву “взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності” [3; 43].

Пошук свого власного шляху в розробці освітньої політики вимагає врахування багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на ефективність освітньої системи і визначають успіх реформаційних перетворень. Генератором інноваційності є наукові дослідження, які в усьому світі базуються на університетських розвідках[4,85]. Ми вважаємо, що Україна зберігає високий потенціал у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, маючи десятки університетів та інститутів. Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання та здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх свідомих патріотів своєї країни, толерантних громадян світу.

Список використаних джерел:

1. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiiy-shkoli-ukrayini/>)
2. Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П. Концепція підручника для навчання ділової англійської мови // Іноземні мови. – 2002. – №1. – С. 3–7.
3. Теслиня, О. В. Проектные формы работы на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С.41–46.
4. Федчулова Л.І. Інтеграція науки та освіти //Економіка знань та її перспективи для України.-К.:Інститут економічного прогнозування.84-85.2005.
5. Cooper J. and Robinson H.,Small-group instruction in Science, Mathematics, Engineering and Technology (SMET) Disciplines; Status Report and Agenda for theFuture.NISE.(1997),<http://www.wcer.wisc.edu/archive/c11/CL/resource/smallgrp.htm>
6. Gokhale A.A.,Collaborative Learning Enhances Critical Thinking, J.of Technology Educ.,7,1(1995).
7. Ozdemir Gol, Andrew Nafalski,,Collaborative Learning in Engineering Education,,/Global Journal of Engineering Education/Vol.11.,№2.200

КОРЖ Т.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра міжнародної економіки,
Севастопольський інститут банківської
справи Університету банківської
справи Національного банку України,
м. Київ

СМІРНОВ Д.В.,

старший викладач, кафедра
регіональних систем управління
якістю вищої освіти, Інститут якості
вищої освіти НІТУ «МІІСіС»,
автор і правовласник технології
електронного навчання iTRAINIUM®,
м. Москва, Російська Федерація

СУЧАСНІ ЕЛЕКТРОНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ МОВАМ І ПЕРЕКЛАДУ: ТЕХНОЛОГІЯ iTRAINIUM

Стаття присвячена проблемам впровадження електронних програм в практику навчання іноземним мовам та перекладу. Розглядаються певні принципи функціонування технології iTrainium, її відмінності від інших електронних технологій, надаються типи інтерактивних вправ та особливості створення і використання електронних посібників.

Ключові слова: комп'ютерні технології, програмний комплекс iTrainium, інтерактивні вправи, система дистанційного навчання, електронні посібники.

Статья посвящена проблеме использования электронных программ в практике обучения иностранным языкам и переводу. Рассмотрены основные принципы работы технологии iTrainium, ее отличия от других электронных технологий, типы интерактивных упражнений, а также особенности создания и использования электронных учебников.

Ключевые слова: компьютерные технологии, программный комплекс iTrainium, интерактивные упражнения, электронные учебники.

The article deals with the problem of using e-programs and e-technologies for L2 and translation teaching/learning process. The main principles of iTrainium technology functioning, its distinction from other e-technologies, types of interactive exercises as well as e-books writing have been viewed.

Key words: *e-technologies, computer and program complex iTrainium, interactive exercises, e-learning system, e-books.*

Глобалізаційні процеси, які відбуваються в світі за останні двадцять років, та стрімке зростання технологій радикальним чином впливають на усі сфери людського життя, і, в першу чергу, на освіту. Використання комп'ютерних технологій в освітній сфері вже перестає бути інновацією і переходить в стадію технологічного використання.

В даний час існує велика кількість різноманітних он-лайн і офф-лайн програм для вивчення іноземних мов. Є програми, які допомагають запам'ятовувати лексику методом карток (*flashcards*); за допомогою графічних зображень, що створюють міцний асоціативний зв'язок між іноземним словом і його графічним зображенням; технологією «прокрутки», коли в задані інтервали часу у вікні програми з'являється нове слово для запам'ятовування (*Anki, TranslateIt! Teacher, EasyWords, SPB Flash Cards, Lexiconer, Alaborn ActiveWords*); опанувати граматику; поставити правильну вимову; удосконалити навички аудіювання і читання.

Крім того, з'являються програми для мобільних телефонів, смартфонів, такі як *СловоУч* для *Android*, *Lingo Quiz* для *Android*, *FUN2Learn* для *Android* – програми для девайсів працюють на платформі *Google Android*. Також існують програми-тести, які дозволяють перевірити вже отримані і засвоєні знання. Безсумнівно, ці програми значно полегшують процес навчання іноземним мовам і їх вивчення, однак більшість існуючих навчальних продуктів спрямовані, в основному, на запам'ятовування і контроль окремих мовних явищ, будь то лексика, граматика або фонетика.

Необхідність інтегрування комп'ютерних технологій у навчальному процесі ВНЗ на системній, технологічній основі призвело до розробки та створення програмно-апаратних та мультимедійно-лінгвафонних комплексів, таких як *Tecnilab IDM Premium IDL*. Програмна платформа *Adobe Connect*, **яка зараз широко використовується в навчальних цілях**, дозволяє проводити он-лайн аудіо-та відеоконференції, навчальні заходи для багатьох користувачів, наради для груп співробітників. **Версія *Adobe Connect Pro Training*** дає змогу створювати, проводити, управляти і відстежувати курси дистанційного навчання, розробляти навчальні програми, які можуть поєднувати в собі як індивідуальні навчальні плани на основі курсів, створених за допомогою *Adobe Presenter*, так

і матеріали сторонніх виробників, а також інтерактивне навчання під керівництвом викладача.

Мета цієї статті – розглянути дидактичні можливості технології iTRAINIUM Pro, з самого початку створеної для навчання перекладу, а потім модифікованої для навчання мов та інших дисциплін. В основу програми покладено кілька принципів, які відрізняють її від більшості інших комп'ютерних навчальних програм. Основна відмінність полягає в спрямованості програми на максимально самостійну роботу студентів, без присутності викладача. У першу чергу це проявляється в тому, що автор має можливість створювати повноцінні електронні навчальні посібники, що містять вправи, які дозволяють студентам самостійно займатися трансформацією (навчальним перекладом) текстів.

Інтерактивність письмових вправ реалізується через такі принципи:

У разі правильного виконання трансформації (перекладу), студенти мають можливість переконатися у своїй правоті. Якщо у фрагменті вихідного тексту є кілька правильних варіантів відповіді (перекладу), вони закладаються в програму.

У разі неправильного виконання трансформації (перекладу), студенти мають можливість побачити і спробувати самостійно виправити зроблені помилки, користуючись авторськими підказками і коментарями. Автор може закласти в програму будь-яку необхідну кількість правильних варіантів відповіді (перекладу), що дозволяє студентам повністю реалізувати свій творчий потенціал або пройти власний шлях від неправильного варіанта відповіді (перекладу), навіть при повному незрозумінні, що і як робити, до правильного.

Після завершення трансформації (перекладу) кожного фрагмента вихідного тексту, студенти мають можливість подивитися інші можливі варіанти відповіді (перекладу), прочитати авторські коментарі до них, і надалі, повернувшись до даної вправи, спробувати використати інші шляхи вирішення завдання.

Таким чином, студенти можуть зрозуміти і засвоїти навчальний матеріал, а система візуалізації, використовуючи особливості зорової пам'яті, впливає на загальну ефективність виконання вправ. Унікальність же програмного комплексу в цілому полягає в наданні викладачам ВНЗ єдиної платформи для створення та експлуатації електронних навчально-методичних матеріалів, що поєднують теоретичний матеріал з практичними інтерактивними вправами. При цьому досягається уніфікація як форматів представлення даних, так і загальної схеми роботи студентів з електронними книгами і практичними вправами.

Головна відмінність програмного комплексу iTRAINIUM Pro від інших програм і систем електронного навчання, в тому числі дистанційного, полягає в системі інтерактивних письмових вправ, спрямованих на застосування в галузі викладання іноземних мов і перекладу, аналогів яких немає ні в Україні, ні за кордоном. Поєднання теоретичних, дидактичних матеріалів з письмовими та

тренувальними вправами дозволяє застосовувати комплекс для викладання будь-яких предметів. Інша принципова відмінність комплексу полягає в акцентуванні уваги на самому навчальному процесі та його ефективності, а не на адмініструванні або додаткових сервісах, як це робиться в інших системах. Унікальність інтерактивних письмових вправ полягає також у тому, що в них можуть бути закладені будь-які тексти, на будь-якій мові, в тому числі в символічному поданні. Таким чином, письмові вправи підходять практично для будь-яких дисциплін.

Програма передбачає наступні режими письмових вправ:

Режим перетворення (перекладу), коли студенти виробляють певні дії над вихідним текстом, трансформують його. Для мовних предметів це будуть такі завдання як навчальний переклад, граматичні, лексичні, смислові або інші трансформації. Для немовних предметів це можуть бути певні дії над якими-небудь текстами, наприклад, юридичними документами, рішення задач, у тому числі покрокове і т.д.

Режим підстановки, коли студенти виконують вправи на підстановку слів, словосполучень, термінів та інших елементів в спеціалізованих текстах, формулювання правил або спрощені формули.

Режим виправлення, коли можна задавати неточності або помилки в текстах, формулюваннях правил або спрощених формулах, змушуючи студентів знаходити і виправляти їх.

Режим введення варіантів призначений для перевірки знання масиву компонентів, що складають певне ціле. Наприклад, можна перевіряти знання певного комплексу значень, термінів, правил, складових частин.

Режим порівняння з відповіддю, коли студентам пропонується відповідати на питання або давати будь яке формулювання або визначення в довільній формі. Цей режим може застосовуватися і для простого збору відповідей.

Режим пошуку еквівалентів або пошуку за правилами. Студенти шукають в тексті певні фрагменти, еквівалентні завданням, або фрагменти, відповідні заданим правилам.

Дуже важливо те, що викладачеві не обов'язково вводити усі варіанти тому, що спеціальна деревоподібна структура даних, що використовується в програмі, дозволяє зберігати велику кількість варіантів відповіді (перекладу). Якщо не брати до уваги художній переклад, а в нашому випадку ми говоримо про навчальний переклад, в більшості випадків у фрагменті вихідного тексту буде кінцева (і не дуже велика) кількість варіантів перекладу. Особливо це стосується матеріалів з високим ступенем формалізації (технічні тексти, юридичні документи і т.д.). А в цілому ряді вправ, спрямованих на відпрацювання і закріплення певних мовних чи перекладацьких навичок, правильний варіант перекладу буде завжди один. Для неправильних варіантів перекладу в багатьох

випадках достатньо обмежитися можливими типовими помилками, виходячи з передбачуваного рівня учня, або навіть не враховувати їх зовсім, так як у випадку введення варіанту відсутнього в програмі він (введений варіант) буде підсвічений не як помилковий, а як відсутній у варіантах перекладу.

Програмний комплекс iTRAINIUM Pro може бути інтегрований в будь-яку іншу систему, в тому числі вже наявну, наприклад, систему дистанційного навчання (СДО) «Прометей», або таку безкоштовну систему як MOODLE, використовуючи останні в якості «транспортно-адміністративного» механізму, а сам програмний комплекс в якості основного технічного засобу навчання. При цьому безпосереднє здійснення навчання і контролю знань виробляється саме в програмному комплексі iTRAINIUM Pro без прямого підключення до Інтернету.

Коротке порівняння технології iTRAINIUM з СДО Moodle.

Порівнюваний пункт	Moodle	iTRAINIUM
Концептуальні моменти		
Технічна адміністративно-транспортна система	+	+
Повноцінна навчальна система	-	+
Інтерактивні навчальні вправи зі зворотним зв'язком і поетапною схемою роботи	-	+
Пряме з'єднання авторів-викладачів з учнями без безпосередньої участі технічних спеціалістів	-	+
Зменшення навантаження на викладачів за рахунок винесення більшості рутинних вправ в повністю самостійну роботу	-	+
Застосовність в навчальному процесі		
Дистанційне навчання	+	+
Очне навчання	-	+
Самостійне навчання	-	+
Однотимчасне охоплення всіх видів навчання	-	+
Електронне навчання рідної та іноземних мов	-	+
Електронне навчання перекладу	-	+
Врахування індивідуальних якостей учнів	-	+
Тести та практичні вправи		
Тести	+	+
Тренувальні навчальні вправи	-	+
Письмові навчальні вправи	-	+
Навчальні вправи для роботи з масивами паралельних текстів	-	+
Технічні особливості		
Технічний захист авторських прав авторів навчального контенту (авторів, викладачів)	-	+
Технічний захист авторських прав навчальних закладів	-	+
Можливість комерційного видання та розповсюдження авторських електронних продуктів	-	+
Незалежність від технічних каналів передачі даних	-	+
Незалежність від наявності підключення до Інтернету	-	+
Можливість роботи в мережевому комп'ютерному класі без виділеного сервера	-	+
Можливість роботи в комп'ютерному класі на комп'ютерах, не об'єднаних в мережу	-	+

Як ми бачимо, впровадження комплексу не зачіпає внутрішні механізми основного інтернет-ресурсу організації і не вимагає значних фінансових витрат на утримання і обслуговування потужного сервера, необхідного для одночасної тривалої роботи великої кількості користувачів в звичайних СДО. Це також дозволяє значно знизити витрати на інтернет-трафік як організації (наприклад, ВНЗ), так і користувача (наприклад, студента), оскільки Інтернет використовується тільки для передачі файлів, а саме електронних книг через завантаження з сайту, результатів вправ і контрольних робіт за допомогою електронної пошти або веб-інтерфейсу. Відповідно, це усуває проблему систем прямого дистанційного навчання, пов'язану з практичною неможливістю синхронізації роботи студентів, що живуть в різних областях країни.

Компоненти програмного комплексу iTRAINIUM Pro дозволяють створювати і використовувати в навчальному процесі електронні книги iTRAINIUM. Як показує практика, в більшості випадків ВНЗ віддають перевагу власним навчально-методичним матеріалам, незважаючи на величезну базу вже виданих. Саме з цієї причини ВНЗ неохоче приймають сторонні розробки, особливо в електронному вигляді. Тому, основна маса електронних книг повинна і може створюватися в самому навчальному закладі, зі своїми вимогами до матеріалів і приватної методики викладання, на що і розрахована загальна платформна спрямованість комплексу. Процес створення електронних підручників iTRAINIUM не вимагає участі програмістів і технічних фахівців і не пред'являє ніяких спеціальних вимог до авторів, за винятком мінімального володіння комп'ютером на рівні користувача програми Microsoft® Word, що дозволяє саме викладачам стати ключовими фігурами в створенні високопрофесійних електронних навчальних посібників. Електронні книги, що використовуються в рамках даного комплексу, та створені одним викладачем, можуть бути використані в роботі інших викладачів, з можливістю постійного коригування навчальних матеріалів або модифікації їх для різних цілей.

Електронна книга являє собою файл даних певного формату, захищений від несанкціонованого перегляду, змін та використання, який може бути переданий на будь-яке робоче місце учня в рамках комплексу. Результати виконання інтерактивних вправ на робочому місці студента також представляють собою зашифровані файли, що передаються на робочі місця викладачів. Відповідно, під платформою мається на увазі єдина система файлообороту самої експлуатуючої організації.

Система файлообороту організації спочатку налаштовується адміністратором і надалі не вимагає особливих зусиль з боку викладачів з підтримання її працездатності, дозволяючи автоматизувати процес надходження результатів роботи студентів на робочі місця викладачів. У викладача з'являється інструмент контекстного зворотного зв'язку зі студентами, так як вони

можуть супроводжувати результати своєї практичної роботи коментарями, видимими на робочому місці викладача, наприклад, у випадку якщо потрібні додаткові пояснення. Це дозволяє оперативно виправляти помилки і вносити доповнення в електронні книги, стосовно конкретної ситуації.

Використання комплексу дозволяє значно знизити навантаження на викладачів під час перевірки результатів виконання практичних вправ, оскільки робоче місце викладача автоматично візуалізує помилки, зроблені студентами, водночас показуючи правильні варіанти і також дозволяючи відслідковувати роботу студентів в динаміці, наприклад, щодо виправлення зроблених помилок. Використання комплексу також дозволяє підняти загальний рівень знань не тільки учнів, а й викладачів, так як створення навчальних посібників в рамках даного комплексу вимагає поглибленого опрацювання практичних матеріалів, що цілком може послужити основою для написання дисертацій або наукових робіт.

Комплекс спочатку створювався з прицілом на комерційну реалізацію електронних навчальних мультимедіа-продуктів шляхом видання їх на носіях інформації, наприклад, компакт-дисках. При цьому забезпечується тираж дисків і їх захист, інформаційна та технічна підтримка, що дозволяє авторам, дуже далеким від усіх цих проблем, видавати свої власні мультимедіа-продукти. Крім того, існує можливість для авторів розповсюджувати такі продукти через Інтернет-магазин та отримувати кошти від продажу своєї продукції.

Беручи до уваги простоту та ефективність, режими роботи програми можуть застосовуватися на різних рівнях навчання, від середньої школи до вищих перекладацьких курсів: усе залежить від авторського опрацювання та глибини наповнення матеріалом, тому що цілеспрямований навчальний переклад передбачає як формування базових навичок (граматичних, лексичних), так і вирішення складних перекладацьких завдань.

Програмний комплекс може бути використаний для вилучення комерційного прибутку як організаціями, так і фізичними особами. Наприклад, для приватних викладачів, які мають своє коло клієнтів, в тому числі, корпоративних, і хотіли б продавати свої навчальні посібники в електронному вигляді, пропонується спеціальна партнерська програма.

Список використаних джерел:

1. Корж Т.Н., Смирнов Д.В. Обучение переводчиков с помощью технологии IntroTransPro / Т.Н. Корж, Д.В. Смирнов // Сучасні стратегії та методи навчання перекладу: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: Литограф, 2012. – С. 70–72.
2. Новиков Д.Н. Электронный учебник в учебном процессе: опыт применения при обучении английскому языку специалистов-международников. Режим

доступу : <http://www.gramota.net/materials/1/2013/4/39.html>

3. Смирнов Д.В. Электронное обучение языкам и переводу при помощи программного комплекса iTRAINIUM Pro [Lingua] / Д.В. Смирнов // Электронное обучение языкам и переводу в высшей школе / Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Севастополь: Рибест, 2013. – С. 121–130.

4. Смирнов Д.В. Современное электронное и дистанционное обучение: проблемы и решения / Д.В. Смирнов // Сборник материалов XXIII Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». – Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет 2013. – С. 342

5. Смирнов Д.В. Парадокс: почему современное электронное обучение не является обучающим / Д.В. Смирнов // Сборник материалов XXIII Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». – М.: ИКВО, 2013. – С. 80.

6. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А.В. Соловов. – Самара: «Новая техника», 2006. – 464 с.

КРАВЧЕНКО І.М.,

кандидат педагогічних наук,

доцент,

Національний педагогічний

університет імені М.П. Драгоманова,

м. Київ

ЛЕКЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.

Актуалізовано історичний досвід організації лекції як форми і методу навчання у вищій школі України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Проаналізовано різні погляди педагогів, учених, громадських діячів на значення і місце лекції в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів зазначеного періоду. Визначено переваги та недоліки лекції як форми і методу навчання.

Ключові слова: лекція, лекційний метод, метод навчання, форма організації навчання, вища школа.

Актуализирован исторический опыт организации лекции как формы и метода обучения в высшей школе Украины второй половины ХІХ - начала ХХ в. Проанализированы разные взгляды педагогов, ученых, общественных деятелей на значение и место лекции в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений данного периода. Определены преимущества и недостатки лекции как формы и метода обучения.

Ключевые слова: лекция, лекционный метод, метод обучения, форма организации обучения, высшая школа.

Different views of pedagogues, scientists, community leaders with regard to role and place of lectures in education and training process of high schools of the above mentioned period of time have been analyzed. Both strengths and weaknesses of lectures as a form and method of training have been identified.

Key words: lecture; lecture as a method; form of organization of teaching process; high school.

У сучасних умовах реформування вищої освіти України, що зумовлені євро-інтеграційними процесами, тривають активні пошуки ефективних форм і методів навчання у підготовці майбутніх фахівців. Це стосується й вдосконалення університетської лекції.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблемою вдосконалення лекції у вищих навчальних закладах переймалося і переймається багато вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема таких, як: А. Алексюк, С. Василейський, С. Вітвицька, Т. Галушко, П. Гапонов, С. Зінов'єв, Т. Ільїна, О. Кирєєв, М. Козирєв, М. Махмутов, М. Фіцула, А. Хуторський, І. Штокман, Г. Яковцова та інші.

Проте, в умовах запровадження в Україні кредитно-модульної системи навчання, виходу на перший план самостійної роботи студента роль лекцій у навчально-виховному процесі вищої школи змінюється: зменшується їх кількість, вони все більше набувають установчого, консультаційно-оглядового характеру [4, С. 448]. Сьогодні багато дискутується з приводу лекцій, їх місця у навчальному процесі, архаїчності, консервативності, неактуальності тощо [1, С. 244]. Однак, лекція як була, так і залишається провідною формою навчання у вищій школі, не дивлячись на те, що час від часу з'являються гострі дискусії з їх приводу. Зокрема, особливо гостро розгорнулася дискусія щодо значення і місця лекції у вищій школі в другій половині XIX – на початку XX ст.

Метою статті є актуалізація історичного досвіду організації лекції як форми і методу навчання у вищій школі України другої половини XIX – початку XX ст.

Слово «лекція» походить від латинського слова «lectio», що в перекладі означає читання. У сучасному розумінні, лекція – це систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки [3, с. 256]. Вона з'явилась ще в Древній Греції, отримав свій подальший розвиток у Древньому Римі і в середні віки [8, с. 111].

У середньовічних університетах лекції, поряд з диспутами, відігравали основну роль у передачі знань слухачам, оскільки книги на той час були рідкістю і являли собою велику цінність.

З розвитком друкарської справи і розповсюдженням книги лекція не втратила свого значення для вищої освіти.

Лекція у середньовічних університетах являла собою переважно читання визнаних церквою першоджерел з детальними коментарями лектора, які досить часто затмарювали собою саме першоджерело [5, с. 5].

Велике значення лекції отримали у вищих навчальних закладах Російської імперії (та тієї частини України, що територіально входила до її складу) з того моменту, як вони почали читатися російською мовою, замість розповсюджених у XVIII ст. латинської, німецької та французької. Саме на початку XIX ст. лекції зайняли провідне місце у системі вищої освіти, особливо в університетах, завдя-

чуючи видатним майстрам лекційного слова [5, с. 7], таким як: М. Драгоманов, Т. Грановський, М. Костомаров, М. Максимович, М. Остроградський, О. Потебня, І. Тимківський та ін.

Проте, лекції не завжди виправдовували себе в процесі викладання. З розвитком науки стали необхідними не лише лекції, але й різноманітні практичні заняття [5, с. 11 - 12].

Дисить оригінально питання про лекції було поставлено в 60-х рр. XIX ст. видатним педагогом М. Пироговим. Деякі дослідники, зокрема, Б. Пазиніч, вважають, що він розробив теорію лекційного викладання [9, с. 15]. М. Пирогов відносив лекцію до досить складних видів навчальної діяльності. Призначення лекції він вбачав не лише в тому, щоб викласти зміст науки, але головне – сприяти розумовій діяльності слухачів, змусити їх думати. Зміст лекції, підкреслював учений, має відповідати рівню розвитку науки, має розв'язувати науково-пізнавальні та виховні завдання. Педагог пов'язував у єдине ціле наукові переваги лектора та його ораторське мистецтво. Сам процес слухання лекцій він вважав напруженою працею, що виключає будь-яку інтелектуальну пасивність [9, с. 15 - 16].

Високу культуру уваги М. Пирогов вважав найважливішою умовою для того, щоб зробити студента чутливим до науки, прищепити йому інтерес до самостійного вивчення науки, дати усвідомлене наукове направлення, озброїти його «методом заняття наукою». «Бути уважним до слів і думок іншого, – писав М. Пирогов, – є мистецтво, і мистецтво нелегке, якому не можна навчитися, не тренуючись з ранніх років, а хто не навчився йому в школі, той не годиться і для університету» [9, с. 16].

М. Пирогов не лише радив лектору вищої школи підтримувати й розвивати увагу студентів, але й пояснював, як краще це зробити. Він вимагав, щоб наукові знання викладались чітко і відповідально, щоб увага студентів концентрувалась на головних питаннях вивчення теми. Лекція, вважав він, повинна містити наукові дані, які ще не увійшли до підручників; повинні знайомити студентів із сучасними проблемами і досягненнями науки, що вивчається, розвивати у них цікавість до наукової творчості [9, с. 16].

М. Пирогов пропонував й інший варіант читання лекцій, коли викладаються відомі істини, але викладаються майстерно. Цінність їх полягає в тому, що вони цілком захоплюють слухачів, пробуджують цікавість до науки, сприяють свідомому і міцному засвоєнню знань [9, с. 16].

Водночас у всіх випадках М. Пирогов пропонував замінити лекцію сократівським засобом навчання у вигляді евристичних бесід, головною метою яких було б обговорення важливих питань науки. Як стверджує Б. Пазиніч, педагог розробив методику евристичної бесіди, яка сприяла виникненню і поширенню семінарських занять у вищій школі [9, с. 17]. Евристична бесіда, за М. Пироговим, є «постійним випробуванням пам'яті, уяви, уваги та думки» [9, с. 17].

М. Пирогов обґрунтував найбільш доцільний порядок вивчення того чи іншого курсу. На його думку, передусім слід обрати і рекомендувати для обов'язкового вивчення підручник, а курс лекцій доцільніше починати лише після того, як студенти, хоча б у загальних рисах, ознайомляться з рекомендованою літературою. Потім слід виокремити у підручнику найважливіший розділ, який і має скласти предмет занять. Після знайомства з головним розділом студенти повинні висловити свої зауваження і запитання, визначити незрозумілі місця в матеріалі, що вивчається. Надалі предметом лекції має стати роз'яснення незрозумілих студентам питань теми [9, с. 17].

Головним у лекції Микола Іванович вважав наочність – малюнки і креслення, що виражали сутність матеріалу як лаконічні пояснення професора [1, с. 245].

Він, як прихильник ідеї розвитку самостійності та активності студентів, дійшов висновку про необхідність обмеження застосування лекцій у вищій школі. Вчений вважав, що лекції можуть слугувати доповненням до самостійної роботи студентів [5, с. 13]; що вони повинні читатися тільки у тому випадку, якщо лектор володіє зовсім новим, ніде не опублікованим раніше матеріалом або якщо лектор володіє видатним даром слова [8, с. 112]. Ці та деякі інші ідеї М.Пирогова збігаються з думками сучасних учених.

Відомі російські просвітителі, революціонери-демократи XIX ст. Н. Чернишевський, Н. Добролюбов, Д. Писарев, торкаючись проблеми організації занять у вищих навчальних закладах, також висловлювались за посилення самостійної роботи студентів, визнаючи, проте, значення лекцій, і вбачаючи цінність їх у тому, що вони значно сильніше за книги викликають любов студентів до науки [8, с. 112].

У 70-х – 90-х рр. XIX ст. частина професорів та викладачів, переоцінивши у процесі боротьби з лекційною системою викладання можливості самостійної роботи студентів, прийшли до різко негативних поглядів на лекцію, і відкинули її як метод і форму викладання.

Зокрема, в Артилерійському журналі за 1870 р. була надрукована досить цікава стаття деякого К.О. під назвою «Декілька слів про лекції, як засіб викладання наук, у застосуванні до Артилерійської академії». У статті автор піднімає ряд важливих і актуальних на сьогодні проблем, що стосуються лекційного методу викладання у вищій школі. Зокрема, це проблема підтримування уваги студентів на лекції. Автор стверджує, що неухильність студентів породжується нерозумінням того, що викладається. К.О. вважає, що лекції не потрібні, оскільки відповіді студентів, які прослухали лекційний курс, і які ні, на екзамені не відрізняються [7, с. 208]. На його думку, метою лекції є «надання належного у питаннях даної науки та надання порядку вивчення цих питань» [7, с. 209]. К.О. ставить під сумнів ефективність словесного методу навчання. Автор виводить

таку аксіому, що глибина розуміння пропорційна використаному на обмірковування часу [7, с. 209]. З його точки зору, лектор звертає увагу лише на логічність викладу матеріалу, послідовність і висновки, але при цьому зовсім не звертає уваги на те, чи достатньо всім слухачам було часу на обмірковування, аналіз отриманої інформації.

Отже, автором піднімаються питання пов'язані із труднощами врахування і застосування на лекціях основних принципів навчання: міцності знань, свідомості й активності, систематичності і послідовності, доступності, хоча автор не називає їх принципами навчання.

Автор статті зауважує, що іноді лекція стає нікому не потрібною розмовою професора самого з собою [7, с. 211], що лектор часто повторює, цитує навчальні посібники, які студенти можуть прочитати й самостійно. На його думку, студенти на лекції є пасивними. Лекції не сприяють активності слухачів, не змушують їх свідомо засвоювати знання, оскільки останні подаються в готовому вигляді.

Через 11 років, в 1881 р., будучи зрілим викладачем вищої школи, автор статті (Герасимов) вдруге і ще більш рішуче виступив проти лекцій, видавши книгу «Усунення читання лекцій в академічній чи університетській системі викладання наук», назва якої одразу розкриває погляди і відношення автора до лекційного методу викладання [5, с. 15].

У автора статті, як стверджує С.Зінов'єв, було багато однодумців серед університетських професорів та викладачів Артилерійської академії [5, с. 15].

Приблизно такі ж погляди на лекцію були висловлені в 1870 р., а потім у 1876 р. професором Дерптського університету Н. Варадіновим. Зокрема, у статті «Університетські лекції» за 1876 р. автор говорить про безкорисність лекцій, проте, що студентам краще готуватися за підручниками. Проте, Н. Варадінов підтримує настановчі лекції. Вбачає призначення лектора і лекції у консультуванні, наставництві, які мають бути з'єднувальною ланкою між теорією і практикою. Н. Варадінов стверджує, що «якщо дозволити читання лекцій в університеті, то це варто визнати потрібним лише з тих галузей науки, яких студент не вивчав, навіть і в меншому обсязі, у гімназії, ... [2, с. 2]; «визнаємо корисним лише читання таких лекцій, які спрямовують студентів на самостійне вивчення науки» [2, с. 7].

На захист лекції висловлювалося багато вчених, письменників та громадських діячів. Зокрема, на захист лекції стали учасники II З'їзду російських діячів з технічної та професійної освіти у 1896 р. Вони підкреслили, що живе слово – це могутній засіб для повідомлення наукових знань і за своїми здатностями – міцно закарбовувати найбільш суттєві боки предмету – не може бути замінено ніякою книгою [8, с. 112].

З новою силою розгорнулася дискусія щодо місця і значення лекції у вищій школі на початку XX ст.

Критикувалась лекційна система, яка начебто, «привчаючи до пасивного, некритичного сприймання чужих думок, впливає на розумові здібності притуплюючим чином, убиває в них (у студентів) прагнення до самостійної праці та мислення» [5, с. 17].

Договорились навіть до того, як зауважує С.Зінов'єв, що нібито чим науковіша лекція, тим вона менше дає слухачам, оскільки захоплюючи можна викласти лише деякі питання, все інше буде подано нецікаво [5, с. 18].

Проф. Казанський, один з найбільш активних учасників дискусії, вказував, що використання «виключно лекційного методу не лише не являє собою наукової системи викладання, але і взагалі ніякої системи не складає» [5, с. 18].

Прихильники лекцій вбачали в ній провідний, а іноді й єдиний метод і форму викладання у вищій школі, особливо в університеті [5, с. 21].

Найбільш повно погляди на лекційне викладання того часу висвітлені професором Л. Петражицьким у його 2-томній праці «Університет і наука». Вчений висловлює ряд рекомендацій щодо методики читання лекцій з метою ліквідації наявних недоліків у лекційній системі викладання. Л. Петражицький стверджує, що лекція має розвивати наукове мислення студентів, а тому обов'язком професора є залучення студентів до своєї науки, примушення їх цікавитися нею та займатися не лише на деякий час, до іспиту, і не у вигляді «зазубрювання підручника до іспиту», але й викликати своїми лекціями повагу, інтерес і любов до науки та викликати в студентства «науковий дух і наукову наснагу» [5, с. 23].

Після дискусії 1901 р. положення лекційної системи дещо похитнулося. Для більшості вчених стало зрозумілим, що поряд з лекціями мають отримати розвиток різноманітні види практичних занять [5, с. 27].

Остаточно лекційний метод у вищих навчальних закладах було закріплено постановою ЦВК СРСР від 19 вересня 1923 р. «Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах», в якій було підкреслено, що «потрібно застосовувати лекції як метод викладання, що сприяє зближенню професорів зі студентами...» [6, с. 89]. Заступник міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР Н. Краснов, відповідаючи на дискусії з приводу правомірності лекцій у ВНЗ, писав: «Лекція була і залишається незмінною основою навчання у вищій школі, витвором наукової думки та естетики слова, ідеальним засобом викладання» [6, с. 89].

Таким чином, упродовж декількох століть поряд з існуванням і застосуванням лекції як провідного методу навчання і форми його організації у вищій школі тривають дискусії з приводу місця, значення, видів, структури, класифікації університетських лекцій. Як показало наше дослідження, ще у другій половині XIX ст. було піднято ряд актуальних і дискусійних питань, як-то: змісту лекцій, їх науковості, емоційності викладу, дублювання на лекціях змісту підручників, зв'язок лекцій з самостійною роботою студентів, зв'язок теорії з практикою; роль лектора як консультанта, наставника, активності та свідомості засвоєння

знань. Було вказано на недоліки лекцій: складність організації зворотнього зв'язку та реалізації індивідуального підходу, пасивність студентів, їх привчання до засвоєння знань у готовому вигляді.

Отже, саме в другій половині XIX ст. з'явилися думки про усунення лекцій у вищій школі, їх безкорисність і навіть шкідливість. Уперше виникають ідеї вдосконалення лекційної системи викладання, з'являються ідеї співзвучні із сучасними, зокрема, щодо ролі викладача як консультанта, модератора освітнього процесу, застосування лекцій разом з іншими формами організації навчання: семінарськими, практичними заняттями, самостійною роботою студентів та їх взаємозв'язок, взаємозалежність.

Враховуючи історичний досвід, сучасна лекція має відповідати таким вимогам: високий науковий рівень, аргументованість, доказовість, логічність викладу, доступність, наочність, зв'язок теорії і практики, тісний зв'язок з самостійною і науково-дослідницькою роботою студентів, спрямування уваги студентів на аналіз нових наукових проблем, що ще не знайшли відображення у підручниках і навчальних посібниках, усунення дублювання на лекціях змісту підручників, використання проблемних та активних методів навчання.

Список використаних джерел:

1. Автомонов П.П. Дидактика вищої школи : підручник / П.П. Автомонов. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 368 с.
2. Варадинов Н. Университетские лекции / Варадинов Н. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1876. – сентябрь – С. 1 – 10.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Гончаренко С.У. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зиновьев С.И. Лекция в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М. : Советская наука, 1959. – 159 с.
6. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы / И.И. Кобыляцкий. – К. – О. : Вища школа, Голов. изд-во, 1978. – 287 с.
7. К.О. Несколько слов о лекциях, как средстве преподавания наук, в применении к Артиллерийской академии / К.О. // Артиллерийский журнал. – 1870. – февраль. – С. 207 – 220.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 303 с.
9. Пазинич Б.С. Проблемы дидактики высшей школы в педагогическом наследии Н.И. Пирогова : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Пазинич Борис Сергеевич. – М., 1975. – 21 с.

КРАВЧИНА Т.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

СМИСЛОВИЙ АНАЛІЗ ІНШОМОВНОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ

Стаття присвячена вивченню текстуальності як важливої детермінанти сприйняття та розуміння іншомовного наукового тексту з позиції необхідності успішного засвоєння навчального матеріалу, розумового розвитку особистості.

Ключові слова: іншомовний науковий текст, психологічні особливості, структура, аналіз.

Статья посвящена изучению текстуальности как важной детерминанты восприятия и понимания иноязычного научного текста из позиции необходимости успешного усвоения учебного материала, умственного развития личности.

Ключевые слова: иноязычный научный текст, психологические особенности, структура, анализ.

The article is devoted to the learning of textuality as the important determinate of perception and understanding of foreign scientific text in demand with successful mastering of educational material, intellectual development of personality.

Key words: foreign scientific text, psychological peculiarities, structure, analysis.

Постановка проблеми. На жаль, як свідчать практика та результати наукових досліджень, більшість студентів мають досить низку культуру читання. Вони не володіють прийомами смислового аналізу іншомовного наукового тексту, мають труднощі при виділенні основних його положень, не вміють вибудувати логічну структуру твору, виділити його основну думку, зазнають значних складнощів при відтворенні прочитаного. Саме тому для нашого дослідження є важливим аналіз основних характеристик іншомовного наукового тексту, зокрема його структурних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми розуміння іншомовного наукового тексту припускає розгляд специфіки його об'єкта – іншомовного наукового тексту. Поняття «іншомовний науковий текст» є багатоскладним та різнобічним, кожен дослідник вкладає в поняття «текст» свій власний смисл і дає своє трактування цього поняття відповідно до своїх наукових поглядів, виходячи з постулатів тієї науки, яку він представляє. Іншомовні наукові тексти є предметом дослідження різних дисциплін: лінгвістики (соціолінгвістики, комп'ютерної лінгвістики, психолінгвістики), філософії (герменевтики, когнітології), літературознавства і семіотики, психології і педагогіки, історії і теології та ін.

Серед видатних філософів, що займалися питанням тексту не можна не згадати німецького філософа, засновника герменевтики, Х.Г. Гадамера, який вивчав розуміння через слово, тобто роль мови як посередника між предметами та явищами об'єктивного світу та людською свідомістю. Багато сучасних робіт із розуміння тексту використовують інтерпретації іншомовного наукового тексту у своїх дослідженнях. Не залишаються без уваги і роботи П.С. Виготського, М.М. Бахтіна, Г. І. Богіна, Ван Дейка, Р. Дж. Коллінгвуда та ін, у яких розглядаються психологічні особливості розуміння текстів.

Вивчення психологічних характеристик іншомовних наукових текстів продовжує бути актуальним на сьогодні, оскільки змінюються екстралінгвістичні умови розуміння, вимоги до структури та лінгвістичних параметрів мови іншомовних наукових текстів, змінюються умови виховання та формування навиків та умінь у студентів.

Мета статті – визначити основні психологічні характеристики іншомовного наукового тексту.

Виклад основного матеріалу. Численність визначень іншомовного наукового тексту пояснюється цілим рядом причин: по-перше, текст – багатofункціональний, по-друге, текст є складною єдністю форми і змісту, причому зовнішня форма не відображає всього різноманіття смислів і так далі.

Розглядаючи іншомовний науковий текст як складну єдність форми і змісту, автори виділяють наступні компоненти: вербальний (представлений мовними одиницями: поєднаннями слів, пропозиціями, міжфразовими єдностями), синтаксичний (пов'язаний з побудовою, взаєморозташуванням одиниць), семантичний (що розглядається як сукупність смислів, що містяться в ньому) [1]. Іншомовний науковий текст — це особливий тип тексту, що відображає фрагмент наукового бачення навколишніх предметів, явищ, подій і тощо з метою подальшого відтворення іншомовної наукової інформації суб'єктом пізнавальної діяльності; що є складною єдністю форми (лінгвістичні і екстралінгвістичні засоби) і змісту (сукупність смислів) [2 та ін.].

Іншомовний науковий текст виконує наступні функції: 1) інформативну:

розповсюдження знань, як серед членів мовного спілкування, так і за її межами; 2) акумулятивну: накопичення знань та передача їх від покоління до покоління; 3) волюнтаристичну: дія, яка розуміється як відтворення всіх актуалізуючих в іншомовному тексті функцій (лише збуджуючи адресата до взаємодії, до активного, творчого осмислення написаного, автор може досягнути розуміння та прийняти свою точку зору); переконання, які є основним видом впливу в іншомовному науковому тексті (метою переконання через інформування є досягнення розуміння та прийняття повідомленої інформації); 4) комунікативну: спілкування зайнятих в сфері науки людей, необхідне для отримання та вдосконалення нових знань

У лінгвістичній та психолінгвістичній літературі виділяється велика кількість ознак іншомовного наукового тексту, одна частина яких демонструє його узагальненість з іншими типами текстів, а інша – його специфіку.

Однією з головних характеристик іншомовного наукового тексту є його інформативність: текст містить сукупність смислів [3,4]. Іншомовний науковий текст, зокрема, містить різні види інформації: фактичну – про події, явища навколишньої дійсності; гіпотетичну – про наукові гіпотези, варіанти вирішення різних проблем; концептуальну – про суть наукової системи, теорію, підхід, про зміст наукових понять.

Будь-який іншомовний текст містить інформацію. Особливість іншомовного наукового тексту полягає в тому, що інформація представлена в ньому в компресованому вигляді, що дозволяє говорити про його інформаційну насиченість. Інформація може бути представлена в іншомовному тексті в різних формах: в експліцитній, т.т. має зовнішню форму вираження в тексті, представлена в знаковій формі; та імпліцитній, т.т. не має зовнішнього вираження у вигляді фрагментів, частин тексту, мається на увазі наявність відповідної сукупності знань в даній області знань у суб'єкта [2]. Іншомовний науковий текст не лише являє собою відповідний фрагмент наукового знання, але й сприяє визначенню інформації, отримання якої необхідно суб'єкту.

Інформативність іншомовного наукового тексту нерозривно пов'язана з такими характеристиками, як зв'язність, цілісність, осмисленість. Категорія цілісності може не мати спеціальних мовних засобів вираження. Саме об'єднання компонентів, їх співіснування в рамках певного інформаційного поля створює якийсь єдиний смисл текстового твору. Цілісність визначається як смислова єдність, тобто взаємодія смислів в рамках обмеженого смислового поля, взаємозалежність їх відтворення в свідомості суб'єкта (смисловий ланцюжок) [5]. Структурна цілісність виражена в ієрархічному розташуванні предикативних одиниць [4]. Ієрархія предикативних зв'язків тексту дозволяє розбити текст на більш або менш значимі частини. Предикати першого порядку – це предикати, що розкривають основний хід викладу думки автора,

другого порядку – предикати, що уточнюють предикати першого порядку, ще найбільш деталізовані предикати – це предикати третього порядку [6, с.120].

Зв'язність іншомовного наукового тексту розглядається лінгвістами [3, 4] та психолінгвістами [6, 7] як характеристика його форми: кожний текст відрізняється від іншого специфікою внутрішньої конструкції, т.т. особливостями з'єднання окремих елементів: речення, міжфразові одиниці, фрагменти та т.д. Текстові елементи взаємозв'язані, що виражається в зовнішній формі, в використанні автором спеціальних лінгвістичних (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних та ін.) та екстралінгвістичних засобів (графічне оформлення тексту і т.п.) [3]. Зв'язність іншомовного наукового тексту реалізується засобом композиційних прийомів, зокрема, такими структурними елементами як вступ, основна та заключна частини, розташування фрагментів, повтори і т.п.

Першочергово в лінгвістиці, а потім і в психологічній науці дослідники почали розглядати два види зв'язності - смислової (або змістової) та формальної (структурної). Для їх позначення в науці використовуються такі терміни, як когезія та когерентність. Наявність лише формальної зв'язності, засобами якої є текстові маркери, посилання, абзацне членування та ін., не може привести до інтеграції всіх смислів та цілісного сприйняття тексту [3]. Зв'язність в іншомовному науковому тексті утворює передусім смислова зв'язність (когерентність). Так, наприклад, асоціативні зв'язки фрагментів цілого створюють єдність на семантичному рівні. Зв'язність наукового текста, на Т.В. думку Дроздової, є відображенням взаємозв'язку та взаємовизначеності об'єктів реальної дійсності, їх співвідношення [7].

Мовна реалізація смислових відношень є головною ознакою цілісності, єдності мовленнєвого висловлювання і в той же час ознакою іншомовного наукового тексту взагалі.

Смислові відношення, що виражені в іншомовному тексті, поділяються на три види: 1) смислові відношення між окремими словами тексту (розуміння тексту складається з розуміння окремих слів тексту та розуміння тих відношень, які вони передають); 2) смислові відношення між частинами складних речень (основними засобами з'єднання простих речень в складне є сполучник, інтонація, порядок слів та вживання особливих граматичних категорій та лексичних форм); 3) смислові відношення між окремими реченнями тексту або міжфразовими єдностями тексту (фрази не зливаються в одне ціле, а зберігають свою відокремленість) [6, с.122].

До вивчення категорії цілісності тексту звертались такі дослідники, як А.А.Леонтьєв, А.І. Новіков, Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн, Е.Р. Корнієнко та ін. Текст структурований, поділений на смислові частини, взаємозв'язок та взаємозалежність яких створюють внутрішню цілісність. Таким чином, іншомовний

науковий текст поділений на частини і в той же час цілісний. Текст є складною єдністю зовнішньої та внутрішньої форми. На думку ряду авторів (наприклад, А.І. Новікова) внутрішня, смислова цілісність тексту створюється його зовнішнім поділом на частини, структурністю.

Структурність іншомовного наукового тексту як формальна категорія відображає такі його смислові категорії, як цілісність і зв'язність, і реалізується в поділі тексту. Іншомовний науковий текст розпадається на різні за об'ємом і смисловий ємності частини: абзаци, параграфи, розділи, причому смислові фрагменти виділяє не тільки створюючий текст, але і ті, хто сприймає його. Читач в процесі сприйняття і розуміння іншомовної текстової інформації ділить об'ємні фрагменти на частини, спрощуючи тим самим аналіз тексту і подальше запам'ятовування представленої в ньому інформації. Структура іншомовного наукового тексту залежить від: 1) жанрової належності тексту (монографія, стаття, анотація і ін.); 2) від особливостей авторського стилю викладу і побудови; 3) від специфіки змісту наукової інформації.

Як уже відмічалось раніше категорія структурності іншомовної наукової текстової інформації нерозривно зв'язана з категорією *поділу*, вивченням яких займались такі дослідники, як А.А. Брудний, Т.М. Дрідзе, Л.П. Доблаєв. Автор, створюючи іншомовний науковий текст, поділяє відповідний фрагмент наукової інформації на частини, будуючи при цьому якусь ієрархію смислів, логічну послідовність розгортання прихованого смисла. Структура іншомовного наукового тексту є сукупністю смислових відрізків, що розташовані в іншомовному науковому тексті в строгій послідовності [8]. Саме поділ іншомовного наукового тексту на частини допомагає читачеві скласти свого роду план, що відображає послідовність викладу інформації, а також, не спотворюючи зміст тексту, зіставляти окремі фрагменти, моделювати інформацію. Стратегія компресії багато в чому залежить від здатності суб'єкта провести розчленовування тексту на смислові відрізки з подальшим виявленням в кожному з них ключової інформації. Структурованість і поділ тісно пов'язані з такою категорією, як завершеність, яка відрізняє, на думку дослідників (І.Р. Гальперін, Л.Н. Мурзін та ін.), іншомовний науковий текст від інших форм репрезентації наукової інформації.

Завершеність може розглядатися в двох аспектах: семантичному і структурному. Семантична завершеність припускає відповідність задуму тексту формі його вираження, коли будуть реалізовані ті цілі і завдання, «які ставлять перед собою дані комуніканти, їх рівень пізнання даного об'єкту» [5, с.17]. Під комунікантом в даному визначенні розуміють автора, який створює текст, і читача, який сприймає його зміст і що реалізує реконструктивну діяльність. Структурна завершеність пов'язана з наявністю обмеженої кількості

знакових одиниць, що використовуються для вираження змісту. Іншомовний науковий текст має початковий і кінцевий фрагменти (фінальну частину).

Осмисленість іншомовного тексту (потенціальна інтерпретація) як характеристика тексту вперше з'явилась в роботі Г. Фреге, який вважав, що семантика тексту знаходиться в самому тексті. Народження смисла відбувається в процесі читання, коли суб'єкт вступає в взаємодію з об'єктом. Справжнє розуміння зв'язане з встановленням значення, що міститься в іншомовному науковому тексті і відображає існуючу в суб'єктивній дійсності реалію. Специфіка розуміння іншомовного наукового тексту заключається в прагненні читача до досягнення смисла, адекватного авторському денотату. Суб'єктивні особливості адресата не дозволяють досягнути в процесі смислового аналізу повної відповідності в розумінні.

Характеризуючи таку категорію іншомовного наукового тексту, як завершеність, ми говорили про розгляд даного поняття з семантичної точки зору. Текст містить в собі необмежену кількість інтерпретацій, народження нових смислів залежить від активності адресата, від його здатності на основі інтеграції наукової інформації бачити нові смисли. Іншомовний науковий текст, порівняно з іншими типами текстів, обмежений в кількості інтерпретацій. Автор, висловлюючи наукову інформацію, прагне представити її в такій формі, яка допомогла б читачеві зрозуміти смисли, закладені в нього автором. Дана ознака іншомовного наукового тексту позначається у ряді робіт як переказ. Науковий текст, на думку Ю.М. Лотмана, не допускає різних виразів для одного і того ж змісту [9, с.206]. Переказ іншомовного наукового тексту забезпечується наявністю в ньому: - лексичних груп слів: термінологічна та спеціальна лексика; - слів-маркерів, відомих адресату; - одного из типових варіантів композиційної побудови текстів того або іншого жанра; немовних засобів, що полегшують сприйняття матеріала, сприяють структуруванню інформації та виділенню ключових елементів текста. В процесі смислового аналізу читач вступає у взаємодію з текстом, що дозволяє дослідникам говорити про суб'єктно-об'єктний характер процесу розуміння. Але не тільки процес розуміння, але і сам текст наділяється такою характеристикою, як діалогічність (М.М. Бахтін, І.Р. Гальперін, М.Н. Кожина та ін.). М.М. Бахтін чітко сформулював проблему: „Подія життя тексту ... на межі двох свідомостей” (Бахтін 1979, с.285). Автор іншомовного наукового тексту прагне відобразити в тексті не тільки своє уявлення про той або інший науковий факт, але і синтезувати різні, існуючі в науці підходи, теорії, концепції, що відображають суть даної проблеми. Не дивлячись на те, що автор іншомовного наукового тексту (перш за все мова йде про первинні наукові тексти) прагне дати обґрунтування своїм поглядам, довести їх абсолютну справжність, він відкритий для сприйняття нової інформації, не виключає можливу наявність проти-

лежних думок.

Таким чином, іншомовний науковий текст містить ряд стимулів, що примушують читача активно, творчо мислити, що дозволяє говорити про ще одну особливість іншомовного наукового тексту - спрямованість на адресата. Спрямованість на адресата розглядалася в працях Н.Д. Арутюнової, Г.Д. Чистякової, Л.В. Славгородської та ін. Читання іншомовного наукового тексту припускає наявність у суб'єкта певного об'єму методологічних і наочних знань. В процесі створення іншомовного тексту автор має на увазі наявність тих або інших знань у адресата і визначає, яка частина інформації повинна бути представлена в експліцитній формі, а яка в імпліцитній. Зрозумілість і в той же час інформаційна ємність тексту багато в чому залежать від здатності автором спрогнозувати подальшу ситуацію сприйняття текстової інформації та її смислового аналізу.

Текст порівнюється в герменевтиці і екзистенціальній психології і модерністській літературі з розгорнутим планом, розкриваючи зміст окремих пунктів якого, читач мимоволі звертається до інформації в самих різних сферах знань, в том числі і до текстів інших авторів. Авторський іншомовний науковий текст - це лише фрагмент наукової картини, розуміння якої можливе лише на основі інтеграції численності смислів. Дана особливість іншомовного наукового тексту отримала в лінгвістичній, а потім і в психологічній літературі назву інтертекстуальність.

У інформаційному просторі, частиною якого є наукове знання, на думку представників напрямку герменевтики, немає безлічі текстів, а є єдиний іншомовний текст, частини якого (тобто авторські тексти) повинні відрізнятися структурною і мовною одноманітністю. У зв'язку з цим можна виділити і таку характеристику іншомовного тексту, як формальна визначеність, регламентованість: єдність вимог до побудови інформації, оформлення іншомовного наукового тексту. До таких формальних ознак, наприклад, можуть відноситися обмежене число підпунктів, вживання вхідних конструкцій в певних частинах тексту, використання прийнятих в даній науковій сфері стійких виразів, кліше і тому подібне. Перераховані характеристики дозволяють говорити про наявність цілого ряду понять, які можуть розглядатися як синоніми до слова читання та смисловий аналіз: дешифровка, декодування тексту, розгортання смислів «розгерметизація» [10, с.100] та багато інших.

Окрім перерахованих характеристик іншомовного наукового тексту, в лінгвістичній літературі розглядається цілий ряд специфічних особливостей, що відрізняють його від текстів інших стилів. До таких відмінних рис іншомовного наукового тексту відносяться: 1) точність і однозначність конструкцій; 2) орієнтованість на одноманітність розуміння; 3) зрозумілість і ясність викладу; 4) об'єктивність, фактична точність; 5) послідовність і логічність; 6)

зв'язаність з конкретним об'єктом вивчення; 7) спрямованість на конкретного адресата; 8) використання певних мовних одиниць (вживання термінологічної і спеціальної лексики, відмова від емоційно-експресивної лексики і тому подібне); 9) використання немовних засобів (графічне виділення, зміна формату, ілюстративний матеріал і тому подібне); 10) структурна організованість (ієрархічність).

Опис та обговорення результатів дослідження. Іншомовний науковий текст розглядається нами як результат діяльності автора і як об'єкт пізнавальної діяльності, тобто в змістовному і процесуальному плані.

У психолінгвістиці іншомовний науковий текст є провідником смислів і оціночних думок, що закладені автором і наділені здатністю активно впливати на суб'єкта пізнавальної діяльності. Психолінгвіста цікавить іншомовний науковий текст як об'єкт мовленнєвомисленнєвої діяльності, що реалізується суб'єктом, ефективність якої залежить від наявності ряду внутрішніх чинників (об'єму знань, емоційного настрою і тому подібне). Мовні засоби - лише засоби, за допомогою яких відбувається взаємодія автора і читача.

Іншомовний науковий текст є не тільки джерелом наукової інформації, яка передається одним суб'єктом іншому, але й активізує творчу діяльність, пов'язану з породженням нових смислів. Науковий текст, як і інші типи тексту, можна назвати механізмом управління. Але на відміну від інших типів тексту науковий текст містить строгу програму дій, що пов'язана з розумінням його змісту. Отримана в ході смислового аналізу інформація є логічною послідовністю ланок.

Іншомовний науковий текст містить не тільки тематичне і методологічне знання, але і відображає особові особливості автора, його світосприймання, систему оцінок і тому подібне. Визначення психологічних умов розвитку розуміння іншомовного наукового тексту припускає вивчення специфічних особливостей об'єкту смислового аналізу.

Аналіз іншомовного наукового тексту не обмежується вивченням його структурно-семантичних особливостей. Дослідники розглядають його як частину інформаційного поля, фрагмент іншомовної наукової інформації. Зокрема, вивчення процесу розуміння іншомовного наукового тексту припускає розгляд і немовних факторів (екстралінгвістичних), які надалі ми будемо визначати як контекстуальні. Аналіз визначень іншомовного наукового текста, представлений в різних областях наукового знання, показав, що авторами виділяються одні і ті ж його суттєві характеристики. Так, наприклад, в дослідженнях говориться про орієнтованість іншомовного наукового текста на суб'єкта пізнавальної діяльності, наявності суб'єктно-об'єктних відношень; про його неперервність і в той же час завершеність (текст розглядається і як статичне утворення, в силу його формальної закріпленості, завершеності, і як

динамічне утворення - безмежна кількість розгорнутих в процесі аналізу слів). Отже, іншомовний науковий текст — це завершений твір, який має свою внутрішню та зовнішню структуру. До зовнішніх (або формальних) характеристик тексту належать довжина слів і речень, кількість дієслів та інших частин мови, підрядних речень тощо. Внутрішні характеристики тексту можна визначити як такі, що їх не можна виявити за допомогою формальних методів, оскільки для цього потрібний спеціальний смисловий аналіз. Такою характеристикою насамперед є смисл повідомлення.

Отже, автор тексту, використовуючи різноманітні засоби, намагається керувати процесом читання, тобто читацьким сприйманням та розумінням твору. Читач, у свою чергу, повинен розібратися у словах, реченнях, розділах, які сприймає у процесі читання, та відтворити структуру, яка стоїть за ними. Інакше кажучи, він повинен перейти від сприймання зовнішньої, поверхової структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової структури. Коли він з тих чи інших причин не зробить цього, текст буде зрозумілий на досить низькому рівні [11, с.48].

Таким чином, щоб визначити внутрішню структуру тексту, треба провести його смисловий аналіз, результатом якого буде побудова смислової структури твору. Саме відтворення смислової структури тексту є однією з ключових процедур його розуміння.

Висновки. Описані в даній статті основні характеристики іншомовного наукового тексту (інформаційна ємність, цілісність, зв'язність, поділ, зрозумілість, завершеність, структурованість, діалогічність та ін.) розглядаються нами як об'єктні чинники, що впливають на розуміння іншомовної текстової інформації. Крім того, врахування даних характеристик є обов'язковим в процесі відбору текстів для проведення навчальної програми, що направлена на формування «апарату розуміння» іншомовного наукового тексту.

1. Тодоров Ц. Теории символов/ Пер. с фр. Б. Нарумова. М.: Дом интеллигентной книги, 1998.
2. Дроздова Т.В. Традиционные проблемы языкознания в свете нового // Научный текст и проблемы его понимания. М., 2000. С. 50-52.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциологии. М.: Наука, 1984.
5. Мурзин Л. Н. Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение,

1983. – 207с.

7. Дроздова Т.В. Проблемы понимания научного текста: Автореферат дис... д-ра филол. Наук. М., 2003.

8. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983.

9. Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике // Ю.М. Лотман и тартурско-московская семиотическая школа. М., 1994.

10. Чернявская В.Э. Интерпретация научного текста. СПб: Наука, 2004.

11. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів.- К.: Либідь, 1990. – 98с.

КУДІН А.П.,

доктор фізико-математичних наук,
професор

КУДІНА Т.М.,

кандидат педагогічних наук, старший
викладач, кафедра інноваційних
технологій викладання
загальноосвітніх дисциплін,
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В НПУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

У роботі розглянуто питання ефективності застосування нових програмних продуктів та інтернет-адаптованих технологій у традиційному навчальному процесі у вищій школі. Визначені основні педагогічні проблеми, що виникають на основних стадіях процесу навчання. Показано шляхи розв'язання цих проблем за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій на основі програмних продуктів (Power Point, VBA, Virtual Dub, Microsoft Mouse Mischief, Camtasia Studio, Moodle, Apple Podcasting, Skype, ooVoo, Open meeting і ін.). Оцінено ефективність їх застосування порівняно з традиційними методами навчання.

Ключові слова: навчальний процес, технологія навчання, інформаційно-комунікаційні технології, програмний продукт, Інтернет.

В работе рассмотрены вопросы эффективности использования новых программных продуктов и интернет-адаптированных технологий в традиционном учебном процессе в высшей школе. Определены основные педагогические проблемы, возникающие на основных стадиях процесса обучения. Показаны пути решения этих проблем при помощи информационно-коммуникационных технологий на основе программных продуктов (Power Point, VBA, Virtual Dub, Microsoft Mouse Mischief, Camtasia Studio, Moodle, Apple Podcasting, Skype, ooVoo, Open meeting и ин.). Оценено эффективность их использования поровняно с традиционными методами обучения.

Podcasting, Skype, ooVoo, Open meeting и др.). Проведена оценка эффективности их использования в сравнении с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: учебный процесс, технология обучения, информационно-коммуникационные технологии, программный продукт, Интернет.

The effectiveness of using modern software and Internet technologies during the usual learning in higher education was considered in that topic. Basic teaching issues, which arising in the focused five general stages of the learning process, were determined. Solutions for these issues were found using of ICT and software (MS Power Point, VBA, Virtual Dub, Microsoft Mouse Mischief, Camtasia Studio, Moodle, Apple Podcasting, Skype, ooVoo, Open meeting etc.). Assessment of its application as compared with traditional methods of learning was implemented.

Key words: learning, learning technologies, ICT, software, Internet.

Постановка проблеми. Стратегічним напрямом розвитку Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова на шляху становлення його як сучасного європейського дослідницького університету є впровадження у навчальний процес інноваційних проєктів. Один з таких – широкомасштабний загальноуніверситетський проєкт «Електронна педагогіка», метою якого є створення сучасного інформаційно-освітнього середовища НПУ імені М.П.Драгоманова на основі досягнень новітніх інформаційно-комунікаційних технологій [1, с.272].

Як показує аналіз науково-методичної літератури, присвяченої питанням організації навчального процесу у вищій школі [2, с. 443], [3, с. 98], однією з основних проблем, у розв’язанні якої можуть допомогти інформаційно-комунікаційні технології, є проблема забезпечення високого рівня якості навчання. Якість навчання значною мірою визначається якістю освітніх ресурсів і, перш за все, якістю підручників та інших навчально-методичних матеріалів. Асортимент інструментів виготовлення навчального контенту постійно оновлюється не тільки через появу більш досконалих версій програмних продуктів, що вільно розповсюджуються, а й через удосконалення систем доступу до інформації (зростання пропускної здатності Інтернету, розширення спектра мобільних засобів спілкування).

Якщо говорити про технології електронного навчання, то вони розвиваються в основному завдяки зусиллям керівників-технократів та інженерів-програмістів, що приводить, як правило, до вдосконалення технічних характеристик електронних засобів навчання [4, с. 543]. Мало уваги приділя-

ється оцінюванню ефективності застосування того чи іншого інструмента з погляду дидактики. Але буде справедливим зазначити, що і педагогіка вищої школи, на жаль, активно не висуває свого замовлення на програмно-апаратні рішення навчальних завдань.

Тому **метою** нашої роботи була розробка оптимальних з погляду дидактики технологічних підходів до розв'язання навчальних завдань вищої школи новітніми засобами ІКТ, а також оцінка ефективності їх застосування у порівнянні з традиційними методиками і засобами навчання.

Результати дослідження. Навчальні завдання формувалися на п'яти основних стадіях традиційного (стаціонарного) навчального процесу у вищій школі, які ми визначали як такі:

1. Передача навчального матеріалу студентіві.
2. Ознайомлення студента з навчальним матеріалом і засвоєння знань з навчальної дисципліни.
3. Набуття студентом необхідних компетенцій.
4. Комунікації між учасниками навчального процесу.
5. Атестація рівня засвоєних знань.

На першій стадії (передача знань) під час традиційного викладання лекційного матеріалу в аудиторії виникає проблема: великий обсяг інформації, що сприймається на слух, повністю не засвоюється. Дослідження психологів [5, с. 78] показують, щоб активізувати сприймання і пам'ять, необхідно застосовувати унаочнення. Сьогодні найкращі можливості для унаочнення навчального матеріалу створює мультимедіа, адже містить багато способів представлення інформації (звук, відео, анімація, графіка тощо). Нами розроблена модель мультимедійної лекції, яка відповідає таким вимогам:

1. **Технологічність:** лекція побудована в рамках одного програмного середовища, що не відволікає викладача від різноманітних технічних налаштувань, коли використовуються інші пристрої для демонстрації різних видів мультимедіа. Ним може бути Web-орієнтоване середовище, (наприклад, Prize.com). Або середовища, що розгортаються на клієнтській машині (наприклад, Power Point 2013), але з доповненнями, про які мова бути йти нижче.

2. **Лаконічність** у пред'явленні тексту лекції: наприклад, опорний конспект лекції. Але і в цьому випадку виникає проблема: у лекційних великих аудиторіях треба користуватися великим шрифтом, а це не дозволяє розмістити на одному слайді довгий текст (уривок літературного твору, виведення формули тощо). Пропонується розміщувати довгий текст у «вертикальну прокрутку» (рис. 1).

Це досягається за допомогою сервісу «Разработчик»: *Textbox - «abl»*. Необхідно у вікні параметрів MultiLine встановити значення True, а для параметра ScrollBars застосувати значення - 2-fmScrollBarsVertical. Тоді довгий

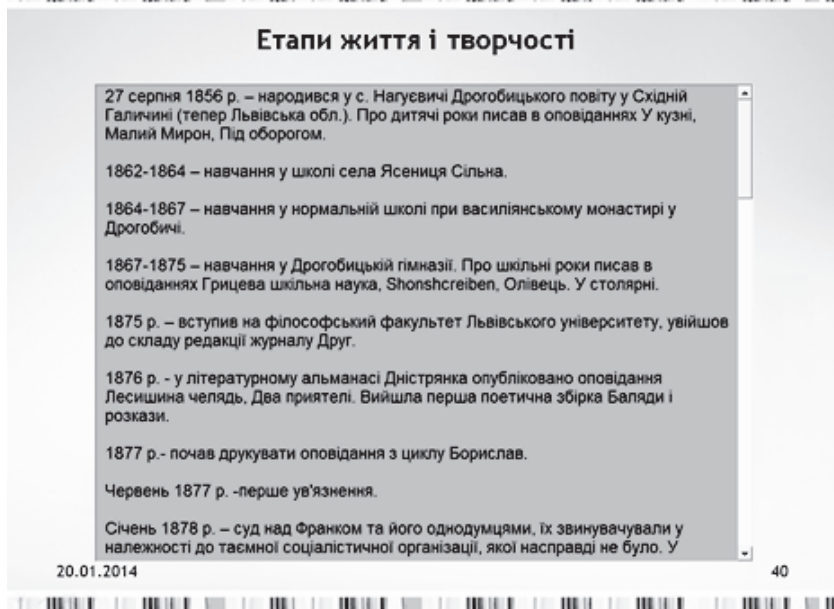


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

текст можна переміщувати як вгору, так і вниз. Особливо це ефективно під час заняття для організації читання уривку літературного твору, наукової статті тощо.

3. *Керованість* появи окремих об'єктів під час демонстрації складних структурних таблиць (*сервіс «Налаштування анімації»*). Забезпечує високий рівень інтерактивності (студент бачить тільки той об'єкт, який описується, аналізується, досліджується на занятті), чого досягнути традиційними способами (демонстрацією надрукованих на папері таблиць, малювання на дошці) неможливо (рис. 2).

4. Вставлений фрагмент *відео* має бути коротким, з поясненням (підписом). Підготовка кінофрагмента і його монтаж можуть бути здійснені, наприклад, за допомогою програмного продукту з Інтернету Virtual Dub.

5. Інтерактивне тестування: використання мови Visual Basic for Application (VBA) дозволяє вносити в презентацію Power Point елементи управління, такі як «кнопка», «підпис», «текстове поле» та ін. Для залучення присутніх в лекційній аудиторії студентів до фронтального опитування пропонується використовувати такий апаратно-програмний комплекс: програма Microsoft

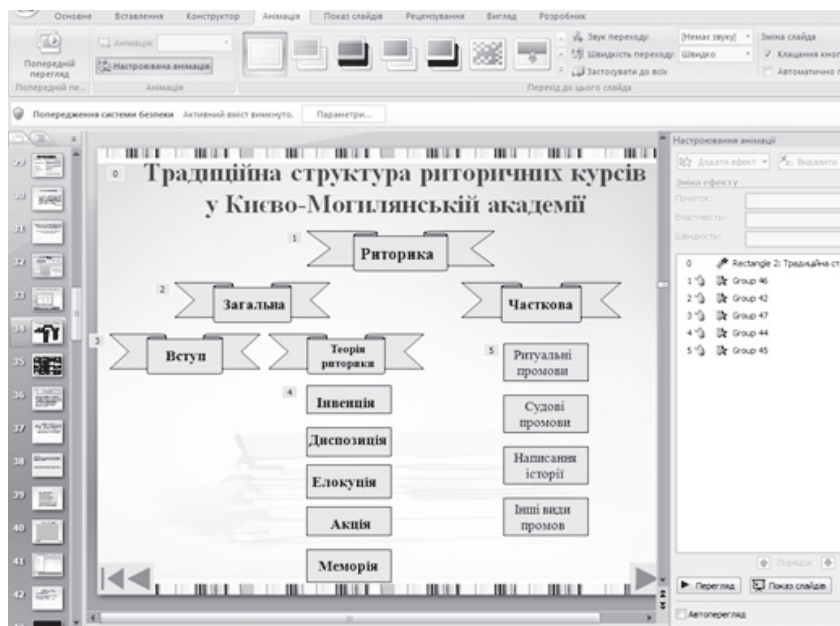


Рис. 2. Використання сервісів «анімації» для демонстрації в аудиторії структури багатоелементної системи.

Mouse Mischief (вільно доступна з Інтернету) і 25 «мишок». Результати опитування можна виводити на екран.

На другій стадії - ознайомлення студента з навчальним матеріалом і засвоєння знань з навчальної дисципліни - важливим є принцип особистісно-орієнтованого навчання, який враховує індивідуальні відмінності в здібностях студентів, індивідуальні особливості пам'яті, мислення. Підвищення індивідуального рівня засвоєння лекційного матеріалу досягається шляхом організації в позалекційний час прослуховування банку відеозаписів лекцій в програмному продукті Camtasia Studio, розміщених на сервері університету. Фактично, це електронна книга відеолекцій.

Іншим інструментом для фіксації прослуханої в аудиторії лекції є технологія Apple Podcasting. Попередня обробка відео здійснюється за допомогою додатку I Movie '11, аудіоматеріалів – Garage Band '11. Потім лекції експортуються в якості підкастів на спеціальні сервери Apple (iTunes U). Виготовлені таким чином лекції, які були прочитані в аудиторії і потім викладені в Інтернеті, створюють усі необхідні умови для організації індивідуального вивчення студентом дисципліни у зручний для нього час. З цього стає зрозумілим.

мілим, що сучасна організація інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу вимагає модернізації бібліотечного фонду: сьогодні необхідно створювати фонди електронної бібліотеки.

У НПУ імені М.П.Драгоманова фонди повнотекстових електронних книг складають 5500 посібників [6, с. 1]. Над виготовленням електронних навчальних посібників працюють усі кафедри університету (105 кафедр). Лаборанти кафедр пройшли курсову підготовку у загально- університетському Центрі впровадження електронних систем навчання, отримали необхідну техніку і програмне забезпечення для виготовлення електронних книг різних форматів. Окрім курсів для виготовлювачів, в університеті працює лабораторія, яка розробляє автоматизовані системи внесення електронних книг, каталогізації та захисту, а також здійснює контроль за «скачуванням» книг.

З метою реалізації навчальних завдань на стадії набуття студентом необхідних компетенцій з фахових дисциплін в університеті працюють електронні курси (як підтримка навчального процесу в аудиторії), виготовлені в оболонках для дистанційного навчання. Огляд наявних в Інтернеті у вільному доступі таких програмних продуктів переконує, що великих відмінностей у них немає: у вищій школі ми використовуємо від 30 до 50% їх функціональних можливостей, причому вони наявні в усіх оболонках. Тому ми зупинилися на оболонці Moodle, у якій розміщуємо контент навчальних курсів дисциплін традиційного (денної форми) навчання. Однак більш принциповим, на нашу думку, є питання вибору програмного продукту для організації мережевого навчання з використанням контенту курсів. Ми апробували різні системи управління навчальним контентом в мережевого класі School6, Netop Remote Control, Radmin, iTALC, Діалог Nibelung, Sanako Study 1200. Прийшли до висновку, що оптимальним є рішення HiClass. Поєднуючи в собі передову технологію і простоту управління, HiClass надає викладачеві ефективний інструмент організації навчання в мережі Інтранет, а слухачам – дружній інтерфейс, що концентрує увагу на предметі вивчення.

Для розв'язання низки організаційних завдань навчального процесу до оболонки Moodle можуть бути дописані додаткові модулі. Це, наприклад, поштовий сервіс, який розсилає щодня повідомлення-нагадування про графік виконання завдань згідно з розкладом кожному студенту на його власний смартфон.

На стадії комунікації між усіма учасниками навчального процесу електронні форми виглядають порівняно з традиційними (спілкування в аудиторії) більш демократичними і необмеженими в часі. Треба розрізняти offline- і online- форми. Offline–комунікації між студентами і викладачем, як правило, йдуть через сервіси «ЧАТ» і «ФОРУМ» у згаданий вище програмній оболонці Moodle електронного курсу. Важливим технічним рішенням цієї форми кому-

нікації є можливість зберегти запис бесіди з викладачем (тексту переписування) і використовувати як навчальний матеріал у процесі самонавчання.

Останнім часом набули широкого поширення Online-комунікації засобами інтернет-відео-конференц-зв'язку. У таблиці 1 показано їх порівняльний аналіз.

Таблиця 1.
Порівняльний аналіз інструментів Online –комунікацій.

Функції	Open meeting	ooVoo	Skype	VZOchat
Чат	+	+	+	+
Зміна роздільної якості відео	+	+	автомат	+
Запис відео	+	обмежено	-	-
Трансляція робочого столу	+	+	+	-
Робоча дошка	+	-	-	-
Загальні документи	+	-	-	-
Інтегрування в систему Moodle	+	-	-	-
Необхідність встановлення системи	-	+	+	+
Групування користувачів по віртуальним кімнатах	+	-	-	-
Підтримка декільком користувачів	+	+	платна	+

Як видно з таблиці 1, серед розглянутих систем найбільші можливості має система Open meeting. Але вона потребує встановлення спеціального сервера. Системи ooVoo и Skype забезпечують хорошу якість передавання звука і мають схожий набір інструментів. Недоліком ooVoo є наявність у програмі рекламних повідомлень і потреба двох'ядерного процесора для демонстрації відео високої якості. Skype у безкоштовній версії підтримує роботу відео тільки з двома користувачами одночасно. Програма VZOchat має малий набір функціоналу.

Стадію атестації засвоєних знань важко уявити без автоматизованого комп'ютерного тестування, причому автоматизація відноситься як до техніки формування тесту, так і до перевірки та оцінювання. Перша проблема в оцінюванні рівня знань шляхом тестування – це об'єктивність оцінки, яка, як правило, формується з великої кількості зрізів знань протягом тривалого періоду часу. Хоча підготувати велику базу питань і нескладно, однак організувати проходження контролю швидко і зручно для студентів без комп'ютерної техніки неможливо. Тобто саме комп'ютерне тестування дозволяє застосовувати багаторазові зрізи знань, що в кінцевому результаті приведе до об'єктивного оцінювання загального рівня знань. Другий фактор, що унеможливорює суб'єктивний вплив на результати оцінювання успішності студента, це автоматизована перевірка тестових завдань і миттєве виведення оцінки на екран.

Оболонки для тестування (програмних продуктів) багато. Їх функціонал, як показує наш досвід, не дуже впливає на кінцевий результат. Більш важливою є робота над змістом тестів. Особливо це стосується форми представлення дистракторів у тестах. Причому виявляється, що з їх допомогою можна перевіряти навіть уміння доведення теорем, що розширює можливості тестування як форми контролю не тільки знань, а й умінь студентів. Тести, у яких потрібно вводити відповідь з клавіатури, з погляду дидактики ефективні тільки за умови, якщо під час підготовки до такого роду тестування застосовувались інтерактивні покрокові розв'язники, які формують алгоритм розв'язання задач певного типу. Для створення таких розв'язників успішно, як показала практика [7, с. 53], можна використовувати Flash-технології.

Висновок. Таким чином, для розв'язання низки зазначених вище навчальних завдань, що виникають у традиційному навчальному процесі у вищій школі, більш ефективно застосовувати інтернет-адаптовані інформаційно-комунікаційні технології.

Подальшого дослідження потребують питання використання програмних продуктів для створення навчального забезпечення і організації навчального процесу у Web-середовищі («хмарні технології»).

1. Кудін А.П. Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні. Луцьк: СПД Гадяк Ж.В., «Волиньполіграф» тм, 2012, - 415 с.
2. Пелипчук С.М. Особливості створення у вищій школі навчального середовища для особистісно орієнтованого навчання. / С.М. Пелипчук // Вища освіта України – Додаток 3, том IV (11) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С.442-446.
3. Степко М.Ф. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський та ін. // Вища школа. – 2004. – № 2/3. – С.97– 125.
4. Кудін А.П., Галабура В.П. Проблема якості надання освітніх послуг в інтернеті: освітній портал ВНЗ // VI Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і світі»: Матеріали. У 4- томах. ,том. II (ч. 2). Упорядники: Хохлова Т.С. і ін.– Дніпропетровськ-Варна, 2010, - С. 542-546.
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. - М.: Педагогика, 1988. - 192 с.
6. Сайт електронної бібліотеки НПУ імені М.П.Драгоманова / [Електронний ресурс] — режим доступу: <http://www.npu.edu.ua>
7. Кудін А.П., Кархут В.Я. Мультимедійний навчально-методичний комплекс з вивчення теоретичної механіки // Інформаційні технології в освіті. - 2013. - № 15. - С. 52-59.

КУЗНЕЦОВА О.М.,

аспірант, Національний університет
біоресурсів і природокористування,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сформульовано педагогічні умови використання мультимедійних презентацій у процесі іншомовної підготовки студентів аграрного профілю. Показано, що комплексне виконання вказаних умов сприяє підвищенню ефективності навчання за рахунок активної діяльності студентів та формуванню активної творчої особистості, здатної вільно орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі. Виокремлено основні етапи роботи над підготовкою презентації.

Ключові слова: мультимедійні презентації, педагогічні умови, метод проектів, Microsoft PowerPoint, інформаційно-навчальне середовище, міждисциплінарні та багатофункціональні знання.

Сформулированы педагогические условия использования мультимедийных презентаций в процессе иноязычной подготовки студентов аграрного профиля. Показано, что комплексное выполнение указанных условий способствует повышению эффективности обучения за счет активной деятельности студентов и формированию активной творческой личности, способной свободно ориентироваться в современном информационном пространстве. Выделены основные этапы работы над подготовкой презентации.

Ключевые слова: мультимедийные презентации, педагогические условия, метод проектов, Microsoft PowerPoint, информационно-обучающая среда, междисциплинарные и многофункциональные знания.

The pedagogical conditions of the use of multimedia presentations in the students of agricultural universities' foreign language training have been formulated. It is shown that the implementation of these complex conditions improves the effectiveness of learning through students' activity and the formation of an active creative person, able to freely navigate in today's information environment. The author determined the main work stages on the preparation of the presentation.

Key words: multimedia presentations, educational conditions, project method, Microsoft PowerPoint, information-learning environment, interdisciplinary and multifunctional knowledge.

Актуальність. Бажання України увійти рівноправним партнером до світової аграрно-промислової спільноти виявило низку суперечностей між очікуваннями суспільства та реальним поступом у цьому напрямку. Значне ускладнення професійної діяльності аграріїв у нових економічних умовах, недостатній рівень фахової підготовки та професійної культури, порівняно з європейськими колегами, призвели до усвідомлення необхідності змін у вітчизняній аграрній освіті. Адже саме сьогоднішні студенти-аграрії через певний час формуватимуть аграрну політику держави в контексті забезпечення Україні гідного місця серед європейських та світових виробників конкурентноспроможної сільськогосподарської продукції.

Одне з найважливіших завдань, що постає перед викладачами аграрних ВНЗ – необхідність усебічного розвитку особистості майбутнього фахівця-аграрія з новим європейським способом мислення та підготовки його до успішної професійної діяльності та повноцінного життя в інформаційному суспільстві. У наш час, час глобалізації й інтеграції, це неможливо без знань іноземної мови. Вже сьогодні відчувається брак спеціалістів-аграріїв, котрі вільно володіють хоча б однією іноземною мовою та можуть ефективно співпрацювати й обмінюватися досвідом із зарубіжними партнерами. Враховуючи невідворотні процеси глобалізації, нестача таких фахівців ставатиме суттєвішою з кожним роком. Тому викладачі іноземних мов у ВНЗ, педагоги-дослідники ведуть активний пошук нових технологій для інтенсифікації занять, забезпечення формування іншомовних компетенцій у майбутніх фахівців-аграріїв [4].

Постановка проблеми. Загальновідомо, що одним зі шляхів вдосконалення учбового процесу у сучасному вищому навчальному закладі є використання мультимедійних технологій. Тому значну увагу слід приділити вивченню педагогічних умов застосування комп'ютерних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

Основою сучасного навчального процесу є освітня діяльність, яка складається з учбової діяльності того, хто вчиться, та діяльності педагога. У теперішніх формах організації сумісної злагодженої діяльності учня (студента) і педагога ключовим стає поняття “проект”. Згідно з традиційним розумінням, яке існувало раніше у техніці та будівництві, проект (від лат. *projectus* – кинутий вперед) – це “технічний документ, розроблений план для зведення споруд, виготовлення машин, приладів тощо” [8, с.765]. На зміну такому розумінню проекту прийшло сучасне, ширше, згідно з яким це – “закінчений цикл продуктивної діяльності окремої людини, колективу, організації, навчального закладу, підприємства тощо” [5, с. 107].

У другій половині XIX століття в експериментальних сільськогосподарських школах США під керівництвом Дж. Дьюї (1859-1952) традиційні методи навчання були замінені ігровою та трудовою діяльністю, що ґрунтувалася на

спонтанних інтересах й особистому досвіді учнів. Американський психолог, філософ і педагог вважав, що навчання має вестися на основі самостійного вирішення дитиною проблем, які виникають у її практичній діяльності. Так виник метод, який пізніше в роботах У. Кілпатріка (1871-1965) та Е. Коллінгса, учнів та послідовників Дж. Дьюї, був названий методом проектів. Проте, широке застосування цього методу призвело до різкого зниження загальноосвітнього рівня учнів, він був розкритикований, і, відповідно, інтерес педагогів до нього, практично, зник.

На початку XXI століття змінилася парадигма сучасної освіти, що робить акцент не на процесі навчання, а на його результаті, і дослідники-педагоги знову звернулися до забутого методу проектів [9]. У [5] виділено усі фази “життєвого циклу проекту” від виникнення ідеї до повного його завершення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Полат Є.С. розробляла метод проектів щодо занять з іноземної мови [6]. У [7] підкреслюється важливість використання міжнародних проектів, адже за їх допомогою “створюється природне мовне середовище і формується потреба у мовному спілкуванні. Крім того, створюються реальні умови для міжкультурного спілкування.” Сьогодні такі проекти можливі завдяки мультимедійним технологіям.

Використання мультимедійних презентацій у навчальному процесі можна розглядати як діалектичний розвиток методу проектів у сучасних технологічних умовах XXI століття. Термін “презентація” (від лат. *praesentatio*) означає “офіційне представлення чогось нового, того, що недавно з’явилося або було недавно створене” [8, с. 754].

Козлакова Г.О. розробила методичні рекомендації щодо використання мультимедійних презентацій при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін і підготовці наукових доповідей. В [3, с. 7], зокрема, зазначається, що “найефективнішими з огляду на розвиток навичок мислення та навичок щодо самостійної дослідницької діяльності є засоби, які проектуються та розробляються самими студентами при вивченні навчального матеріалу”.

Виклад основного матеріалу. Використання презентацій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю спрямоване на підвищення ефективності навчання завдяки активній діяльності студента, причому ця діяльність має творчий характер, вона направлена на формування особистості, здатної вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.

На занятті студенту формулюється тема згідно з навчальним планом для створення презентації й узгоджується час, потрібний для такої роботи. Підготовка презентації – це особливий вид інтелектуальної роботи студента, під час якої він має самостійно знайти необхідну інформацію та творчо її перетворити у матеріалізований продукт за допомогою програми Microsoft PowerPoint.

Виокремемо основні етапи роботи над підготовкою презентації.

Концептуальний. На основі отриманої теми студент повинен уточнити проблему, виявити протиріччя, сформулювати цілі та вибрати критерії. Тобто, по закінченні цього етапу у нього має бути вироблена загальна концепція презентації.

Інформаційний. Студент має визначитися з джерелами інформації, яка буде використана для роботи над завданням; розпочати її пошук, аналіз, сортування, систематизацію, узагальнення та зберігання.

Моделювання. Студент має розробити детальний план презентації, структурувати змістовну частину, визначити кількість слайдів, необхідних для повного висвітлення заданої теми, й обдумати їх наповнення.

Реалізація. За допомогою програми Microsoft PowerPoint студент має створити заплановані слайди, використовуючи рисунки, фотографії з колекції кліпів Microsoft та інші мультимедійні файли. За бажанням та в разі потреби можна додати звукові ефекти, музичні файли.

Підготовка до презентації. Включає підготовку сценарію, адже кожен слайд студент має коментувати. Якщо в аудиторії, де відбудеться презентація, відсутній екран та проектор, і є лише один комп'ютер, необхідно підготувати роздаткові матеріали.

Проведення презентації. Студент має налаштувати показ слайдів та провести демонстрацію.

Сформулюємо методичні вказівки до підготовки презентації.

Перший слайд – привітання та представлення доповідача (вказати групу, факультет, університет).

Другий слайд – формулювання теми, яка розроблялася.

Якщо при презентації слайдів використовуються невідомі слухачам лексичні одиниці (наприклад, терміни), треба підготувати окремий слайд з їх перекладом або передбачити такий переклад на слайдах, де вони використовуються.

Усний супровід слайдів має бути змістовним, чітким, логічним, зрозумілим для слухачів.

Останні слайди: доповідач повідомляє про джерела, якими користувався при підготовці презентації, дякує слухачам за увагу, відповідає на запитання та прощається.

Кількість слайдів не повинна бути більше 10.

Бажано, щоб студенти, для яких проводиться презентація, ставили питання доповідачу. Серед слухачів викладач призначає одного чи двох експертів, які оцінюють якість матеріалізованого продукту інтелектуальної діяльності колеги, змістовність, повноту висвітлення теми, висловлюють своє персональне ставлення до презентації.

Теми, які викладач пропонує студентам для створення презентацій, відповідають навчальним та робочим програмам з іноземної мови. Підсумок підво-

дить викладач, оцінюючи роботу доповідача та експертів.

Сформулюємо педагогічні умови використання мультимедійних презентацій. Першою педагогічною умовою назвемо використання міждисциплінарних та багатофункціональних знань.

Для покоління нинішніх студентів комп'ютер ще з шкільних років став інструментом підсилення інтелектуальних можливостей, який вони залюбки використовують у різних ситуаціях. У процесі підготовки презентації студенти здійснюють пошук необхідної інформації фахової спрямованості іноземною мовою згідно з заданою темою або знаходять інформацію рідною мовою, а потім її перекладають. За допомогою інформаційних систем вони учаться ефективно обробляти величезні об'єми інформації, вибирати потрібні дані, систематизувати, формалізувати, перетворювати та зберігати знайдену інформацію. Наступний етап – етап створення слайдів передбачає використання математичних знань (точність оформлення потрібної інформації, зокрема подача її у вигляді графіків, діаграм, схем чи таблиць) та знань з інформатики (вміння працювати в програмах Microsoft Word, Microsoft Excel та Microsoft PowerPoint). Отже, метод презентацій на заняттях іноземної мови передбачає інтегрування знань з різних галузей наук та застосування багатофункціональних знань та сучасних інформаційних технологій як інструментарію для розв'язання поставлених задач, поки що навчальних, а в майбутньому – професійних та життєвих.

Другу педагогічну умову визначимо як створення на заняттях з іноземної мови активного інформаційно-навчального середовища. Ідея навчання через створення навчального середовища належить до головних постулатів конструктивістської дидактики, основоположниками якої вважають Д.Дьюї, Д.Брунера [1], Л.Виготського [2]. На думку прихильників цього напрямку в педагогіці кожна людина формує свої знання в активній взаємодії з навколишнім світом. Навчання трактується як індивідуальний неповторний процес саморозвитку учня (студента), тобто особистість формується через власні відкриття, а не за рахунок простої передачі знань від викладача до учня. Завдяки використанню мультимедійних технологій на заняттях з іноземної мови створюється саме таке навчальне середовище, яке є інформаційним. Інтелектуальна діяльність студента при підготовці іншомовних презентацій дозволяє підвищити активність, ініціативність студента у навчальному процесі. Така діяльність носить творчий характер, вона направлена на самореалізацію особистості, програмує її на успіх, формуючи при цьому критичне мислення та глибоку ерудицію в різних галузях знань. Таким чином, активна позиція студента в інформаційно-навчальному середовищі розглядається як підготовка майбутнього фахівця-аграрія до успішного професійного життя в інформаційному суспільстві.

Третя педагогічна умова, яку реалізується за допомогою презентацій, – це

використання системного підходу до розв'язання поставленої задачі. Він базується на системному аналізі заданої теми, масивів знайденої інформації, алгоритмів їх перетворення, на вмінні виділити головне та другорядне, а також на виборі цілей, засобів, критеріїв доцільності інших чинників, що впливають на якість створеної презентації. При цьому на етапі підготовки слайди можуть неодноразово уточнюватися, конкретизуватися, інтерпретуватися, зіставлятися до одержання найкращого кінцевого результату.

Четверта педагогічна умова – це врахування індивідуальних здібностей та можливостей конкретного студента. Рівень іншомовної підготовки студентів молодших курсів аграрних вишів дуже неоднорідний. Серед них є студенти, часто це випускники сільських шкіл, які мають недостатній обсяг знань з іноземної мови. Очевидно, що їм потрібно давати простіші теми, та й кількість підготовлених ними слайдів може бути меншою, ніж у сильного студента.

П'ята педагогічна умова – це формування вмінь та навичок як самостійної роботи студента, так і співробітництва, роботи в групі. При підготовці презентації студенти самостійно здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за допомогою пошукових систем Yandex, Google, Rambler, Yahoo або користуючись бібліотечними фондами. Вони учаться критично аналізувати джерела, вибирати потрібні дані, здійснювати переробку інформації, використовуючи сучасні інформаційні технології, робити висновки і приймати рішення. Така активна пізнавальна діяльність формує у студента вміння самостійно добувати знання, інтегрувати їх, застосовувати для отримання нових знань та генерувати якісно інші ідеї. Вміння молодих людей самоорганізовуватись, грамотно планувати свій час, бути відповідальним за виконання дорученої роботи – запорука активної дієвої позиції майбутнього фахівця аграрного профілю, який ще в студентські роки зрозумів, що знання – це потужний засіб розвитку особистості, запрограмованої на успіх. Тільки людина з такими вміннями та навичками зможе втілювати вимогу сьогодення – забезпечення власної неперервної освіти впродовж життя.

Шостою педагогічною умовою назовемо педагогічну майстерність викладача. Адже саме освітня діяльність викладача, його професіоналізм, зацікавленість, креативність визначають, наскільки ефективно буде побудований учбовий процес, і відповідно, як швидко буде вдосконалюватись освітній потенціал студентів. Викладач повинен дуже грамотно формулювати кожному студенту тему для презентації, яка повинна молодій людині бути цікавою, близькою, пов'язаною з реальним життям, і в той же час бути змістовною, проблемною, розвиваючою. Важливим є також створення доброзичливої, товариської атмосфери творчості, взаємоповаги та толерантності на заняттях. Студенти, які під час презентації виконують роль експертів, учаться об'єктивно оцінювати роботу свого колеги, коректно висловлювати свою думку, прислухатись і поважати

точку зору доповідача та товаришів. Тобто така форма роботи на заняттях іноземної мови дає можливість студентам самореалізовуватись, самостверджуватись, відчувати радість успіху, оволодіти комунікативною культурою. Викладач же виступає як координатор, партнер та учасник презентації.

Висновки. Всі сформульовані педагогічні умови використання мультимедійних засобів є взаємозалежними та взаємопов'язаними. Комплексне їх забезпечення та використання в учбовому процесі презентацій дає можливість не тільки підвищити ефективність навчання та покращити іншомовну підготовку студентів аграрних вишів, а й створити передумови для формування активної творчої особистості, здатної вільно орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, плідно здійснювати самоосвітню діяльність, гідно презентувати результати своєї праці, формувати, висловлювати й аргументувати власну думку іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Д. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабицкого; предисл. и общ. ред. А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с. – (Общественные науки за рубежом: Философия и социология).
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.
3. Козлакова Г.О. Методичні рекомендації щодо використання мультимедійних презентацій (при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін і підготовці наукових доповідей). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. – 62 с.
4. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка. – К. АПН України ін-т педагог.освіти і освіти дорослих, 2009. – 20 с.
5. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 2011. – 208 с.
6. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа до матеріалу: http://letopisi.ru/images/a/ac/Метод_проектов_Полат.pdf.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Иностранные языки в школе - № № 2, 3 - 2000 г.
8. Пустовіт Л.О. Словник іншомовних слів. – К: Довіра, УНВЦ Рідна мова, 2000. – 1017 с.
9. Стернберг В.Н. Теория и практика “метода проектов” в педагогике XX в.: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 – Рязань. 2003. – 20 с.

ЛИСАК Л.К.,

кандидат філологічних наук,
доцент, кафедра українознавства та
гуманітарної освіти, Донбаська
державна машинобудівна академія

ЛИСАК Т.К.,

викладач-методист,
заступник начальника,
Слов'янський коледж Національного
авіаційного університету,
м. Слов'янськ

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВТНЗ

У статті аналізується методика використання краєзнавчого матеріалу на заняттях з української мови за професійним спрямуванням та історії України.

Ключові слова: система цінностей, краєзнавство, пошукова діяльність, письменники, літературні твори.

В статье анализируется методика использования краеведческого материала на занятиях по украинскому языку (профессиональное направление) и истории Украины.

Ключевые слова: система ценностей, краеведение, поисковая деятельность, писатели, литературные произведения.

The author analyzes procedure of using material of regional geography at the lessons of the Ukrainian language and history of Ukraine.

Key words: system of values, regional geography, search activity, writers, literary works.

Сьогодні особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому.

В Україні, як і в багатьох інших країнах пострадянського простору, відбувається серйозна трансформація соціально-економічної системи. У пошуках важелів більш ефективного розвитку часто аналізуються лише економічні чинники, методи управління або інші раціоналістичні питання. Не враховується або мало враховується той факт, що суб'єктом господарювання є людина. На її

трудова поведінка, ефективність діяльності могутній вплив здійснюють ціннісні орієнтації, переконання, вірування, традиції, тобто чинники культури [1]. Практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в освітніх закладах. Це означає, що людинознавчому аспекту навчання і виховання не завжди відводиться належне місце.

Цінності в житті суспільства виступають значущими орієнтирами діяльності суб'єктів. Вони є чимось більш високим, ніж звичайна зацікавленість людини. Саме через культурні цінності людина задовольняє свої потреби, і саме існування цінностей відрізняє людину від тварини. Цінності становлять фундамент культури, предметним полем формування цінностей є культура.

Ціннісний світ людини складається з ціннісних образів. На відміну від пізнавального образу, спрямованого на відображення світу таким, який він є, основною і вихідною формою буття цінності є чуттєве переживання. Ціннісний образ – завжди певний синтез, результат специфічного узагальнення, цілісність культурних смислів, що ніколи до кінця не розщеплюється понятійним аналізом і тому виглядає більш невиразним, ніж чітке і понятійне узагальнення [2].

Формуванням системи цінностей студентів і займаються вищі навчальні заклади. Існують різноманітні методи такої діяльності, один із них – використання краєзнавчого матеріалу.

Аналіз дидактичної, психологічної і методичної літератури дозволяє стверджувати, що краєзнавство посідає вагоме місце у формуванні цінностей молодого покоління. Обґрунтуванню мети, завдань, розробці змісту й організаційних форм краєзнавства присвячені праці сучасних вчених-педагогів П. Іванова, П. Кузіна, Є. Пасічника, К. Строева та ін. Проблема впровадження краєзнавства до навчально-виховного процесу висвітлена у працях таких авторів: Я. Коменський, Ж. Руссо, А. Дістервег, М. Новіков, К. Ушинський, Д. Семенов, С. Русова, С. Рудницький, О. Киричук, В. Онищук, В. Сухомлинський, М. Крачило, М. Костриця, Б. Чернов, Я. Жупанський, О. Маринич. Разом з тим необхідно зазначити, що питання щодо системи формування загальнокультурних цінностей студентів технічних вишів східної частини України не знайшло на сьогодні глибокого педагогічного обґрунтування в науковій літературі.

Мета розвідки – розгляд окремих методів формування загальнокультурних цінностей студентів технічних вишів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням та історії України.

У Донбаській державній машинобудівній академії на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням та у Слов'янському коледжі Національного авіаційного університету на семінарських заняттях з історії України активно використовується краєзнавчий матеріал – біографії та творчі здобутки видатних письменників Донеччини. Студенти готують презентації їх життєвого шляху й творчого доробку, складають державною мовою анотації на

їх твори, перекладають уривки прозових і поетичних творів цих митців з російської мови українською тощо.

Щорічно до уваги беруться долі літераторів-ювілярів. Так, у січні 2013 року виповнилося 75 років від дня народження відомого українського поета, критика, перекладача, громадського діяча Василя Стуса. До цієї знаменної дати студентам було запропоновано на семінарські заняття з історії України підготувати презентацію його життєвого й творчого шляху, на практичні заняття з української мови за професійним спрямуванням – невеличку (20-25 хвилин) наукову конференцію. Кожний зі студентів мав можливість взяти участь у конференції – були обрані голова, секретаріат і редакційна колегія, визначені доповідачі та учасники дебатів. На основі цієї конференції студенти не тільки вшанували пам'ять поету, а й навчилися, по перше, правильно складати протоколи наукових конференцій, по друге, презентувати наукову доповідь, по третє, грамотно ставити питання й відповідати на них відповідно до норм професійного етикету тощо. Таким чином, студенти закріпили навчальні теми «Науковий стиль», «Протокол. Витяг з протоколу», «Культура усного мовлення. Мовленнєвий етикет».

Яскрава постать – Микола Рибалко. Його життя – це прекрасний взірєць для студентської молоді вірності рідній країні, наочний приклад подолання будь-яких життєвих перешкод.

Реферати про цю видатну людину є актуальними на семінарських заняттях з історії України під час розгляду теми «Велика Вітчизняна війна». Цьогоріч студенти готували презентацію життєвого і творчого шляху поета до 70-річчя визволення міст Слов'янська та Краматорська від німецько-фашистських загарбників. Для презентації зазвичай створюється творча група, що складається з 5-6 курсантів та студентів, кожен з яких відповідає за певну ділянку роботи: записи спогадів, пошук відповідних матеріалів у бібліотеках, фотографування, виконання комп'ютерних робіт тощо.

Анотації на вірші Миколи Рибалка розвивають творче мислення студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. На нашу думку, велику лінгвістичну, естетичну, виховну, культурологічну цінність мають літературно-художні тексти, що, на жаль, рідко використовуються на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Цей курс передбачає вивчення мови лише в аспекті наукового й офіційно-ділового стилів, що, на наш погляд, звужує сферу опанування української літературної мови як цілісного явища. Адже літературна мова характеризується складною багаторівневою взаємодією мовних елементів, різноманітністю функцій, виконуваних у соціумі, багатством і досконалістю стилів мовлення, які потребують уважного розгляду лише в тісному зв'язку та взаємодії. Обмеженість навчальних текстів офіційно-діловим та науковим стилем сприяє формуванню у студентів штучного книжного мов-

лення, що являє собою «знекровлену» систему мовних знаків, неспроможних передати палітру людських відносин, у тому числі й професійних. З огляду на це пропонуємо на практичних заняттях такі вправи:

Вправа 1. Перекладіть уривок біографії Миколи Рибалка. Поясніть відмінності складання біографії й автобіографії. Напишіть числа словами.

Биография

Родился 14 февраля 1922 года в селе Орехово-Васильевка. В 1931 году семья переехала в Краматорск, который стал для Николая родным городом. Здесь он окончил 10 классов средней школы № 1. Затем стал студентом Днепропетровского государственного университета. Вступительное сочинение по украинскому языку и литературе он написал в стихах, получил «пятерку» за сочинение на тему «Радянські льотчики — горді соколи країни соціалізму»...

Вправа 2. Що таке анотація? Складіть анотацію на вірш Миколи Рибалка. Поясніть розташування розділових знаків у тексті вірша.

Я жил в такие времена,
В такие дни, в такие даты!..
Меня, безусого, война
До срока призвала в солдаты,
И в красноезвездного меня
Сто пушек целилось, наверно...

Вправа 3. Прочитайте уривок біографії Миколи Рибалка. Випишіть усі власні назви, поясніть їх написання.

«Творчество Николая Рыбалко отмечено множеством высоких правительственных наград, среди которых орден Октябрьской Революции и Дружбы Народов. В 1968 году за сборник «Дорога на высоту» автор получил звание лауреата республиканской комсомольской премии им. Николая Островского. В 1985 году за сборник «Незакатная звезда» он был удостоен звания лауреата Государственной премии Украины им. Т. Г. Шевченко. Песня Александра Билаша на стихи Н. А. Рыбалко «Я жил в такие времена» стала лауреатом Всесоюзного телеконкурса «Песня-75».

Ще одна незгасна зірка – Михайло Петренко. Життєвий і творчий шлях знаменитого поета-земляка є основою історичних розвідок студентів. Для багатьох із них є відкриттям, що вірш «Дивлюсь я на небо» належить перу цього майстра. Студенти, провівши дослідницьку роботу, дізнаються, що пам'ять про поета-романтика увіковічена на гербі та прапорі рідного Слов'янська – там «поселився» Петренківський сокіл.

Творчість Михайла Петренка – ідеальний матеріал для прищеплення й розвитку культури усного й писемного мовлення. Його літературна спадщина формує у молоді почуття патріотизму, любов до рідного краю.

Ім'я письменника Григорія Петровича Данилевського належить до напівза-

бутих. Але останнім часом, коли розпочався період відродження духовності через вивчення минулого свого краю, твори цього письменника стають усе більш актуальні. Знайти збірку його творів досить складно, тому студенти займаються пошуковою роботою творчого доробку цього відомого прозаїка.

Новели збірки П. Г. Данилевського «Слобожане» активно використовуються на заняттях з історії України, адже це цінний історичний матеріал рідного краю. Студентам цікаво дізнатися, що в одній із новел мова йде про чудові місця нинішнього Красного Осколу.

Уривки новел цієї збірки пропонуються студентам на заняттях з української мови за професійним спрямуванням під час вивчення, наприклад, теми «Лексичні норми української мови»:

Вправа 1. Перекладіть текст. Підкресліть застарілі слова.

«Цареборисово, сотенный городок старинной слобожанщины, основан выходцами из черкасов, как называли в былые времена воинственное племя приднепровских островитян, живописную и шумную вольницу, огненною рекою прошедших по равнине степей запорожцев. Этот городок построен при царе, давшем ему свое живописное в истории века имя, и некогда ознаменовался рядом мужественных стычек с татарами, жаловавшими на плодоносные прибрежья Донца. Теперь этот городок – небольшая вольная слободка, подобно соседям своим, Салтаву, Балакисе, Лиману и Славянкам, пережившая блестящую эпоху подвигов во имя родного царя, на родине своих полков и полковников».

Доповіді про видатних людей Донеччини є складовими всіх семінарських занять з історії України відповідно до тематики навчального курсу. Наприклад, під час розгляду теми «Україна в умовах десталінізації» цікавий матеріал-презентація підготовлений студентами про голову правління Донецької обласної організації Національної спілки краєзнавців України, педагога, краєзнавця, журналіста й письменника, кандидата педагогічних наук, доцента Донбаського державного педагогічного університету Валерія Івановича Романька, який є автором більше 500 публіцистичних, науково-популярних, методичних, наукових статей у газетах, журналах, збірниках. Шляхом пошукової роботи студенти дізналися, що його посібник для вчителів «Література Донецького краю» отримав спеціальний диплом конкурсу «Книга Донбасу–2006», а книги про земляків «Василь Стус і Слов'янщина» та «Володимир Сосюра і українська мова» відмічені III премією на всеукраїнському конкурсі «Українська мова – мова єднання».

Цікавий матеріал студенти знаходять і про видатних земляків-літераторів, які нині живуть в інших країнах. Так, внаслідок їхньої пошукової роботи з'явилося ще одне ім'я відомого земляка, який багато зробив для Слов'янщини. Це – Юрій Петрович Азаров. Письменник, художник, вчений, педагог. Саме завдяки його допомозі у с. Прелесне Слов'янського району була побудована студія

мистецтв «Синій птах», яка й сьогодні є центром культурного життя села. Азаров Ю. П. протягом 10 років був проректором з науки Європейського університету права, науковим керівником центру освіти НВК № 1804 «Кожухова» м. Москви, завідувачем кафедри педагогіки і психології Московського державного університету культури і мистецтв. Його книги з педагогіки «Сімейна педагогіка», «Педагогіка Любові і Свободи», «100 таємниць дитячого розвитку», «Мистецтво виховувати», «Радість вчити і вчитися» та інші видані і перекладені на іноземні мови, оцінені читачами в США, Англії, Індії та інших країнах.

Краєзнавчий матеріал як дидактичний є складовою під час закріплення будь-яких навчальних тем з української мови за професійним спрямуванням. Наприклад:

Тема «Правопис прізвищ, імен та по батькові»

Вправа 1. Провіdmaняйте прізвища та імена відомих письменників Донеччини. Утворіть від імен чоловічі та жіночі імена по батькові.

Федір Моргун – із плеяди письменників, що народилися на Донеччині. Серед відомих для багатьох донеччан прізвищ Михайла Петренка, Володимира Сосюри, Миколи Чернявського, Сави Божка, Грицька Бойка, Анатолія Косматенка, Василя Гайворонського, Еми Андiєвської, Володимира Біляєва, Євгена Летюка, Івана Дзюби та інших творчо обдарованих літературних особистостей Федір Моргун посідає особливе місце – ця людина поєднувала у собі талант письменника і вдачу великого політичного діяча і господарника.

Тема «Морфологічні норми СУЛМ»

Вправа 1 Випишіть із тексту числівники і провідманяйте їх.

У статті «У Краматорській студії «Гарт», надрукованій у газеті «Культура і побут» В. Краматорський пише про народження та роботу літературної студії «Гарт» у нашому місті, зазначаючи, що «краматорська ячейка почала своє існування з 8-го березня 1925 року» і на травень того ж року вже «нараховувала 30 членів, з яких 22 робітники та 8 службовців».

Під час вивчення теми «Власні назви» (на заняттях з української мови за професійним спрямуванням) студенти готують доповіді про використання імен видатних людей Донеччини у назвах вулиць, підприємств, міст, сіл тощо; під час огляду стилів сучасної української літературної мови – презентації внеску відомих людей рідного краю у кожний зі стилів. Наприклад, серед письменників Донеччини особливе місце належить священику і прозаїку Патріарху Філарету, тому його твори належать до двох стилів – художнього та конфесійного.

Відкриттям для студентів є те, що наукова спільнота академії й коледжу захоплюється художнім стилем, бореться за чистоту рідної мови. Провівши дослідницьку роботу, студенти й курсанти визначають, що викладачі, кандидати й доктори наук, які читають їм лекції з економічних і технічних дисциплін,

пишуть не лише наукові статті, а й поетичні та прозові твори, є членами літературних об'єднань.

Результативність такої методики очевидна. Студенти, які вчилися за цією системою, мають кращий показник успішності у порівнянні зі студентами, які вивчали гуманітарні дисципліни без використання краєзнавчого матеріалу. Систематична робота з художнім текстом на заняттях не тільки допомогла студентам краще опанувати рідну мову й виробити комунікативні навички, але й послужила справі виховання уважного й вдумливого читача, не байдужого до надбань художньої словесності рідного краю. Більшість студентів зазначило, що їм стало цікаво читати художні твори, бо вони допомагають їм поповнювати словниковий запас, тобто формувати комунікативну функцію мовлення. Підсумкове анкетування визначило, що саме краєзнавчий матеріал виступив вагомим мотиваційним аспектом у вивченні історії України. Студенти, які вчилися за цією методикою, активні учасники олімпіад і конкурсів з гуманітарних дисциплін, літературних вечорів, студентських наукових конференцій тощо. Вони ретельно слідкують за своєю мовою, виступають «мовними санітарами» щодо мовлення інших, є справжніми патріотами своєї держави, рідного краю.

Отже, у статті досліджено деякі методи формування загальнокультурних цінностей на заняттях з української мови за професійним спрямуванням та історії України у технічних вишах за допомогою біографічних відомостей та творчої діяльності письменників Донеччини.

Вважаємо, що використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі сприяє розвитку творчого мислення студентів, формує мотивацію здобуття нових знань та навичок. Адже основою краєзнавчої роботи є не засвоєння певної суми знань, а розвиток особистості.

На думку авторів, такі методи дозволяють випускати на професійний ринок не однобічного фахівця, а гармонійно розвинену особистість, яка залишиться працювати у своєму регіоні.

Результати дослідження є підґрунтям для подальшої розробки підходів до розв'язання окресленої проблеми.

Список використаних джерел:

1. Спивак В. А. Корпоративная культура / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
2. Золотухина-Аболина Е. В. О специфике высших духовных ценностей / Е. В. Золотухина-Аболина // Философ. науки. – М., 1987. – №3. – С.13.
3. Малахов В. А. Цінність як категорія культури / В. А. Малахов // Філософ. думка. – К, 1982. – №5. – С. 76–85.
4. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы / А. А. Ручка. – К. : Наукова думка, 1976. – 253 с.

МАРАХОВСЬКА Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра англійської мови,
Маріупольський державний
університет,
м. Маріуполь

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ЗБІРНИКА ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено зміст збірника дидактичних матеріалів з англійської мови, спрямованого на формування іншомовної компетенції та особистісний розвиток студентів гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Розглянуто структуру збірника, особливості створення робочих аркушів (worksheets), наведено методичні рекомендації щодо їх використання на заняттях.

Ключові слова: збірник, дидактичні матеріали, робочий аркуш, англійська мова, студенти, гуманітарна та соціально-економічна підготовка.

В статье представлено содержание сборника дидактических материалов по английскому языку, направленного на формирование иноязычной компетенции и личностное развитие студентов гуманитарной и социально-экономической подготовки. Рассмотрена структура сборника, особенности создания рабочих листов (worksheets), даны методические рекомендации по использованию их на занятиях.

Ключевые слова: сборник, дидактические материалы, рабочий лист, английский язык, студенты, гуманитарная и социально-экономическая подготовка.

In the present article the content of the resource book in English aimed at moulding foreign language competence and personal development of students majoring in humanities and socio-economic sciences has been described. The structure of the book and peculiarities of creating worksheets have been considered and guidelines for using them at lessons have been provided.

Key words: *resource book, didactic recourses, worksheets, English language, students, training programme in humanities and socio-economic sciences.*

В умовах сьогодення з метою підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі необхідно приділяти велику увагу розробці відповідного навчально-методичного забезпечення. Це вимагає від викладача створення навчально-методичних матеріалів, видань, комплексів; впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій: електронних навчальних видань, комп'ютерних програм, мультимедійних проєктів; постійного оновлення методів, прийомів та форм роботи під час аудиторних занять та самостійної роботи студентів.

Питання розробки навчально-методичного забезпечення процесу навчання іноземної мови розглядають вітчизняні та зарубіжні дослідники.

Так, цінними для нашого дослідження є ідеї Б. Гудман [1] щодо адаптування змісту посібників до потреб та внутрішньої мотивації учнів або студентів. Г. Лапа та Л. Починок справедливо зазначають, що навчальні видання повинні реалізовувати навчальну стратегію викладача та поєднувати процесуальний і змістовий аспекти навчання [4, 49].

Л. Конопленко [3] підкреслює, що специфіка викладання іноземної мови у ВНЗ вимагає підбору до основних підручників додаткового матеріалу. К. Естергаліос [5] пропонує способи доповнення та урізноманітнення змісту діючих підручників. Проблеми створення та використання навчально-методичного забезпечення обговорюються у Маріупольському державному університеті на щорічних круглих столах «Методичні засади організації навчання іноземної мови професійного спрямування» та «Міжнародне науково-практичне співробітництво викладачів іноземної мови».

Як свідчить досвід викладання у ВНЗ, процес навчання іноземної мови, зокрема на немовних факультетах, є професійно-спрямованим. Крім того, в умовах інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору, зростає обсяг та складність навчального матеріалу, посилюється роль самостійної роботи студентів. Тому всі ці вимоги необхідно враховувати при розробці навчально-методичного забезпечення.

Метою статті є розглянути зміст збірника дидактичних матеріалів з англійської мови для студентів гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а завданнями – проаналізувати структуру збірника, представити класифікацію та принципи створення робочих аркушів (worksheets), особливості їх використання на заняттях.

Даний збірник [2] є спрямованим на формування іншомовної компетенції та особистісний розвиток студентів ОКР «Бакалавр» гуманітарної та соці-

ально-економічної підготовки. Необхідно враховувати, що для цих студентів вивчення іноземної мови не є профілюючим, тому завданнями збірника є наступні:

- організація диференційованої роботи, розв'язання інтелектуально-комунікативних завдань для формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної та когнітивної компетенцій;
- вивчення суспільно значущих питань, опанування відповідних термінологічних систем для розширення загального кругозору студентів, формування почуття самосвідомості, активної громадянської позиції, розвитку здатності до самовдосконалення, умінь міжособистісного спілкування, особистих якостей, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному, так і в соціальному середовищі.

Навчальний матеріал у збірнику організовано за тематичними розділами відповідно до програм навчальної дисципліни «Іноземна (англійська) мова»: “Youth Problems and Organizations”, “Leadership”, “Communication”, “Technology”, “Social Issues”, “Globalization”.

Збірник складається із серії робочих аркушів (worksheets). Використання останніх на заняттях є дуже поширеним на Заході, оскільки вони, завдяки яскравому оформленню та цікавому змістовому наповненню, по-перше, сприяють формуванню позитивної мотивації до вивчення англійської мови, а їх наявність на кожному занятті забезпечує активну роботу як групи в цілому, так і окремого студента.

По-друге, робочі аркуші сприяють індивідуалізації навчання, оскільки розробляються з урахуванням спрямованості студентів (нахилів, бажань, інтересів, мотивів тощо), їх соціального та особистого досвіду, форм відображення (психічних процесів та емоційно-вольових якостей), психологічних особливостей, які зумовлюють індивідуальний стиль діяльності студента (темп роботи, працездатність тощо).

По-третє, робочі аркуші уможливають диференціацію навчання, оскільки містять основну (для всіх студентів) і варійовану (для роботи з групами й окремими студентами) інформацію.

Кожний тематичний розділ є автономним, тому викладач може використовувати робочі аркуші вибірково, відповідно до цілей заняття та практичних потреб студентів. При розробці робочих аркушів ми керуватися такими принципами:

- доступності (дидактичні матеріали підбрано з урахуванням індивідуально-вікових особливостей студентів);
- наочності та моделювання (використання наочно-образних компонентів для кращого запам'ятовування матеріалу);
- пізнавальної мотивації та проблемності (студент вирішує конкретну

проблему, використовуючи свої знання, уміння та навички, активно розвиваючи при цьому свою інтелектуальну, мотиваційну, вольову, емоційну та інші сфери).

На робочих аркушах у збірнику надано спеціально підібрані тексти з Інтернет-ресурсів, розроблені систематизовані вправи та завдання. Кожен з 6 тематичних розділів має наступну структуру:

Тематичний словник, котрий складається студентами самостійно за темою, що вивчається, з метою закріплення лексичних одиниць розділу.

Робочий аркуш 1 – Critical Reading (критичне читання), основою якого є короткі тексти проблемного характеру за темою розділу, які об'єднані спільною ідеєю та водночас містять протилежні теорії, точки зору (див. рис.1). Також представлені мовні і мовленнєві комунікативно спрямовані вправи, а саме:

- 1) дотекстові вправи з формулюванням комунікативної установки на читання, знаходження певної інформації в тексті, виявлення його логічного стрижня;
- 2) вправи, спрямовані на вивчення лексико-граматичних одиниць тексту, контроль розуміння прочитаного, згортання і розгортання інформації до тексту, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та узагальнення;
- 3) вправи дискусійного характеру для колективного обговорення та інди-



Critical Reading:
Adolescents: a Tug between Studies & Social Life

Task 1.
Read the extracts below. What does each speaker associate adolescence with?

Pauline:

For me, adolescence was a time of constant conflicts. You want to go out and have fun, have a social life, have a boyfriend, start a serious relationship... At home, you want your parents to treat you like an adult yet you still depend on them for money, food and practical help.

You see, my parents didn't worry too much about whether I was popular, having a good social life or going out with friends. Instead they stressed the importance of doing well at University and getting good exam results.

I know that they're right, up to a point – that I had to have qualifications to get anywhere in this competitive world. But the same time I realised that however brilliantly I did in my exams, I wouldn't be happy if I hadn't got any friends.

Dennis:

To my mind, you shouldn't be lured by people who seem to be going out all the time and not doing any work. People do work, even if they don't seem to. You can get into the partying mode very easily. Your life may seem to be a party, having fun and meeting people. But you need to be responsible about your studies as well as having fun.

You can't afford to sit back and not do the work even if you don't feel up to it. It's very easy to fall behind. And once you do that, it's very difficult to get on top again.

Christine:

Well, my first year at University was remarkable. As a first-year student I found the freedom amazing. Suddenly you're not living at home, and you can do exactly what you want. So you seek your pleasures more actively and cram a lot more into your lives.

In my first year at University I found there was a tug between work and social life. Generally I found that social life won out. I only got into my work in my last year and started to enjoy it more. In my first year work seemed like a burden, probably because I always left it until the last minute.

I sometimes wish I had worked harder in my first year at University. I think I would have enjoyed it more if I had. But then, again, I did meet an awful lot of people.

Prof. Clarke, psychologist:

What words of comfort or useful advice can we give to adolescents? You, not your parents, must decide on your priorities even if you won't always make the right choices. But try to keep your options open by balancing studies, social life, relationships and hobbies. I think that an adolescent should collect new experiences, and take social and emotional risks, or he/she will not become an independent and self-reliant adult.

Living with your parents won't last forever. So while you're with them, make the most of not having to pay electricity and heating bills. Enjoy having a fridge full of food and your laundry done for you.

Task 2.
Active Vocabulary.
Translate/give definition for each word or word combination presented. Recount the situations in which they are used in the text.
adolescence: adolescents
burden
tug
self-reliant
remarkable
amazing
competitive
up to a point
partying mode
treat
lure
afford
get on top
fall behind
cram
be responsible about / for smth

Task 3.
Paraphrase the following:
1. You can get into the partying mode very easily.
2. You can't afford to sit back and not do the work even if you don't feel up to it.
3. I found there was a tug between work and social life.
4. Try to keep your options open.
5. I think that an adolescent should take social

Task 4.
Make a list of contradictions inherent to adolescence period:
e.g. desire to be treated like an adult – dependence on parents for money, food and practical help
Discuss these contradictions with your groupmates.

Task 5.
Organize debates and discuss the problem of generation gap and how it can influence person's development.
Clashes for Exchanging Views

Agreement	Partial Agreement	Disagreement	Expressing Opinions
I agree. I think so, too. I'm in complete agreement with... That's right, and... That's true, and...	I agree in a way, but... Well, maybe. But... Well, that might be true, but... Well, I think that... That's true, and... Well, my feeling is that...	I can't really agree with that... Oh, I don't think so. I feel that... As far as I'm concerned... I would like to add that... I completely disagree. I think... That's why I feel that...	I think... I believe that... In my opinion... I feel that... As far as I'm concerned... I would like to add that... That's why I feel that...

Task 6.
Give your own piece of advice to adolescents.
Clashes for Reasoning

Beginning	Continuation	Summarizing
Let me begin by saying... To begin with... It's my belief that... I suppose/presume that... In my opinion... It is quite obvious that... In the first place... It should be mentioned...	Second... Besides... Furthermore... In addition to this... Aside from... In spite of... Moreover... However...	As a result... Consequently... Thus... Therefore... I'd like to sum it up... I'd like to conclude by saying...

Рис 1. Робочий аркуш Critical Reading.

відуального висловлювання, призначення яких – допомогти студентам спілкуватися за темою.

Робочий аркуш 2 – Interactive Language Practice (інтерактивна мовна практика), основою якого є система вправ для подальшого розвитку відповідної теми, розширення і закріплення запасу мовних (лексико-граматичних) одиниць (див. рис. 2).

Interactive Language Practice:
US Student Life: Fraternities & Sororities



Fraternities and sororities (from the Latin words *frater* and *soror*, meaning "brother" and "sister" respectively) are fraternal social organizations for students. The term "Greek letter organization" is often synonymous with the terms "fraternity" and "sorority". These organizations are descendants of the 18th century library and social clubs which flourished in the early American colleges.

1. Put each of the following words or phrases in its correct place below:

(1) divert (2) consuming (3) incidental (4) single-sex (5) dues
 (6) facilities (7) academic and social activities (8) for free
 (9) experience (10) isolated (11) pledging (12) initiation fees
 (13) judgement

Typically, Greek letter organizations are ... and may sometimes be considered mutual aid societies, providing ... Some groups also maintain a chapter house, providing residential and dining ... for members. Fraternities and Sororities are networking groups that give college students a second "family" and can be a wonderful part of university ...
 ... a sorority or fraternity is an extremely stressful and time ... process, in which students subject themselves to the ... of others. During this time students also need to focus on their new courses for the semester, and pledging can ... attention away from studies. Once in a sorority or fraternity, there are ... to pay. Along with ... and room and board (which sometimes can be as cheap or cheaper than campus housing), there can be an awful lot of ... expenses for things like social events and formal attire. Greek organizations are a great place to make friends, but sometimes these friendship groups become ... from the rest of campus life. In reality, quality friends on campus can be hard ... and it may take some time for some students to realize this.

2. Say whether the following statements are true or false.

- Fraternities and sororities are called Greek letter organizations because their members must speak Greek.
- It has become quite the practice for students of a particular fraternity to reside together during their college course in their chapter house.
- Greek life (fraternity/sorority membership) is nothing but wild parties and group events.
- Being a Greek (a fraternity/sorority member) is more like a lifestyle choice than a leisure time activity.
- Greek life is also a significant investment of time and money.

3. Underline non-finite verb forms in the text and explain their usage.

4. Fill in the chart below and make up a brief report: "Pros and Cons of Fraternity/Sorority Membership"

Advantages of Fraternity/Sorority Membership	Disadvantages
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.



Fraternities and sororities use special rituals – candlelight, singing, symbolism, etc. but there is seldom any overemphasis of ritual or mystery in their conduct.

<http://www.deltagammaeta.org/>

4. Look at the pictures below. What fraternity/sorority symbols do they show? Discuss them with your groupmates.



Рис 2. Робочий аркуш Interactive Language Practice.

Робочий аркуш 3 – Picture-Based Discussion (дискусія з опорою на малюнки), працюючи з яким, студенти засвоюють нові лексичні одиниці, вдосконалюють комунікативні вміння та навички за темою, порівнюючи два малюнки та відповідаючи на питання (див. рис. 3). При створенні робочих аркушів Picture-Based було узагальнено досвід зарубіжних учених-методистів, зокрема В. Еванс та Дж. Дулі (серія підручників «Enterprise») та вчителів-практиків, зокрема Дж. Джевел (Венгрія, серія робочих аркушів «Picture-Based Discussion»).

Робочий аркуш 4 – Boardgame (настільна гра), основою якої є робота з різноманітними висловами, афоризмами, «крилатими» фразами видатних людей. Така гра допомагає студентам зрозуміти певні явища, порівняти їх з життєвими прикладами, аналізувати і робити власні висновки (див. рис. 4).



Рис 3. Робочий аркуш Picture-Based Discussion.

Робочий аркуш 5 – **Making up Dialogues (складання діалогів)**, основою якого є проблемні ситуації які студенти мають розв'язати в парному чи груповому режимі для остаточного закріплення мовних одиниць за темою (див. рис. 5).



Рис 4. Робочий аркуш Boardgame.

Making up Dialogues YOUTH PROBLEMS

Dialogue 1

Youth problems are caused not only by today's economic hardships. The worst destabilizing factor in the modern community is the crisis of consciousness, cultural and moral values. Do you agree? Exchange views with your partner.

Dialogue 2

Young people these days think less of mental work, education, research, and knowledge in general. Do you agree? Exchange views with your partner.

Dialogue 3

Young people do not expect any support from the state. In tackling their problems they rely on their own resources. Do you agree? Exchange views with your partner.

Dialogue 4

Nowadays young people show less public activity in joining political parties and volunteer organizations. Do you agree? Exchange views with your partner.

Dialogue 5

How to get the youth interested in democracy and politics? Exchange views with your partner.

Dialogue 6

Your friend seems to be uninvited and bored. Convince him/her to join some youth club or society.

Dialogue 7

Some students get bored in order to pass academic fees. Do they graduate using money. Discuss on other sources of student financial aid. It is possible to live a debt free life? Exchange views with your partner.

Dialogue 8

Do old people understand today's youth? How to bridge generation gap? Exchange views with your partner.

Dialogue 9

Discuss Sigmund Freud's words with your partner: "If youth knew, if age could."

Dialogue 10

Comment the following quote: "The youth is the hope of our future" Discuss it with your partner.

Asking for opinions

What's your opinion of...
What do you think of...
How do you feel about...
Expressing personal opinions

In my opinion...
Personally, I think that...
It would seem to me that...
As far as I'm able to judge...
As I see it...
Reacting to opinion

Positive response:
True, exactly...
I am all out for it...
I am in favour of it...
You have my whole/full support...
I can see no reason to oppose...
Altogether...
I can't approve of it...

Negative response:
No, it bears no relation to...
I would find it difficult to (accept it)...
I'm not sure you are right about it...
Neutral:
It goes further than that...
That's one way of looking at it, but...
Asking for clarification

I'm sorry, I don't quite understand what you mean by...
I'm sorry, could you explain what you mean by...
Did you mean that...
Do you really think that...
Did you say...
But you said earlier that...
I don't understand what you mean by...
Giving clarification

Well, what I'm trying to say is (that)...
What I mean is (that)...

Рис 5. Робочий аркуш Critical Reading

Також у збірнику представлені робочі аркуші «Self-Study Work» для самостійної роботи студентів, які місять тексти для читання та обговорення, різноманітні завдання репродуктивного та творчого характеру, а також «Games» (ігри комунікативного характеру) для використання під час паузи-релаксації.

The Freaks Generation



LEAD-IN

Look at the pictures. What emotions do they evoke? What people are considered freaks? Give your own definition of this notion.



I. READING/GRAMMAR

Read out meaning of the word "freak", its origin, people who represent the "freaks generation". Revise the parts of speech.

Linguistic View

Read the extract and put in the following adverbs:

(a) formally (b) casually (c) pejoratively (d) physically (e) strikingly (f) generally (g) additionally

1. The word "freak" is... used to refer to a person with something... unusual about their appearance or behaviour. 2. Freak" in this sense may be... used either as a pejorative, a term of adoration, or a self-description. 3... it can denote a strong obsession with a particular activity, e.g. "He's such a neat-freak" or "You're a singing freak". 4. An older usage refers to the... deformed, or having extraordinary diseases and conditions, such as sidewalk performers. 5. This has fallen into disuse, except... (and among the performers of such shows) as jargon. 6. A "freak" in this sense can be... defined as someone not falling within typical standard deviations.

Historical View

Read the extract and put in the necessary prepositions:

1. (In/at) some religions (since/from) ancient times, the birth of abnormal offspring has been associated (by/with) astrological events. 2. Karma is also believed (at/in) some eastern religions to be a cause of abnormalities. 3. Freak shows were popular (since/from) the mid 19th (to/until) mid 20th centuries, and were often associated (with/at) circuses and carnivals. 4. Some shows also exhibited deformed animals and famous houses. 5. (In/at) the United States of the 1960s, especially (during/over) the heyday of the hippie counterculture (on/in) the west coast, many teens and young adults, disillusioned (by/with) the austere confines of the postwar, suburban American way of life and the resultant countercultural and New Left movements defined themselves (like/as) "freaks".

Personal View

Read the extract and fill in the blanks with the appropriate modal verb from the list below:

can/could may/might must/should have to need to

1. I am 20 and I have 10 piercings and 5 tattoos. 2. They are my personal choice, you... not like them, so don't look 3. I like Avril Lavigne's words: "Why... I care what other people think of me? I am who I am. And who I want to be: 4. By the way, freak culture is popular today, many singers... be called freaks (Lady Gaga, Adam Lambert). 5. But you... judge someone by their appearance. 6. If you want to succeed and you believe in yourself, you... do it. 7. No matter how many piercings or tattoos you have, no matter what colour your hair is, because times have changed and we... accept these changes. 8. Not all things about freaks are positive but we... accept these people 9... we just stop mocking at them?

II. SPEAKING

Act out a roleplay. A panel discussion programme appears on TV. Various specialists (a linguist, a historian, a psychologist, etc.) are invited to give their expert opinions on the problem of youth subcultures. The host will ask questions and direct the panel. Use the clichés below:

Asking for opinions:
What's your opinion of... what do you think of... how do you feel about... I was wondering what your opinion of (tentative): what about (informal).

Expressing personal opinions:
In my opinion... From my point of view... personally, I think that... it would seem to me that (tentative): as far as I'm able to judge (tentative): as I see it (direct).

In the course of an interview there definitely come moments when some clarification is asked for and given.

Asking for clarification:
I'm sorry I don't quite understand what you mean by: I'm sorry, could you explain by: I'm afraid I'm not really very clear about what you mean by (tentative): I'm sorry, but could you possibly explain what you mean by (tentative): did you mean that: do you really think that: did you say: but you said earlier that: I don't understand what you mean by: what (exactly) do you mean by (all/rather direct).

Giving clarification:
What I mean is (that): What I'm saying is (that)... (both direct). All I'm trying to say is (that)... (informal).

Рис 6. Робочий аркуш Critical Reading

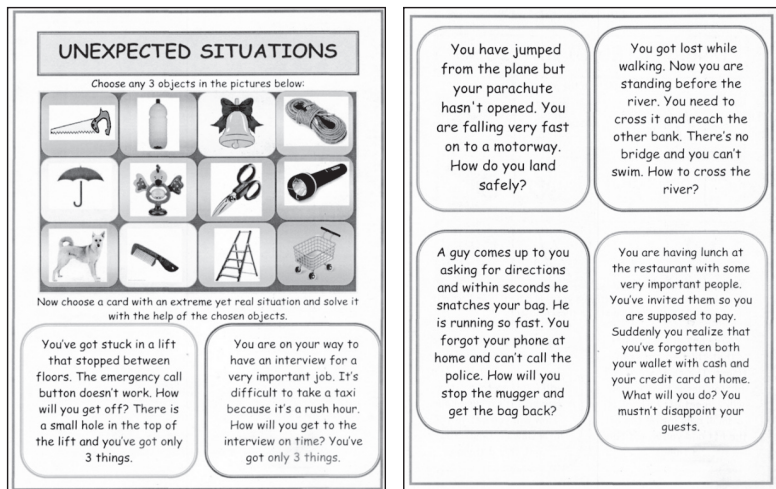


Рис 7. Робочий аркуш Critical Reading

Використання матеріалів збірника на заняттях зі студентами сприяє формуванню їх іншомовної компетенції та особистому розвитку. Так, по-перше, завдяки виконанню цікавих творчих завдань ситуативно-комунікативного характеру підвищується мотивація до вивчення іноземної мови. По-друге, студенти здобувають знання, вирішуючи пізнавальні проблеми, знаходять корисну інформацію та вчать її критично оцінювати. По-третє, відбувається розвиток комунікативних умінь, оскільки майбутні фахівці обмінюються інформацією, думками, почуттями, вчать сприймати й розуміти один одного.

Перспективним є подальше вивчення особливостей використання робочих аркушів, розробки електронних навчальних видань з іноземної мови для студентів гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Гудман Б. Methods of Adapting Foreign Language Textbooks According to Needs and Motivations of Pupils and Students / Б. Гудман // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2010. – № 17. – С. 35-40.
2. Мараховська Н. В. Збірник дидактичних матеріалів до навчальної дисципліни «Іноземна (англійська) мова» для студентів ОКР «Бакалавр» гуманітарної та соціально-економічної підготовки / Н. В. Мараховська. – 2-ге вид., оновл. Маріуполь : МДУ, 2013. – 82 с.

3. Конопленко Л. О. Критерії відбору професійно-орієнтованих текстів для навчання вивчаючого читання майбутніх спеціалістів з захисту інформації / Л. О. Конопленко // Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 1. – С. 111-118.
4. Лапа Г. М. Роль підручника у системі кредитно-модульного навчання іноземної мови / Г. М. Лапа, Починок Л. І. // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання : Матер. Міжнар. наук.-практ.конф. (16-17 квітня 2009р.). – Х. : Вид-во НФаУ, 2009 – С. 49-51.
5. Esztergályos K. Bring your ELT coursebook to life [Електронний ресурс] / K. Esztergályos // Oxford University Press : English Language Teaching Global Blog. – 2013. – Режим доступу : <http://oupeltglobalblog.com/2013/08/13/bring-your-elt-coursebook-to-life/> – Назва з екрану.

МЕДВЕДОВСЬКА Т.П.,

кандидат педагогічних наук,
заступник директора Міжгалузевого
інституту безперервної освіти (МІБО),
Державний вищий навчальний заклад
«Національний гірничий університет»,
м. Дніпропетровськ

ВПЛИВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проведено ретроспективний аналіз використання сучасних інтерактивних технологій навчання у вищій освіті та дано оцінювання їх впливання на формування майбутніх фахівців.

Ключові слова: інноваційні технології, інтерактивні технології, інтерактивне навчання, інформаційний простір, медіанавчання, мультимедійні та Інтернет-ресурси, компетентність, компетентції.

В статье проведен ретроспективный анализ использования современных интерактивных технологий обучения в высшем образовании и дана оценка их влияния на формирование компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивные технологии, интерактивное обучение, информационное пространство, медиаобразование, мультимедийные и Интернет-ресурсы, компетентность, компетенции.

The article provides a retrospective analysis of the use of modern interactive learning technologies in higher education and the evaluation of their impact on the formation of the competence of future specialists.

Key words: interactive technology, information space, media education, media, and Internet resources, expertise, competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Інноваційні підходи в освітянській галузі належать до тих напрямів її розбудови, що розвиваються найбільш активно та суперечливо. Значне відставання освіти від вимог суспільної практики спричиняє прискорення інноватизації освітянських процесів.

Постає питання, які підходи, форми роботи можуть задовольнити сучасний попит студентів, сформувати необхідні компетентності, професійно-особистісні якості майбутніх фахівців.

Важливим моментом реструктуризації навчального процесу є запровадження інноваційних освітянських технологій. Рішення цих завдань спрямовано на:

- перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають на практиці;
- підвищення творчої активності студентів під час аудиторних занять шляхом упровадження новітніх інтерактивних технологій: ділових і рольових ігор; ігрового проектування тощо;
- посилення мотивації студентів до самостійної роботи з метою поглиблення знань і здобуття вмінь і навичок;
- забезпечення наскрізної комп'ютеризації навчального процесу та створення комп'ютерних (інформаційних) систем його підтримки;
- інтенсифікацію навчального процесу з метою скорочення аудиторних занять з участю викладача при наданні повного обсягу знань і підвищенні якості навчального процесу;
- розробку інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисципліни

Входження України в освітній інформаційний простір зумовлює пошук нових технологій і методів навчання у вищих навчальних закладах. Прикладом саме таких технологій і є інтерактивні технології. Нові технології навчання досліджують багато українських та російських вчених: В. Беспалько, Н. Гушинець, М. Євтух, Т. Рудницька, Г. Селевко, А. Падалка та ін.

Питання розробки, впровадження та використання ігрових форм навчання у професійній підготовці висвітлені в роботах Н. Андрущенко, Л. Дудко, І. Носаченко, В. Петрук, І. Тяллевой, Н. Шатілова та ін.

Сучасні підходи до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі орієнтують викладача на використання методів активного навчання або « інтерактивних методів навчання».

Ми згодні з думкою вчених (І. Авдєєва, А. Губенко, Л. Мельничук,

А. Падалка) і розуміємо під інтерактивними методами навчання організації навчального процесу такі методи, в результаті яких практично всі його учасники були залучені в процес пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Останнім часом зростає зацікавленість науковців і педагогів-практиків інтерактивними технологіями, зокрема їх можливостями для розвитку творчого потенціалу, активізації мислення.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що інтерактивні технології розглядаються в контексті особистісно-орієнтованих технологій. Їх ознаки можна знайти в технології діалогічного навчання, ігрових технологіях, технології організації групової навчальної діяльності. Даному питанню присвячені дослідження К. Баханова, О. Глотова, К. Нор, О. Пехоти, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пошетун, Г. П'ятакової, О. Ярошенко та ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються В. Гузєєвим, М. Кларінім, Л. Пироженко, О. Пошетун, Г. П'ятаковою та ін.

Питанням розвитку системи освіти в Україні в цілому, і зокрема зміни в системі вищої освіти призначені праці таких вітчизняних вчених як В. Андрущенко, В. Астахова, Я. Болюбаша, В. Журавського, М. Згуровського, В. Кременя, В. Майбороди, С. Ніколаєнка, М. Степка та ін. Крім того, як у вітчизняній, так і в закордонній педагогіці значна увага приділяється саме проблемам вищої школи (А. Алексюк, М. Аллен, М. Арчер, Р. Барнетт, Є. Белозєрцева, С. Вітвицька, Б. Вульфсон, О. Глузман, С. Головка, В. Жуков, Ф. Кайзер, І. Кобиляцький, Л. Нечепоренко, Л. Рувінський, Г. Уолфорд та ін.).

Серед форм та методів навчання, які сприяють розвитку пізнавальної активності студентів та полегшують їм подальшу адаптацію до реальної професійної діяльності, особливе значення мають ігрові технології. Нові технології навчання досліджували В. Беспалько, Н. Гушинець, Т. Рудницька, Г. Селевка, О. Падалка та ін. Питання розробки, впровадження і використання ігрових форм навчання в професійній підготовці висвітлені у працях Н. Андрущенко, Л. Дудко, І. Носаченко, В. Петрук, І. Тяллевої, Н. Шатілової та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета статті полягає у виявленні специфіки інтерактивних технологій, висвітленні досвіду та особливостей їх впровадження в сучасних умовах, впливання їх на формування компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Удосконалюючи професійну підготовку фахівців, особливу увагу у вищих навчальних закладах, у тому числі і в Україні, приділяється пошуку новітніх дидактичних методик.

Навчальні ігри розробляються і інтенсивно використовуються в таких країнах , як США, Великобританії, Франції. Так, наприклад, в 70- ті роки ХХ ст. були створені великі американські об'єднання (Північноамериканська асоціація імітаційного моделювання та ігор - NASAGA і Міжнародна асоціація імітаційного моделювання ISAGA), що займалися дослідженням імітаційного моделювання. У ході дослідницьких робіт була визначена важливість використання ігор у навчальному процесі, особливо:

- при повторенні і закріпленні матеріалу;
- для посилення мотивації з використанням елементів змагання;
- можливості врахування індивідуальних особливостей студентів, завдяки розподілу ролей;
- інтеграцію і спільне використання знань, умінь і навичок у різних областях в умовах значного емоційного залучення у рольовій діяльності [13, с. 22-33].

Заслугує на увагу також робота Міжнародної асоціації інноваційних методів навчання «WAGRA» , яка в 1984 р. об'єднала учених більш 40 країн світу з метою надання можливості обміну інформацією та досвідом досліджень і застосування методів активного навчання у навчальних процесах шкіл, вищих навчальних закладів та ін. [1, с. 128].

Впроваджувати методи активного навчання, у тому числі і навчально-педагогічну гру як ефективний засіб формування певних професійно-педагогічних умінь і якостей студентів вищих навчальних закладів в Україні почали не так давно.

У 1985 р. в Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського були підготовлені методичні рекомендації та розробки для викладачів іноземної мови [3]. Досвід автора цього дослідження, ученого Л. Михайлової переконує, що організація навчального процесу у формі ігрового моделювання є одним з ефективних методів посилення мотивації до іншомовного спілкування.

Значний внесок у розвиток методики використання навчально-педагогічних ігор вищої школи зробила А. Штепа, яка в 1989 р. на базі Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка, а також Українського педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, формуючи мовну майстерність майбутніх вчителів іноземної мови, також ефективно застосувала рольові ігри. Результати свого педагогічного досвіду А. Штепа узагальнила в статтях, підтверджуючи, що формування мовленнєвих умінь студентів відбувається успішніше в умовах моделювання оптимальних навчальних ситуацій з використанням різних рольових ігор, які поєднують технічну та емоційно-особистісну сторони мовної підготовки; створення раціональних та емоційних передумов подальшого самовдосконалення мовленнєвої діяльності

студентів з послідовною орієнтацією на актуалізацію професійних якостей.

Ефективність застосування рольової гри забезпечується урахуванням психологічних (наявність творчих, гуманних відносин у навчальній групі), особистісних (відповідна спрямованість учнів) і методичних факторів, а значення рольової гри, за умови її органічного включення в систему мовної підготовки, полягає в послідовній орієнтації студентів на вдосконалення своєї мовленнєвої діяльності як на компонент творчого професійного самовдосконалення [6].

Великий досвід використання методів активного навчання має Київський національний лінгвістичний університет. Ще в 1981 р. викладачами ВНЗ були розроблені і видані методичні рекомендації «Педагогічні ділові (рольові) ігри» , з використання дидактичних ігор, які фактично стали одними з перших у нашій країні [8].

У той час було розроблено методичні рекомендації для створення навчально-педагогічних ігор та використання в навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу. Так, В. Харенко, досліджуючи проблему інтерактивних методів та їхнього використання в навчальному процесі, з'єднала все в інтегративний спецкурс «Методи активного навчання», заняття за яким проводили не тільки для студентів, а й для викладачів, зокрема, слухачів факультету підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах країни [10].

Особливий інтерес викликає спецкурс «Розвиток узагальнених умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти в умовах вищого навчального закладу» (автор А. Москаленко) [4, с. 189] . Спецкурс містить ігрові заняття і цикл психологічних тренінгів, серед яких є вправи на розвиток умінь контактувати з людьми. Цей спецкурс сприяє розвитку уваги, спостереження, умінь природно поводитися в різних педагогічних ситуаціях, вирішувати інсценовані педагогічні завдання, використовувати різноманітні прийоми впливу на студентів.

Останнім часом значно збільшилася кількість наукових досліджень і публікацій, присвячених використанню інформаційних технологій у підготовці фахівців. Про їх ефективність пишуть А. Зубенко, В. Кондатук, І. Малюкова, С. Медведєва, А. Олійник, Г. Павлова та ін. Вчені доводять, що мультимедіа дозволяють імітувати реальну комунікативну середу, в рамках якої студент може брати участь у діалозі з персонажами комп'ютерного курсу. Така взаємодія дозволяє отримувати результати контролю відповіді та рекомендації щодо виправлення помилок і в письмовій формі, і у формі усного мовлення.

Г. Онкович у своїх дослідженнях досліджує ще один підхід медіаосвітній [9]. За допомогою медіаосвіти, особистість набуває інформаційну сво-

боду права отримувати інформацію, необхідну для життя, розвитку та професійної діяльності, висловлювати свої погляди з приводу тих чи інших явищ і подій, передавати інформацію і знання.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що значна увага приділяється професійній підготовці студентів технічних спеціальностей. На сучасному етапі розвитку вищої освіти формування компетентності студентів слід розглядати як обов'язковий складова загальної професійної підготовки.

Проблему аналізу та розвитку професійної компетентності сучасного фахівця та її складових розглядають А. Беляєва, А. Бойко, С. Гончаренко, Т. Грабовська, І. Зязюн, М. Євтух, І. Носаченко та ін.

А. Белкін розуміє професійну компетентність як «сукупність професійних і особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетентцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [7, с. 56].

І. Зязюн вважає компетентність першоосновою професіоналізму. Вчений на перше місце ставить комплексність знань, а саме вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, вибирати засоби взаємодії [5]

В. Луговий визначає «компетентність» як особисті якості, а «компетенцію» як здатність особи до певного виду діяльності [2, с. 10].

Т. Рудницька наголошує, що для формування комунікативної компетенції комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь - викладач повинен використовувати новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. На думку вченого, інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах [1, с. 111]. Учасники рольових ігор виконують різні ролі, проте їх завданням є вирішення проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливості використання іноземної мови для повсякденного спілкування, і для вирішення професійних завдань [1, с. 120].

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження.

Як вже було зазначено, важливу роль у формуванні професійних якостей грає медіадідактика. Використання мультимедійних та Інтернет-ресурсів у підготовці студентів вищих навчальних закладів може виступати як один з найбільш ефективних засобів навчання, якщо зміст навчального процесу будуть спрямовані на майбутню професійну діяльність.

Таким чином, ретроспективний аналіз використання певних сучасних методів навчання дає нам підстави зробити висновок про те, що інтерактив-

ні технології навчання займають значне місце в навчальному процесі вищих навчальних закладів. Вони служать підвищенню ефективності освіти, допомагають економити час для набуття професійного досвіду, дають можливість моделювати самостійну професійну діяльність, розвивати творчий потенціал випускників ВНЗ, формувати їх компетенції.

Список використаних джерел:

1. Вісник Вінницького політехнічного інституту [Текст] / [за ред. Т. Рудницької]. – 2008. – № 4. – 158 с.
2. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс [Текст] / В.І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – К.: Генезис, 2009. – С. 8-14.
3. Михайлова Л.О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови [Текст]: автореф. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01 / Л.О. Михайлова. – Одеса, 1996. – 24 с.
4. Москаленко А.М. Розвиток узагальнених умінь педагогічного спілкування в системі підвищення кваліфікації вчителів [Текст] / А.М. Москаленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – Вип. 24, Ч. 2. – С. 186-194.
5. Педагогічна майстерність: підручник [Текст] / [за ред. І.А. Зязюн]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленої майстерності педагога [Текст]: автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 / О.Г. Штепа. – К., 1996. – 24 с.
7. Белкин А.С. Педагогические ситуации успеха [Текст] / А.С. Белкин. – М.: ИП, 1993. – 158 с.
8. Кондратюк А.П. Педагогические деловые (ролевые) игры: метод. разработки по предмету «Педагогика» [Текст] / А.П. Кондратюк. – К.: КГПИИЯ, 1981. – 19 с.
9. Онкович Г.В. Медиаобразование как интеллектуально-коммуникативная сеть в диалоге культур [Текст] / Г.В. Онкович // Медиаобразование: от теории – к практике: сб.мат. II Всерос. Научн.-практ. Конф. «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации», Томск, 4-5 ноября 2008 / [сост.: И.В. Жилавская]. – Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – С. 60-68.
10. Харенко В.И. Дидактическая оценка интенсивности обучения [Текст]: автореф. ...канд.пед.наук.: 13.00.01 / В.И. Харенко. – Тбилиси, 1985. – 24 с.

МОВЧАН Л.Г.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
Вінницький навчально-науковий
інститут економіки ТНЕУ

СИДОРУК С.О.,

старший викладач, Вінницький
національний медичний університет,
м. Вінниця

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються педагогічні умови реалізації контекстно-мовного інтегрованого навчання у викладанні математики українською мовою як іноземною для студентів-іноземців. Визначено шляхи оптимізації формування іншомовної комунікативної компетентності іноземних студентів.

Ключові слова: контекстно-мове інтегроване навчання, іншомовна комунікативна компетентність, математична компетентність.

В статье рассматриваются педагогические условия реализации контекстно-языкового интегрированного обучения студентов-иностранцев математики на украинском языке как иностранном. Определены пути оптимизации формирования иноязычной коммуникативной компетентности иностранных студентов.

Ключевые слова: контекстно-языковое интегрированное обучение, социокультурная компетентность, математическая компетентность.

The article considers pedagogical conditions of context and language integrated learning in teaching foreign students maths by means of Ukrainian as a foreign language. The ways of improving communicative competence in a foreign language are defined.

Key words: context and language integrated learning, sociocultural competence, mathematical competence.

Постановка проблеми у її загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими виданнями. Процеси глобалізації та інтеграції у світі розширюють можливості міжкультурної взаємодії та мобільність робочих кадрів, що невинно призводить до потреби здобувати освіту за кордоном. Україна має давню традицію надавати освітні послуги для іноземних студентів. В Указі Президента України від 25 квітня 2013 року № 240 визначено пріоритетні та перспективні напрями реалізації державної політики, спрямованої на розширення ринку надання освітніх послуг для іноземних громадян: збільшення прийому іноземних громадян у порівнянні з попередніми роками; розширення співпраці між вітчизняними ВНЗ на конкурентних засадах [3]. З огляду на це нова концепція вищої освіти на сучасному етапі передбачає переосмислення не лише її змісту, але й технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження в галузі методики навчання та лінгводидактики наголошують на необхідності формування плюрилінгвальної та плюрикультурної особистості студента (сучасного фахівця), розвитку його професійної компетентності, яка включає іншомовну комунікативну та соціокультурну компетентності. Одним із шляхів реалізації цього завдання є застосування контекстно-мовного інтегрованого навчання, тобто інтегрованого навчання мови та немовних предметів, що сприяє розвитку білінгвізму у студентів. Проблеми навчання немовних предметів засобами іноземної мови, а зокрема математики, на сучасному етапі присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених Т. Бурди, М. Віндзора, К. Бейкер, К. Керрінджера, І. Милованової, Я. Новотної, Т. Скуттнабб-Кангасс, Ф. Хульта, Дж. Ніксона, М. Фалька, С. Романа та ін.

Формулювання цілей статті. Виявити педагогічні умови реалізації контекстно-мовного інтегрованого навчання в процесі навчання іноземних студентів математики українською мовою як іноземною.

Однею з моделей навчання іноземної мови є занурення в мову, коли викладач намагається викладати немовний предмет її засобами, але в спрощеному вигляді. Метою навчання іноземних студентів математики засобами української мови як іноземної є вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності, включаючи соціокультурну, та розвиток математичної компетентності. В результаті такого навчання у студентів також формується «штучна» форма білінгвізму. «Штучний» білінгвізм виникає, коли молодь починає вивчати ряд предметів засобами іноземної мови і поступово поглиблює свої знання під час подальшого навчання, професійної діяльності та дозвілля. За визначенням Т. Бурди, «білінгвізм – це володіння двома мовами, яке охоплює різні рівні знання мов і реалізується в практиці поперемінного активного чи пасивного їх використання залежно від комунікативних сфер, соціальних ситуацій, параметрів комунікативного акту, а також від соціальних та індиві-

дуальних настанов» [2, с. 6]. Розрізняють «природний» та «штучний» білінгвізм. «Природний» білінгвізм спостерігається, зокрема, серед національних меншин, котрі з народження на однаковому рівні оволодівають одночасно рідною мовою та офіційною мовою країни, де вони проживають.

Оволодіння іноземними студентами основами наук починається з формування понять, оскільки вони складають основу наукового пізнання. Отже, від того, наскільки якісно виконана робота з формування понятійного апарата, залежить результативність засвоєння студентами математичних знань українською мовою як іноземною.

По-перше, вивчення математики вимагає оволодіння різноманітними іншомовними комунікативними умінями та навичками. Це стосується відповідності у перекладі термінології рідною мовою, розуміння умов задач, перевірки гіпотез, підтвердження правильності мислення математичною мовою. На думку спеціалістів, з метою прискорення оволодіння іноземними студентами іншомовними математичними поняттями необхідно активізувати попередні знання студентів для продукування умовиводів. По-друге, навчання іноземних студентів математики українською мовою передбачає використання викладачами певних стратегій, що дозволяють студентів однаково оволодівати і мовою, і предметом. Викладачі використовують найпростіші поняття «додавання», «віднімання», «множення» і «ділення» під час вирішення математичних задач, заохочуючи студентів використовувати навички й уміння діалогічного та монологічного іншомовного мовлення на побутову тематику. На думку багатьох вчених, основним завданням викладача на занятті з математики є забезпечення студентів необхідним понятійним апаратом і словниковим запасом для розуміння та вирішення математичних задач, а також забезпечення розуміння студентами синтаксису та граматики цільової мови [7-10].

Приклад 1. *Нехай A - множина цифр числа 1958. Чи є множина цифр числа X підмножиною множини A , якщо:*

- 1) $x = 98$; 3) $x = 518$; 5) $x = 195888$;
- 2) $x = 9510$; 4) $x = 5858$

Приклад 2. *Подайте степінь з дробовим показником у вигляді кореня:*

$$1) 10^{-\frac{5}{6}}; \quad 3) 10^{-\frac{5}{6}}; \quad 5) (ab)^{\frac{4}{7}}; \quad 7) (ab)^{\frac{4}{7}};$$

У прикладі 1 слово «нехай» означає припущення, однак студенти асоціативно сприймають «не» у слові як вираження заперечення. Певні труднощі у розумінні можуть викликати слова «степень», яке можна сплутати із словом

«ступінь», а також «корінь» (приклад 2). Тому когнітивний аспект використання контекстно-мовного інтегрованого навчання математики передбачає оволодіння розмовною та спеціальною, специфічною для математичної дисципліни, мовою (див. табл.1):

Таблиця 1.

<i>Математична лексика</i>	<i>Розмовна лексика</i>
Лінійний графік, нелінійний графік, пряма, крива, вісь x , координата x , вісь y , координата y ; накреслимо координатну пряму	декілька, той же, різний, лінія, точка, числа; це означає, що....

Отже, як зазначає Р. Барвелл, планування занять з математики іноземною мовою передбачає урахування таких 4 аспектів:

- 1) Зміст дисципліни математика (алгебра, геометрія, лінійні графіки, тощо);
- 2) Спілкування мовою викладання (розуміння, порівняння, опис, вирішення задач);
- 3) Розуміння: які загальнонавчальні уміння і навички необхідні для оволодіння предметом (синтез, аналіз, обґрунтування тощо);
- 4) Культура: чи однаково студенти з різним національним походженням розуміють та засвоюють зміст дисципліни (Teaching maths through English).

Водночас під час проведення занять потрібно враховувати, що час між запитанням викладача та відповіддю студента є дещо довший, ніж під час звичайного заняття. Але забезпечення ефективних опор за допомогою однокорінних слів, або асоціацій може значно скоротити час на обдумування задачі:

Приклад 3. Побудуйте в одній координатній площині графіки рівнянь і знайдіть координати точки перетину цих графіків.

Важливим чинником в оволодінні математичними знаннями засобами української мови як іноземної є схожість математичних понять в українській мові та рідній мові студента. Враховуючи те, що значна кількість математичних понять мають грецьке або латинське походження, процес їх засвоєння полегшується, проте структурна віддаленість української мови від англійської та арабської зумовлює більшу зосередженість на граматичних аспектах. «На початковому етапі вивчення математики зручно використовувати символну мову, що є міжнародною математичною мовою, мовою знаків та символів, наприклад: $\forall$ – будь-яке число; $\in$ – належить; $\%$ – відсоток; $\emptyset$ – порожня множина (або відповіді немає); $\cap$ – перетин множин; $\sum$ – сума елементів та ін. Така мова є зрозумілою багатьом іноземним студентам, що значно підви-

щує доступність та якість навчання» [1]. Водночас дуже часто викладачеві доводиться застосовувати англійську мову для опосередкованого пояснення, коли виникають певні труднощі розуміння матеріалу українською мовою. Також варто під час виконання тотожних математичних задач здійснювати усний коментар усіх математичних дій у їх послідовності українською мовою. Отже, на думку Ж. Местре, іншомовна комунікативна компетентність опосередковує пізнавальну діяльність та визначає форми професійної іншомовної мовної компетентності, що впливає на вирішення математичних задач: лінгвістична компетентність в цілому, мовна компетентність в математичному полі, включаючи мову символів, граматична компетентність [9, р. 215]. Дж. Адлер, навпаки, не протиставляє ці компетентності, зауважуючи, що мова, як знаряддя спілкування на занятті математики, має бути одночасно «видимою», тобто чітко визначеною, та «невидимою», тобто вона повинна використовуватися для обговорення математичних завдань (5, р. 32).

Дж. Ніксон виділяє позитивні та негативні аспекти застосування контекстно-мовного інтегрованого навчання: підвищена мотивація студентів, триваліший контакт з іноземною мовою, яка є для них і предметом, і засобом навчання; більша зосередженість на вивченні предмету; хоча студенти не засвоюють увесь матеріал у тому обсязі, який би вони вивчили рідною мовою, все ж таки основним змістом і суттю предмета вони оволодівають краще [10, с. 27-30].

Одним із суттєвих недоліків застосування контекстно-мовного інтегрованого навчання математики є відсутність навчальних матеріалів, які б враховували специфіку даного методу, недостатній рівень володіння українською мовою іноземними студентами. Ми поділяємо думку чеського вченого Я. Новотної, яка називає основні перешкоди засвоєння математичних знань засобами іноземної мови: загальний словниковий запас та соціокультурні знання, граматичні поняття і конструкції, математична термінологія. Під час іншомовного спілкування вони пересікаються і ускладнюють перцептивний процес [11]. Х. Алро стверджує, що «математичне пізнання і компетентність розвиваються через спілкування» [6]. Отже, заняття математики мають будуватися таким чином, щоб здійснювалася паралельна реалізація двох основних цілей: опосередковане навчання мови та навчання математики засобами іноземної мови. Тож на початковому етапі викладач повинен використовувати прості речення з використанням математичних термінів. Оскільки опосередковане навчання іноземної мови на заняттях математики також передбачає розширення загального словникового запасу студентів, задачі повинні мати прикладний характер, умови повинні базуватися на повсякденних життєвих ситуаціях із смисловим навантаженням, а рішення повинні задіювати логічне мислення. Для студентів-початківців підготовчий курс математики повинен

базуватися на розмовній повсякденній тематиці, а математичні задачі повинні включати лексичні одиниці на теми: «Сі'мя», «Їжа», «Дім», «Друзі», «Хобі», «Одяг», «Покупки» тощо. Наведемо приклад:

Приклад 4. У студентському гуртожитку № 2 мешкає 208 студентів. Водночас в гуртожитку № 4 студентів на 15% більше, ніж в гуртожитку № 2, і на 10 студентів менше, ніж в гуртожитку № 3. Знайти кількість студентів в кожному гуртожитку.

Навчання іноземних студентів математики засобами мови країни, де вони навчаються, тобто іноземної мови, разом із формуванням іншомовної комунікативної компетентності, повинно передбачати і формування соціокультурної компетентності, тобто вивчення культури країни, де вони навчаються. Це сприятиме їх ефективнішій інтеграції в українське суспільство, в якому вони перебувають протягом усього періоду навчання, надасть їм можливість розуміти українську культуру, активно діяти в новому соціумі в дусі толерантності та емпатії до культурних цінностей нашої країни.

Оволодіння математичною термінологією, на думку Р. Барвелла, професора університету м. Оттава, повинно здійснюватися у такій послідовності:

Базові математичні поняття, які використовуються в усіх видах математичних задач, формулах.

Загальні математичні поняття, тобто ті, що мають інше значення в повсякденній розмовній мові (корінь, значення, крива, графік).

Вирішення. Розробка специфічного лексичного і граматичного матеріалу для вирішення комунікативних завдань в процесі виконання математичних дій.

Наочність. Використання наочних матеріалів (таблиць, графіків, фігур тощо) слугуватиме опорами для студентів під час пояснення ходу рішення тієї чи іншої математичної задачі.

Картки. Студентам рекомендується записувати нові математичні поняття на картки з перекладом рідною мовою з метою кращого їх засвоєння [8].

Проте успішне оволодіння математичними поняттями можливе за умови прищеплення студентам уміння узагальнювати та систематизувати ці поняття. І. Мілованова пропонує таку схему роботи з узагальнення математичної термінології: 1) розгляд усіх груп окремих понять даної системи; 2) виділення найважливіших, опорних (ключових) понять цієї системи; 3) встановлення зв'язків між поняттями однієї системи; 4) визначення ролі та місця даної системи понять в курсі дисципліни; 5) розкриття прикладних функцій даної системи понять [4].

Використання математичної термінології повинно здійснюватися в адекватному комунікативному оформленні. Тож формування культури математичного мовлення повинно здійснюватися на основі відповідного засосування

граматики та загальної лексики шляхом багаторазового повторення за викладцем окремих термінів, правил, аксіом, теорем, умов задач і прикладів, а також ходу їх розв'язання. Наприклад:

Приклад 5. Побудувати графік рівняння $x + y = 4$.

Розв'язання

Складемо таблицю значень x і y :

x	-2	0	2
y	6	4	2

Визначимо значення y з формули. Маємо: $y = 4 - x$.

Підставимо значення x (з таблиці) у отриману формулу y .

Ми отримали координати точок $(x; y)$, за якими побудуємо графік рівняння $x + y = 4$.

Відомо, що українська мова за структурною композицією відрізняється від германських та східних мов. Наприклад, германські мови, до яких належить англійська (нею володіють студенти з Індії та Африки), мають чітку побудову речень, де послідовність підмета і присудка визначає тип речення (розповідне чи заперечне). В українській мові, на відміну від англійської, цей аспект не перешкоджає розумінню речення. Існують й інші специфічні розбіжності між англійськими та українськими реченнями. Наприклад:

Питання «Скільки буде 4 плюс 8?» (в майбутньому часі) англійською мовою звучить в теперішньому часі "What is 4 plus 8?". До речі, слово «скільки» англійською мовою визначено займенником „What”, а не звичним „How much”.

В українській мові також існують нетипові для англійської мови звороти: *there is/there are*; «втричі довший» - *three times as long*. Відтак, рекомендується підбирати та адаптувати граматичний та лексичний матеріал, уникаючи непотрібних слів, які не мають смислового навантаження, використовуючи прості речення замість складних, спрощуючи загальну термінологію, уникаючи модальних дієслів, розбиваючи завдання на короткі під-завдання.

На другому етапі рекомендовано розширення словникового запасу студентів професійною лексикою, якою вони частково оволоділи на підготовчому відділенні. Наприклад, студентам рекомендується скласти графік зміни температури пацієнта під час грипу, тощо. Це допоможе сформувати термінологічну базу, що надалі сприятиме кращому оволодінню спеціальних дисциплін та формуванню високої професійної компетентності студента.

Висновки. Ефективність використання контекстно-мовного інтегрованого методу навчання студентів-іноземців математики українською мовою як іноземною забезпечується шляхом послідовного оволодіння ними математичними поняттями; формування їх іншомовної комунікативної компетентно-

сті через спілкування мовою викладання (розуміння, порівняння, опис, вирішення задач); формування навичок синтезу, аналізу, обґрунтування тощо; формування і розвиток соціокультурної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Білоус, О.А. Особливості математичної підготовки студентів-іноземців [Текст] / О.А. Білоус, Ю.М. Максименко // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнародного науково-практичного семінару, Суми, 28-29 лютого 2012 р. / Ред.кол.: О.М. Волкова, М.С. Казанджієва, Н.А. Хомула та ін. - Суми : СумДУ, 2012. — С.148-152.
2. Бурда Т.М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова» / Т. М. Бурда. – Київ, 2002. – 22 с.
3. Деякі питання надання освітніх послуг іноземцям та особам без громадянства // Лист МОН № 1/9-648 від 19.09.13 року. – Електронний ресурс:
4. Милованова І.А. Формирование математических понятий у студентов-иностранцев в условиях постепенного овладения русским языком: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 - методика преподавания математики. – Москва, 1995. -21 с.
5. Adler J. A Language of Teaching Dilemmas: Unlocking the Complex Multilingual Secondary Mathematics Classroom. For the Learning of Mathematics / J. Adler // Mathematics journal, 1998. – Nr. 18(1). – P. 24-33.
6. Alr , H. That Was Not the Intention! Communication in Mathematics Education. For the Learning of Mathematics / H. Alr , O. Skovsmose // Mathematics Journal, 1992. - Nr. 18 (2). – P. 42-51.
7. Baker. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker // Multilingual Matters, 2001 - 3rd edition, - 2001. - 484 pp.
8. Barwell. R. Tensions in Teaching Mathematics Through a Second Language / R. Barwell // The ACIE Newsletter, May 2010, Vol. 13. - No. 3 - Електронний ресурс: http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol13/no3/may2010_rr.html
9. Mestre, J.P. The Role of Language Comprehension in Mathematics and Problem Solving / J.P. Mestre // Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics. - Eds. R.R. Cocking and J.P. Mestre. LEA, 1988. P. 201-220.
10. Nixon J. SPRINT (Sprek-och innehållsintegrerad inläring och undervisning): Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden / J. Nixon // A report for the National Agency of Education. – Stockholm: Skolverket, 1999. – 58 p.
11. Novotn , J. (2002): Using Games in Teaching Mathematics Through a Foreign Language / J. Novotna, M. Hofmannov , J. Petrov // Proceedings CIEAEM, 2002. – Nr. 53. - Eds. L. Bazzini and I. Whybrow. Verbania: Ghisetti e Corvi Editori. - P. 353-358.

МОСКАЛЕНКО О.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ РАДІООБМІНУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті проаналізовано специфіку льотно-диспетчерської діяльності; виокремлено фактори, які впливають на професійну діяльність в екстремальних умовах; окреслено домінантні тенденції у підготовці та перепідготовці льотно-диспетчерського складу; обґрунтовані організаційно-технологічні і дидактичні основи процесу навчання курсантів веденню радіообміну англійською мовою в умовах моделювання польотів на комплексних електронних тренажерних системах; наголошено на ефективності організації процесу навчання курсантів для формування більш високого й надійного рівня навичок ведення радіообміну англійською мовою, вищій якості пілотування, підвищення рівня безпеки польотів при моделюванні польотів на комплексних тренажерних системах та закріпленні навичок ведення радіообміну англійською мовою.

Ключові слова: методика навчання, фразеологія радіообміну англійською мовою, формування професійної надійності, льотне навчання, тренажерна підготовка, екстремальні умови в польоті, проблемно-пошукові ситуаційні завдання.

В статье проанализирована специфика летно-диспетчерской деятельности; выделены факторы, которые влияют на профессиональную деятельность в экстремальных условиях; очерчены доминантные тенденции в подготовке и переподготовке летно-диспетчерского состава; обоснованы организационно-технологические и дидактические основы процесса обучения курсантов ведению радиообмена на английском языке в условиях моделирования полетов на комплексных электронных тренажерных системах; отмечена

эффективность организации процесса обучения курсантов для формирования достаточного уровня навыков ведения радиообмена на английском языке, повышения уровня безопасности полетов при моделировании полетов на комплексных тренажерных системах и закреплении навыков ведения радиообмена на английском языке.

Ключевые слова: методика обучения, фразеология радиообмена на английском языке, формирование профессиональной надежности, летное обучение, тренажерная подготовка, экстремальные условия в полете, проблемно-поисковые ситуационные задания.

The specifics of pilot-controller professional activity and factors, which influence on professional activity in extreme terms, have been analyzed in the article; dominant tendencies in preparation and retraining of aviation specialists have been outlined; organizational, technological and didactical basis of studying process of radio communication in English language in flight on the complex simulator training systems have been analyzed; the author demonstrates the efficiency of organization of the studying process of students on simulator training for forming of proper level of skills of radio communication in English language, which increases level of knowledge and skills for flight safety.

Key words: methods of education, radio communication in English language, forming of professional reliability, flight education, simulator training, extreme conditions in the flight, problem situation tasks.

Постановка проблеми. З часу зародження авіації проблема забезпечення безпеки польотів є однією з головних проблем. Сучасний літак є унікальним за складністю об'єктом управління. У польоті на пілота впливає цілий комплекс стрес-чинників, які пред'являють до психічної і психофізіологічної сфери пілота граничні вимоги. Досить сказати, що число елементів контролю й управління на сучасних типах літаків досягає критичних значень – до 700 і більше [6]. Екстремальні умови професійної діяльності ставлять пілота в режим граничної мобілізації адаптаційних ресурсів. В той же час, навіть незначне зниження стійкості організму до негативних впливів середовища (акселераційні перевантаження, негативний вплив на вестибулярний апарат, гіпоксія, гіподинамічний режим діяльності) негативно позначається на виконанні професійних функцій пілота.

На окремих етапах польоту пілот працює на межі своїх можливостей, а в екстремальних умовах від пілота інколи потрібна інтенсивність дій, що перевищує порогові значення. При цьому зростає операційна напруженість, що призводить до розвитку стресового стану і зниження імовірності безпомилкового виконання завдання.

Дані Міжнародної організації ICAO свідчать про постійне зростання частки авіаційних випадків, що відбуваються з провини людини. Аналіз авіаційних пригод і передумов до них свідчить про те, що в основі помилкових дій льотного складу лежать невміння: працювати в перевантаженому інформаційному полі в умовах дефіциту інформації, а також в умовах ліміту і дефіциту часу; аналізувати обставини, конструювати концептуальну модель образу польоту в нештатних ситуаціях; формулювати альтернативні гіпотези прийняття рішення, визначати робочу гіпотезу, а також приймати та реалізовувати рішення в екстремальних умовах в польоті. Тому, проблема безпеки польотів полягає, головним чином, в недостатній професійній надійності льотно-диспетчерського складу, що може бути прямим показником міри ефективності методики льотного навчання.

Аналіз досягнень і публікацій. З моменту створення тренажерів і практично до реактивної ери авіації дослідженнями тренажерної підготовки займалися в основному авіаційні лікарі, психологи, методисти льотного навчання. Одним з важливих засобів формування професійної надійності льотно-диспетчерського складу є електронні комплексні тренажерні системи, ефективність застосування яких розкрито в працях В. О. Пономаренка, Н. М. Рудного, С. А. Газулова, Н. Д. Завалової, Є. О. Дерев'янка, В. Г. Кузнєцова, В. Ф. Жерनावкова, В. Г. Мильникова, Р. М. Макарова, Ю. В. Воронцова, Е. І. Шерешева, В. Г. Кодоли, А. М. Невиніцина, В. В. Півень, Т. Ф. Шмельової, В. О. Григорєцького, Ю. Сікірди і багатьох інших. Дослідження, проведені вченими, практично не торкалися педагогічного аспекту професійної підготовки пілотів. Слід зазначити, що навчання пілотів та диспетчерів на тренажерах вже досить достатньо застосовується у льотних навчальних закладах та є об'єктом комплексного педагогічного дослідження у методиках формування професійної надійності пілотів та диспетчерів при моделюванні та управлінні польотів на електронних комплексних тренажерних системах.

Постановка завдання. Завдання статті – провести короткий огляд системи вдосконалення професійної підготовки пілотів у процесі моделювання ситуаційних завдань англійською мовою на тренажерних системах.

Виклад основного матеріалу. Тренажер (Training simulator) – спеціальний технічний засіб навчання (або комплекс засобів навчання), який має певну дидактичну спрямованість та передбачає реалізацію функціональної моделі системи «людина-машина», забезпечує постійний контроль і управління

діяльністю студентів та призначений для формування у них умінь, навиків і професійно важливих психологічних і психофізіологічних якостей шляхом багатократних тренувань [1].

Під «дидактичною спрямованістю» тренажера розуміють його можливості з реалізації на практиці певної мети і методів навчання. На сьогодні у практиці світової розробки тренажерних систем розмежовують два принципові підходи до їх створення. В рамках першого підходу призначення тренажерів полягає в тому, щоб сформувати у майбутнього фахівця уміння і навички, що забезпечують конкретний вид професійної діяльності. Такі комплекси належать до тренажерів формування конкретної професійної діяльності. Робоче місце оператора за допомогою таких тренажерів є аналогом реального робочого місця, враховуючи розташування органів управління, приладів, обладнання. Ці тренажери призначені для формування заздалегідь визначених алгоритмів професійної діяльності [2].

В межах другого підходу тренажери повинні забезпечувати формування універсальних механізмів ухвалення рішень та забезпечувати прискорене освоєння професійної діяльності і переорієнтацію людини на розв'язання нових комплексів завдань. Такі системи віднесено до тренажерів формування інтелектуальних умінь і навиків. У ряді робіт вони зустрічаються під назвою «автоматизовані навчальні тренувальні системи». Педагогічна функція викладача полягає у контролі результатів навчання за допомогою тренажера [5].

Розвиток тренажерів пов'язаний з використанням інформаційних технологій та інформаційних ресурсів у навчальному процесі. Інформаційні технології можна тлумачити як джерело інформації, яке є підґрунтям для отримання знань. Застосування інформаційних ресурсів у навчальному процесі дає змогу: організовувати різні форми діяльності, застосовувати весь спектр можливостей сучасних інформаційних технологій; використовувати технології мультимедіа; сприяти оволодінню загальнокультурними та професійними компетенціями; контролювати навчальний процес; автоматизувати результати навчальної діяльності; активізувати самостійну навчальну діяльність; забезпечувати управління інформаційними потоками.

Один із ефективних методів використання інформаційних технологій – комп'ютерне навчання, яке створює нові можливості для навчання та тестування. Роль комп'ютера при навчанні професійно орієнтованих дисциплін у льотному навчальному закладі, в тому числі іноземної мови, стає все більш значущою та має багато переваг, з-поміж яких такі [7]:

- 1) доступ до спеціалізованих навчальних матеріалів у текстовому, відео- та аудіоформаті через пошукові системи Інтернету та тематичні Інтернет-ресурси;
- 2) забезпечення інтеграції за допомогою єдиного інтерфейсу множин-

- них способів використання мови та варіантів мовної практики;
- 3) можливість здійснювати комунікативну взаємодію за допомогою мови, яка вивчається; «проживання» у віртуальному світі;
 - 4) можливість комбінувати Інтернет-ресурси з іншим навчальним матеріалом, що вможливорює проводити подальші пошуки, розширювати знання про мову, авіаційну тематику та засоби її навчання (наприклад, онлайн-словники, аудіо-зразки вимови);
 - 5) забезпечення доступу до дистанційного навчання за межами аудиторій або розкладу, але при цьому зберігається контроль викладача та можливість зворотного зв'язку;
 - 6) можливість ведення інтерактивного діалогу з комп'ютером з метою оцінки та корекції мовних навичок.

На нашу думку, у льотних навчальних закладах інформаційні технології об'єднують всі зазначені позиції. Курсанти постійно залучені до завдань, які потребують використання Інтернету, веб-сайтів міжнародних організацій, електронних бібліотек, електронних видань. Крім того, всі тренажерні системи, пілотажні прилади та радіосистеми побудовані за принципом використання супутникового зв'язку. У Циркулярі ICAO 323 «Рекомендації щодо програм навчання авіаційної англійської мови» рекомендовано використовувати джерела асоціацій, які стосуються навчання англійської мови для авіаційних фахівців, в тому числі комп'ютерного [7]: Міжнародна організація авіаційної англійської мови та спілкування (IALCO), Міжнародна асоціація англійської мови в цивільній авіації (ICAEA), Асоціація навчальних технологій (ALT), Центр інформації з мовного навчання та досліджень (CILT), Європейська асоціація комп'ютерного навчання мови (EUROCALL), Міжнародна асоціація технологій навчання мови (IALLT), Комп'ютерне товариство (IEEE).

Існує інший підхід до визначення інформаційних технологій навчання, який передбачає створення спеціального технічного середовища з використанням технічних засобів навчання. Дослідження охоплює обидва підходи, оскільки з одного боку, сучасні інформаційні технології спрямовані на оптимізацію навчального процесу; з іншого боку, цієї оптимізації можна досягнути за допомогою технічних засобів навчання, наприклад, комп'ютерних технологій.

Упровадження інформаційних технологій значно розширює розуміння сутності навчального процесу й потребує удосконалення змісту навчальних програм відповідно до нововведень у навчанні професійно орієнтованих дисциплін. Наприклад, поява нового обладнання на борту літаків зумовила розширення дисциплін циклу «Авіаційне обладнання» («Aviation instruments»); це призвело до збільшення годин, відведених на дисципліну. Аналогічно, поява нових тренажерних комплексів УПР в аеропортах зумов-

лює модернізацію тренажерного обладнання у тренажерних центрах льотних навчальних закладах.

Використання тренажерів – це новий засіб навчання. При переході повітряного простору на обслуговування міжнародних повітряних ліній на території всієї України з'явилася велика кількість нових міжнародних трас, що зумовило вимоги володіння іноземною професійною мовою радіообміну і сертифікацію всіх авіаційних фахівців. У зв'язку з появою нових вимог і функцій до тренажерної підготовки були модернізовані існуючі тренажерні програми, як на регіональному так і місцевому рівні. Виникла необхідність моделювання не лише професійного середовища, але і лінгвістичних професійних тренажерів, які забезпечують навчання і тренування, а також контроль отриманих професійних знань, умінь й навиків англійською мовою. Створені лінгвістичні програми існують окремо і у поєднанні з іншими програмами професійної спрямованості.

Тренажер у загальній системі підготовки авіаційних фахівців, а також на курсах підвищення кваліфікації є проміжною ланкою для підтримки професійних навиків між первинними курсами навчання радіообміну англійською мовою і періодом курсу підвищення кваліфікації. Проблеми втрати професійних навиків у фразеології радіотелефонного зв'язку англійською мовою зумовили інтенсивне застосування тренажерів як засобу інтенсифікації навчання професійно орієнтованої англійської мови на тлі підвищених вимог до безпеки польотів. З цією метою були створені фрагменти навчальних програм для первинного навчання, а також були змодельовані тренувальні комп'ютерні програми для періоду після первинної підготовки і підвищення кваліфікації, міні-програми для низького, середнього й високого рівня володіння англійською мовою, для індивідуального тренування: мовної тренажерної підготовки, професійної тренажерної підготовки і професійно-мовної підготовки відповідно до різного рівня підготовки авіаційних фахівців.

Застосування лінгвістичних комп'ютерних програм на тренажерах підготовки, можна розглядати як одну з перших спроб єдиної системи підготовки вимог і контролю до льотно-диспетчерського складу для ведення радіообміну англійською мовою. Навчання із застосуванням тренажерів на базі комп'ютерного тренажера, підпорядковане таким цілям: підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців; поліпшенню якості їх підготовки; скороченню термінів навчання.

Застосування тренажерів у навчальному процесі передбачає: 1) високу дидактичну і економічну ефективність навчання; 2) формування та розвиток пізнавальної активності і самостійності студентів, їх інтересу до обраної професії, ініціативи і упевненості у досягненні цілей навчання; 3) використання активних і творчих методів навчання на основі новітніх досягнень психоло-

гії і педагогіки (різні форми проблемного навчання, дослідницький метод); 4) індивідуалізацію і адаптивність навчання [2].

Навчальні вправи формуються на основі проблемних професійних завдань заданої предметної області, що характеризують загальні закономірності і способи дій авіаційних фахівців у типових ситуаціях польоту та управління повітряним рухом (УПР). Таким чином, у ході виконання вправ відбувається узагальнення розумової діяльності – авіаційні фахівці виконують послідовність проблемних завдань і тим самим, від вивчення окремих фрагментів технології роботи переходять до формування базових (типових) стратегій професійної діяльності.

В процесі роботи на лінгвістичному тренажері у курсантів формується концептуальна модель професійної діяльності і закріплюються необхідні навички. При цьому дидактична ефективність лінгвістичного тренажера залежить від вигляду моделі, представленої на тренажері. В даний час існують такі види моделей тренажерів [4]: 1) структурні, функціональні або змішаного типу (залежно від характеру імітації технологічних процесів); 2) повні або неповні (по мірі відтворення устаткування); 3) фізичні, математичні або змішаного типу (за характером реалізації).

При цьому можна розв'язувати такі завдання [3]:

- реалізацію безперервності у процесі підготовки, що передбачає заповнення прогалів між теоретичним етапом навчання і практикою;
- розвиток творчого мислення курсантів;
- підвищення ефективності управління пізнавальної діяльності курсантів;
- формування психологічної готовності до виконання професійної діяльності на складному авіаційному обладнанні;
- розвиток мобільності у професійній підготовці, що вможливує перехід від одного виду навчальної діяльності до іншого відповідно до умов виробництва;
- формування у курсантів високої мотивації і прийомів самоконтролю.

Висновки. Отже, проведений аналіз переконує в тому, що застосування тренажерів на різних етапах професійного навчання англійської мови сприяє формуванню узагальнених умінь і навичок за допомогою розв'язання практичних завдань і ухвалення рішень, а також умінь і навичок конкретної професійної діяльності курсантів льотних навчальних закладів. У процесі тренування певного набору «відпрацьованих» навчальних завдань у курсантів формується концептуальна модель професійної діяльності і закріплюються необхідні сенсомоторні навички, в даному випадку уміння й навички ведення радіообміну англійською мовою. Застосування комп'ютерних тренажерів в процесі навчання дозволяє зробити висновок про ефективність імітаційного комп'ю-

терного моделювання в процесі навчання авіаційних фахівців. Застосування програм навчального характеру можуть застосовуватися у льотних навчальних закладах як інструментальні засоби для самонавчання і самоконтролю при засвоєнні певного матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Иванов А. Ю. Тренажерный комплекс как средство формирования профессиональных умений и навыков у учащихся электромашиностроительного лицея: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Иванов. – Ин-т профтехобразования РАО. – СПб., 2000. – 21 с.
2. Клейман Г. М. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения / Г. М. Клейман. – М.: Радио и связь, 1987. – 175с.
3. Ракитов А. И. Информационная технология и образование / А. И. Ракитов. – М.: ЮНИОН, 1996. – 98 с.
4. Роберт И. В. Какой должна быть обучающая программа // Информатика и образование / И. В. Роберт. – М., 1986. – № 2. – С. 12–16.
5. Человеческий фактор: Моделирование деятельности, профессиональное обучение и отбор операторов: В 6т. Т. 3,ч. 2: Профессиональное обучение и отбор операторов: [Пер. с англ.]. – М.: Мир, 1991. – 302 с.
6. Щербина Ю. В. Методика формування професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних комплексних тренажерних системах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (технічні дисципліни)» / Ю. В. Щербина. – Х., 2004. – 19 с.
7. Manual on the Implementation of ICAO Language proficiency Requirements : Doc 9835 AN / 453. – ICAO, 2004.

НАКОНЕЧНА Т.В.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, Дніпропетровський
національний університет
ім. О. Гончара,
м. Дніпродзержинськ

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Підкреслюється необхідність упровадження інтерактивних технологій навчання у процес викладання математичних дисциплін студентам технічних університетів та роль систем комп'ютерної математики для вдосконалення математичної й взагалі фундаментальної підготовки.

Ключові слова: модернізація, інтерактивні технології навчання, комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, інформаційно-комунікаційні технології, системи комп'ютерної математики.

Подчеркивается необходимость внедрения интерактивных технологий обучения в процесс преподавания математических дисциплин студентам технических университетов и роль систем компьютерной математики для совершенствования математической и фундаментальной подготовки вообще.

Ключевые слова: модернизация, интерактивные технологии обучения, компьютерно-ориентированные системы обучения, информационно-коммуникационные технологии, системы компьютерной математики.

Highlights necessity the introduction of interactive learning technologies in the process of teaching mathematics to students of technical universities and the role of computer systems for the improvement of mathematics and fundamental training in common.

Key words: modernization, interactive learning technology, computer-based learning systems, information and communication technologies, systems of computer mathematics.

Входження України в європейський освітній простір відбувається в умовах модернізації освітньої діяльності. З огляду на це головними тенденціями сучасного розвитку національної освіти стають поглиблення її фундаменталізації та модернізація, спрямована на забезпечення якості освіти відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики, інноваційних напрямів і тенденцій розвитку освіти [1].

Треба зазначити, що вирішення комплексу завдань, пов'язаних з приєднанням України до європейського освітньо-наукового простору на основі підготовки майбутніх професіоналів знаходиться в області рішень, спрямованих на інноваційний та науково-технологічний розвиток України. Тут треба відмітити і нові принципи організації навчальної діяльності, інший тип відносин між викладачем і студентом, зрештою це нові технології опанування знань та розробка сучасного науково-методичного супроводження навчального процесу.

Зміни у вищій освіті вимагають удосконалення математичної й взагалі фундаментальної підготовки. Зокрема математика, інформатика та інформаційні технології є засобами, що сприяють вивченню інших фундаментальних наук і спеціальних дисциплін. Тому якісна освіта вимагає якісного навчання математики, інформатики і споріднених дисциплін. Триває процес переходу на багатоступеневу систему підготовки, розробка державних стандартів освіти, використання нових освітніх технологій.

Нові педагогічні технології навчання розкривали у своїх дослідженнях В. Боголюбов, С. Гончаренко, А. Вербицький, О. Євдокимов, Г. Коберник, О. Комар, М. Кларін, Б. Лихачов, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, В. Сластьонін та ін.

Дослідження свідчать, що по суті, технологія навчання означає таку організацію навчального процесу, що передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, насамперед активних, учасників навчального процесу [10].

Однією з сучасних моделей навчання є інтерактивна технологія, що реалізує новий тип навчальної взаємодії між викладачами і студентами.

В межах цієї парадигми навчальний процес розглядається як організована і керована взаємодія студентів, спрямована на оволодіння професійними компетентностями, що втілюється у різних формах і характеризується предметністю і вмотивованістю.

В традиційній системі навчання, що склалася, основними активними (з погляду здійснення зворотного зв'язку) учасниками інформаційної взаємодії є студент і викладач.

Традиційний засіб навчання, що не володіє інтерактивністю, є джерелом певної навчальної або навчально-методичної інформації, яку може використувати студент та виконувати певні методичні, організаційні дії під керівництвом

твом викладача. Прикладом такої взаємодії служать лекційні заняття, здійснювані з використанням демонстраційних таблиць, роздаткового матеріалу, слайд- і відеофільмів, практичні заняття з використанням лабораторного устаткування, стендів, приладів тощо.

Інтерактивна технологія принципово змінює схему відносин учасників навчального процесу і надає простір для самореалізації студентів у навчанні й найбільшою мірою відповідає особистісно-орієнтованому підходу.

Інтерактивна технологія навчального процесу передбачає органічне й раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання, з сучасними інформаційними технологіями, що зрештою, як свідчить практика, веде до поліпшення результатів навчання.

В розглянутих вище варіантах інформаційної взаємодії освітнього призначення «викладач – студент», «викладач – студент – засіб навчання» студент користується тільки тією інформацією, яку йому поставляє викладач або засіб навчання, не володіє інтерактивністю. Сам студент є споживачем навчальної інформації, навіть у разі самостійної роботи з книгою або іншим засобом навчання.

У випадку активної інформаційної взаємодії освітнього призначення між суб'єктами інформаційної взаємодії освітнього призначення між студентом, викладачем і засобом навчання, що базується на інформаційних технологіях активність можлива з боку студента, викладача і засобу навчання, що функціонує на базі інформаційних технологій і може «задавати питання», «відповідати на питання», пропонувати різні режими роботи з інформаційним ресурсом, коректувати дії викладача і студента.

В цьому випадку в засіб навчання, що базується на інформаційних технологіях, вбудовані елементи технології навчання, що забезпечують контроль або самоконтроль результатів навчання, тренування формування певних знань і умінь, корекцію в процесі набування нового знання.

Активна взаємодія в інформаційно-наочному середовищі з вбудованими елементами технології навчання здійснюється наступними компонентами системи: студент, викладач і засіб навчання, що базується на інформаційних технологіях. При цьому вияв активності в процесі інформаційної взаємодії можливий, як з боку тих, хто навчається (у взаємодії і за допомогою засобів інформаційних і комунікаційних технологій), так і між викладачем і студентом, між викладачем, студентами і засобом навчання, що функціонує на базі інформаційних технологій.

Отже, з появою інтерактивного партнера як для студента так і для викладача, структура інформаційної взаємодії освітнього призначення змінюється. Вона зміщується, перш за все, у напрямку наставництва. Викладач вже не витрачає час на передачу навчальної інформації, на повідомлення «суми

знань». Час, що витрачався раніше викладачем на переказ навчальних матеріалів, вивільняється для вирішення творчих задач. Роль студента як споживача навчальної інформації або, в кращому випадку, учасника проблемно поставленої навчальної ситуації, також змінюється. Він переходить на складніший шлях пошуку, вибору (наприклад, по певних ознаках, представлених викладачем) інформації, її обробки (можливо, у великих об'ємах за порівняно незначний проміжок часу) і передачі. Застосування навчальної інформації, здобутої студентом самостійно, переводить процес навчання з рівня пасивного споживання інформації на рівень активного перетворення інформації, а у вдосконаленому варіанті – на рівень самостійної постановки навчальної задачі (проблеми), висунення гіпотези дослідження, перевірки її правильності, формулювань висновків і узагальнень досліджуваних закономірностей. При цьому важлива організація як індивідуальних, так і групових, а також колективних форм і видів навчальної діяльності з використанням засобів інформатизації.

Цей варіант інформаційної взаємодії припускає реалізацію різноманітних способів пошуку, відбору, передачі інформації і різних видів знання з практично необмеженого інформаційного ресурсу всесвітньої мережі Інтернет. Реалізація можливостей інформаційної взаємодії в інформаційно-комунікаційному наочному середовищі створює для студента умови для самостійної роботи з навчальної тематики, згідно з своєю індивідуальною програмою, умов вибору напрямку подальшої динаміки в навчанні. Викладач лише направляє студента на шлях засвоєння знання.

Застосування засобів сучасних інформаційних технологій створює умови навчання різних предметів в середовищі, яке дозволяє забезпечити виконання психолого-педагогічних і наукових вимог, що забезпечують оптимальний педагогічний процес. При таких підходах ознайомлення студентів з новою для них інформацією, формування нових уявлень і понять, відбувається на абсолютно іншому рівні – мотиваційному і розвиваючому [13].

Таким чином, інформаційні технології дозволяють розв'язати такі проблеми навчання, як: значне розширення можливостей пред'явлення навчальної інформації і набору вирішуваних задач; посилення мотивації навчання; активне залучення студентів в навчальний процес; якісна зміна контролю за діяльністю студентів; здійснення гнучкого управління навчальним процесом; формування у студентів потреби в аналізі рефлексії своєї діяльності.

Як зазначалося раніше зміни у вищій освіті вимагають удосконалення математичної й взагалі фундаментальної підготовки. В цьому велику роль відіграє застосування в навчальному процесі систем комп'ютерної математики (СКМ).

СКМ – це програмні засоби, за допомогою яких можна автоматизувати виконання як чисельних, так і аналітичних та графічних обчислень і роз-

рахунків. В них акумульовано багатовіковий досвід розвитку математики. За допомогою СКМ користувачі математики здатні розв'язувати навіть досить складні математичні задачі [8], виконувати такі види аналітичних обчислень, як знаходження границь функцій та похідних, обчислення невизначених та визначених інтегралів, розкладання функцій в ряди, розв'язування багатьох класів диференціальних рівнянь чисельно та в аналітичному поданні, виконання різноманітних спрощень, перетворень, підстановок тощо.

За останні декілька десятиків років розроблено низку математичних пакетів як спеціалізованих (Eureca, MacMath, StatGraph, Reduse, MacSyma, SketchPad, Cabrs і ін.), так і універсальних (Derive, MathCad, MathLab, Maple, Mathematica, MuPad) [2; 3; 4; 8; 12] зі зручним інтерфейсом, в яких реалізовано значну кількість стандартних та спеціальних математичних операцій та функцій, потужні графічні засоби дво- і тривимірної графіки, власні мови програмування, засоби підготовки математичних текстів для друку, експортування даних в інші програмні продукти та імпортування з них даних для опрацювання. Все це забезпечує широкі можливості для ефективної роботи з пакетами фахівців різних профілів.

Все більшого поширення набувають згадані математичні пакети в системі освіти, зокрема, у ВНЗ в процесі підготовки фахівців інженерного профілю.

СКМ використовуються як компоненти комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання. Їх використання дає змогу ефективно будувати та досліджувати математичні моделі, проводити навчальні дослідження. Дослідницький підхід в освіті повинен сприяти набуттю дослідницьких компетентностей суспільства і тому має максимально спиратися на інформаційні комунікаційні технології (ІКТ) – інфраструктуру суспільства знань [8, с.103].

Отже, підготовка майбутніх фахівців інженерного профілю до використання СКМ як в процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності набуває особливого значення. Тому розробка методик навчання математичних дисциплін з використанням СКМ, створення на їх основі інформаційних навчальних середовищ є досить актуальною проблемою.

Проблемами створення і впровадження в навчальний процес комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання природничо-математичних дисциплін в школах і ВНЗ досліджували М.І. Жалдак[4], В.І. Ключко [5], С.А. Раков[8], О.В. Співаковський[11], М.С. Львов[6], Ю.В. Триус[12] та ін.

Відомі кілька пакетів для підтримки навчання математики у ВНЗ. Це, зокрема, СЛА (Світ Лінійної Алгебри; розроблено під керівництвом О.В. Співаковського); WebAlmir (О.В. Співаковський, В.С. Круглик) – для

вивчення лінійної алгебри; інструментальні програмні засоби (Xtremum, XtremumND, Extremum, Nonline, Asimplex; розроблені під керівництвом Ю.В. Триуса), що призначені для розв'язування задач з методів оптимізації; Master of Logic (Ю.В. Триус, К.М. Любченко) – для підтримки навчання елементів математичної логіки.

Супроводження всього курсу вищої математики для студентів технічних університетів (лінійна і векторна алгебра, диференціальне числення, інтегральне числення, звичайні диференціальні рівняння, ряди, елементи теорії ймовірностей та математичної статистики) та спеціальних розділів вищої математики (комплексний аналіз та операційне числення) розв'язанням задач і прикладів з використанням СКМ MathCAD і Maple розроблено колективом авторів в [14,15].

Наведемо фрагмент лекції «Диференціальні рівняння коливань» присвячений вимушеним коливанням.

« ... Нехай в рівнянні

$$y''(t) + 2hy'(t) + \omega^2 y(t) = f(t) \quad (1)$$

зовнішня сила $f(t) = H \sin \omega_1 t$, тоді рух тіла буде описуватися лінійним неоднорідним диференціальним рівнянням другого порядку зі сталими коефіцієнтами. Розглянемо випадок, коли рух тіла відбувається у середовищі без опору і на коливальну систему діє періодична зовнішня сила $f(t) = H \sin \omega_1 t$. Тоді рівняння (1) буде мати вигляд:

$$y''(t) + 2hy'(t) + \omega^2 y(t) = H \sin \omega_1 t. \quad (2)$$

Загальним розв'язком цього рівняння є сума загального розв'язку відповідного однорідного рівняння $\bar{y}(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0)$ і будь-якого частинного розв'язку рівняння (2) $\bar{y}(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0)$. Як було показано раніше $\bar{y}(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0)$.

Щоб знайти частинний розв'язок $\omega \neq \omega_1$ розглянемо два випадки:
а) нерезонансний випадок; б) резонансний випадок.

У першому випадку частота зовнішньої сили відмінна від частоти вільних коливань, тобто $\omega \neq \omega_1$. Оскільки число $i\omega_1$ не збігається з $\pm i\omega$ коренями характеристичного рівняння $k^2 + \omega^2 = 0$, то частинний розв'язок будемо шукати у вигляді $y^*(t) = a \cos \omega_1 t + b \sin \omega_1 t$.

Знайшовши коефіцієнти a і b відомим способом дістанемо

$$y^*(t) = \frac{H}{\omega^2 - \omega_1^2} \sin \omega_1 t.$$

Тоді загальний розв'язок рівняння (2) набуває вигляду

$$y(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0) + \frac{H}{\omega^2 - \omega_1^2} \sin \omega_1 t.$$

Таким чином частинний розв'язок $y^*(t)$ визначає коливання тіла зумовлене зовнішньою силою, $\bar{y}(t)$ – вільні коливання, а загальний розв'язок ω – коливальний рух, що утворюється внаслідок складання двох коливань з різними частотами ω та ω_1 . У випадку, коли ω та ω_1 далекі за величиною матеріальне тіло виконує коливання з великою сталою амплітудою (рис. 1)

Given

$$y''(t) + 4 y(t) = 2 \sin(8t)$$

$$y(0) = 0 \quad y'(0) = 5$$

$$y := \text{Odesolve}(t, 40)$$

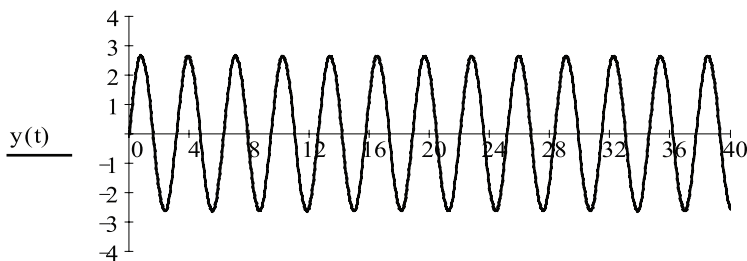


Рис. 1. Нерезонансний випадок вимушених коливань. Частоти зовнішньої сили та вільних коливань значно відрізняються одне від одного

У випадку, коли ω та ω_1 досить близькі по значенню, характер коливань дещо змінюється (рис. 2)

Given

$$y''(t) + 4y(t) = 2 \sin(2.2t)$$

$$y(0) = 0 \quad y'(0) = 5$$

$$y := \text{Odesolve}(t, 60)$$

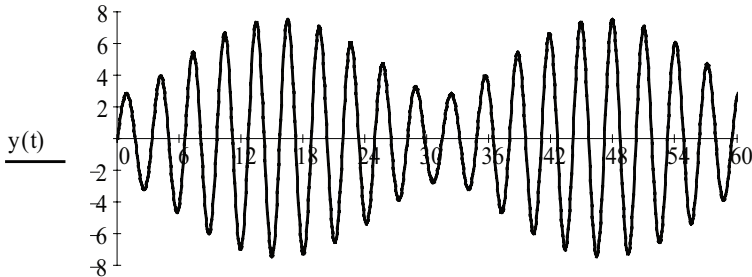


Рис. 2. Нерезонансний випадок вимушених коливань. Частоти зовнішньої сили та вільних коливань незначно відрізняються одне від одного

У другому випадку $\omega = \omega_1$, тобто частота зовнішньої сили дорівнює частоті вільних коливань. Оскільки число $i\omega_1$ збігається з коренем характеристичного рівняння $k^2 + \omega^2 = 0$, то частинний розв'язок будемо шукати у вигляді $y^*(t) = t(a \cos \omega_1 t + b \sin \omega_1 t)$

Знайшовши коефіцієнти a і b дістанемо $y^*(t) = -\frac{Ht}{2\omega} \cos \omega t$.

Отже загальний розв'язок рівняння (2) має вигляд

$$y(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0) - \frac{Ht}{2\omega} \cos \omega t. \quad (4)$$

З цієї формули випливає, що як і в попередньому випадку, маємо коливальний рух, який утворюється в наслідок складання двох коливань, але з однаковими частотами. Другий доданок загального розв'язку показує, що амплітуда коливань необмежено зростає при необмеженому зростанні часу t , тобто матеріальне тіло через деякий час почне виконувати коливання з дуже великою амплітудою, навіть якщо амплітуда H зовнішньої сили зовсім мала. Це явище називається резонансом. Отже резонанс при коливальному русі настає, коли частота вільних коливань збігається з частотою зовнішньої сили (рис. 3).

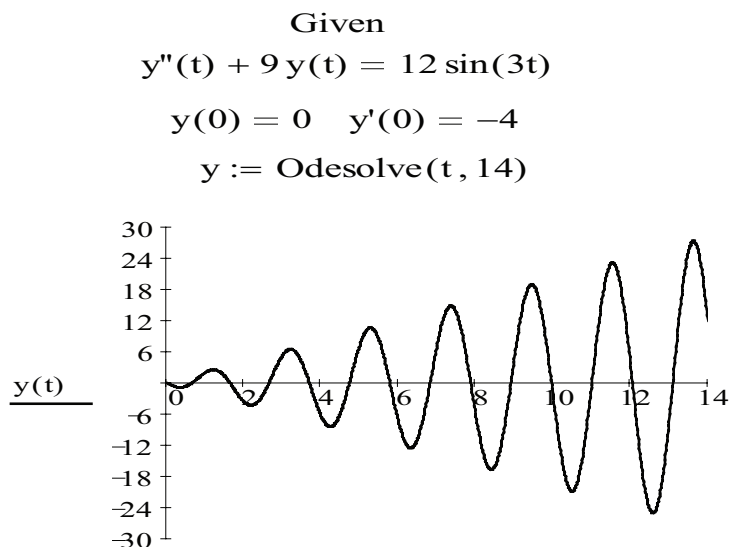


Рис. 3. Резонансний випадок вимушених коливань

Пакет MathCAD дозволяє отримати анімацію процесу резонансу, зберегти її у вигляді AVI-файлу та продемонструвати за допомогою медіа-програвача (рис. 4)

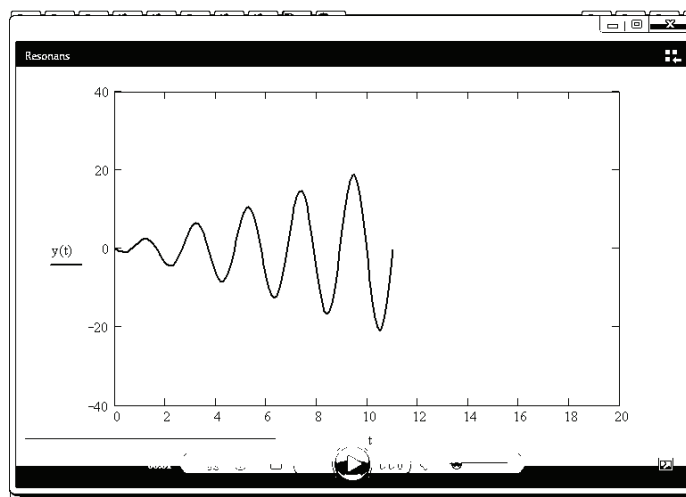


Рис. 4. Анімація процесу резонансу за допомогою MathCAD

Висновки. Сучасні вимоги до освітнього процесу передбачають вдосконалення методичних засобів і форм організації навчальної діяльності, а також умов інформаційної взаємодії між викладачем, студентом і засобами навчання.

В умовах інформатизації освіти для забезпечення нової парадигми освіти і розвитку творчої, розвинутої особистості необхідний безперервний розвиток, причому з випереджувачими темпами, самої системи вищої технічної освіти. В сучасних умовах стає надзвичайно актуальною проблема формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців в системі вищої професійної освіти.

Нові інформаційні технології навчання дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції нових технологій навчання, реалізувати закладені в них потенційні можливості. В умовах ще існуючої лекційно-аудиторної системи занять вони найкраще вписуються в навчальний процес, при цьому можуть не змінювати зміст навчання, що визначений освітнім стандартом для базового рівня. Це – технології, що дозволяють при інтеграції в реальний навчально-виховний процес досягати поставлених будь-якою програмою, стандартом цілей за всіма навчальними предметами іншими, альтернативними традиційним методами, зберігаючи при цьому всі досягнення вітчизняної дидактики, педагогічної психології, приватних методик.

Список використаних джерел:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4 – 6.
2. Говорухин В. Компьютер в математических исследованиях / В. Говорухин, В. Цибулин. – СПб.: Питер, 2001 – 624 с.
3. Дьяконов В.П. Компьютерная математика. Теория и практика / В.П. Дьяконов. – М.: Нолидж, 2001. – 1296 с.
4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів / М.І. Жалдак. – К.: РННЦ "Дініт", 2003. – 324 с.
5. Клочко В.І. НІТ навчання математики в технічній вищій школі: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Клочко В.І. – Вінниця, 1998. – 396 с.
6. Львов М. Алгебра з комп'ютером / М.Львов, Н.Львова. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
7. Програма спеціального курсу "Навчальні дослідження та їх підтримка засобами ІКТ у курсі алгебри і початків аналізу загальноосвітніх навчальних закладів" / [М.І. Жалдак, В.Ю. Биков, Ю.О. Жук та ін.] // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VI: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2006. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – 397 с.(С. 12-21).
8. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням

ІКТ: Монографія /С.А.Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360с.

9. Рамський Ю.С. Про роль математики і деякі тенденції розвитку математичної освіти в інформаційному суспільстві / Ю.С. Рамський, К.І. Рамська // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць / Редрада.

К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – №6(13). – 182 с. (С.12-16).

10. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / О.І. Пометун. – К.: АПН України, 2002. – С. 19 – 24.

11. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей /О.В.Співаковський. – Херсон: Айлант, 2003. – 224с.

12. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання: Монографія / Ю.В.Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

13. Занков Л. В. Обучение и развитие: exper. пед. исследование / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975. 440 с.

14. Огурцов А.П. Вища математика для підготовки бакалаврів з інженерії. Навч. посіб. у трьох частинах /А. П. Огурцов, Т. В. Наконечна, О. В. Нікулін. За заг. ред. А. П. Огурцова. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2008.

15. Огурцов А.П. Вища математика для підготовки бакалаврів з інженерії (спеціальні розділи): навч. посіб. /А.П. Огурцов, Т. В. Наконечна, О.В. Нікулін. За заг. ред. А. П. Огурцова. Дніпропетровськ: Біла К. О., 2010. — 154 с.

ОДИНЕЦЬ В.А.,

кандидат економічних наук,
професор, завідувач кафедри
інформаційних систем і технологій

НІЖЕГОРОДЦЕВ В.О.,

асистент кафедри інформаційних
систем і технологій,
Національний університет Державної
податкової служби України,
м. Ірпінь

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОДАТКОВОЇ ТА МИТНОЇ СЛУЖБИ

Цілеспрямоване та комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі вузівської підготовки фахівців податкової та митної служби забезпечує широкі можливості для оволодіння ними в подальшому професійно-орієнтованими дисциплінами та розв'язанням фахових задач.

Ключові слова. Інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, професійно-орієнтовані дисципліни.

Целенаправленное и комплексное использование информационно-коммуникационных технологий в системе вузовской подготовки специалистов налоговой и таможенной службы обеспечивает широкие возможности для овладения ими в дальнейшем профессионально-ориентированными дисциплинами и решением профессиональных задач.

Ключевые слова. Информационно-коммуникационные технологии, профессиональная компетентность, профессионально-ориентированные дисциплины.

Targeted and comprehensive utilization of information and communication technologies in the university system of training specialists Taxation and Customs provides ample opportunities to capture them in the future professionally oriented disciplines and solving professional problems.

Key words. Information and communication technologies, professional competence, professionally oriented disciplines.

Постановка проблеми. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі відкриває додаткові можливості студентам не тільки у якісному вивченні навчального матеріалу, а й у розв'язанні фахових задач майбутньої професійної діяльності.

Професійно-важливими якостями сучасних податківців та митників виступають комп'ютерні знання, уміння та навички, які припускають вільне володіння сучасною комп'ютерною технікою та засобами телекомунікаційного зв'язку в системі адміністрування доходів і зборів, митними платіжками, при розрахунках та обчисленнях різних видів податків тощо.

На сьогодні численні засоби інтернет-джерел мас-медіа особливо гостро наголошують на інформатизованому реформуванні сектора податково-митної діяльності України (інформаційний вісник «Коментарі» - <http://www.com-mens.ua/>; сайт новин «РБК Україна» - <http://www.rbk.ua/>; інформаційне агентство «УНІАН» - <http://www.unian.ua/> та багато інших). Зокрема, в інформації з представлених джерел активно обговорюються питання **про** створення універсальної бази даних податкової та митної служби, фінансового Інтерполу, міжнародної бази економічних злочинців, електронних online-сервісів платників, електронної звітності платників податків та інше.

На даний час вже діє велика кількість інформаційних сервісів державної податкової та митної служби України, які вимагають компетентного фахівця, що зміг би проводити інформаційне обслуговування та здійснювати підтримку інформаційно-комунікативних технологій, зокрема, популярними стали: електронний сервіс «*Електронний кабінет платника податків*» (надає можливість платникам податків подати у режимі реального часу електронну звітність та переглянути інформацію щодо стану зі сплати податків і зборів); *інформаційно-довідковий департамент державної податкової служби* (надає інформаційно-довідкові послуги, які стосуються питань податкового та валютного законодавства, реєстрації та обліку платників податків, патентування, ліцензування та питань оподаткування; онлайн - сервіс «*Черговий по країні*» (консультаційна та роз'яснювальна допомога платникам податків на спеціалізованому порталі); бази даних платників ПДВ; різноманітні реєстри, переліки та довідники ДПС та інші.

Актуальність такої проблеми широко відображена у структурі формування професійних знань та вмінь в професійній системі підготовки майбутніх фахівців податкової та митної служби, оскільки вимоги до професійної діяльності вимагають від них якісного оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Сучасний податківець та митник повинен не тільки розбиратися в сутності проблем, які можуть виникнути в процесі його професійної діяльності, але й зміг би вирішувати їх практично, тобто володіти методом їх вирішення, зокрема і шляхом використання інформаційно-комп'ютерних техно-

логій, яке обумовлене необхідністю швидкого реагування на різні інновації в соціально-економічній сфері. Тому, надзвичайно важливими уміннями і навичками для сучасних податківців та митників є вільне володіння новітніми інформаційними технологіями адміністрування доходів, зборів та митних платежів.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам інформатизації суспільства присвячена велика кількість досліджень відомих науковців, зокрема, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розкрито в працях В. Ю. Бикова, А. Ф. Верляня, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, В. М. Мадзігона, Ю. І. Машбиця та інших; застосування інформаційних технологій у вищій школі присвячені праці Н. В. Апатової, Я. М. Глинського, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамського та в багатьох інших; дослідженням інформаційного забезпечення у підготовці майбутніх податківців та митників присвячені праці М. Я. Азарова, В. І. Антипова, О. М. Розум, Л. Л. Тарангул, В. С. Цимбалюк та багато інших.

Незважаючи на таку глибоку зацікавленість дослідників проблемами інформатизації у вищій школі, малодослідженими залишаються система науково-обґрунтованого впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у змісті майбутніх фахівців податкової та митної служби, а саме: добір адекватних форм і методів та змісту навчання; ефективність організаційно-педагогічних умов у формуванні професійної компетентності майбутніх працівників Міністерства доходів і зборів України.

Мета статті. Метою статі стало висвітлення перспективних шляхів впровадження інноваційних технологій у навчанні, яке базуються на використанні інформаційно-комунікативних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців податкової та митної служби України.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація вищої школи, на сьогодні, вже реалізовується шляхом впровадження різноманітних педагогічних технологій, інновацій та інформаційних ресурсів у сферу знань майбутніх випускників. Одним з істотних питань в підготовці майбутніх фахівців податкової та митної служби повстає проблема підвищення якості освіти.

Освіта має змінити свої акценти. Головним показником ефективності навчання мають стати здатність студентів до самостійного здобуття знань, до самонавчання, вміння користуватися джерелами та засобами автоматизованої обробки інформації [5, с. 170].

Застосування інформаційних і комунікаційних технологій у вищій освіті зводиться до двох основних напрямів: підвищенні доступності освіти та модернізації змісту освіти й способів навчання придатних до практичного використання [1, с. 11-12].

Професійне навчання у спеціалізованих вищих навчальних закладах ДПС

України повинне поєднувати традиційні та інноваційні професійно-орієнтовані технології навчання, оскільки, самі інформаційно-комунікаційні технології не повністю задовольняють вимоги у комплексному розв'язанні дидактичних задач навчального процесу.

Підготовка майбутніх правознавців, економістів, бухгалтерів, інспекторів митної служби та офіцерів податкової міліції в основному спирається на відтворення типових ситуацій, які часто виникають в професійній діяльності. Сучасними професійними якостями майбутніх працівників податкової служби виступають готовність і здатність орієнтуватися та виконувати діяльність податківця в різних стандартних та нестандартних умовах і ситуаціях, які можуть виникнути в професійній діяльності.

Компетентність випускника включає в себе фундаментальну фахову підготовку та глибокі знання можливостей, що забезпечуються сучасними інформаційними технологіями [7, с. 12].

Корисність інформаційних технологій у професійній підготовці цілком очевидна, тому така ситуація створює передумови до пошуку різних нових інноваційних розробок, впровадження у навчальний процес різноманітних інтерактивних методик, вимагає переосмислення традиційних тактик вишівської підготовки та використання інформаційно-комунікативних технологій в рамках професійної підготовки майбутніх фахівців податкової та митної служби.

Інформатизація податкової служби є складником Національної програми інформатизації України. Згідно з її Концепцією в освіті проходять кардинальні зміни, які направлені на удосконалення форм та змісту навчального процесу шляхом впровадження комп'ютерних методів навчання підготовки відповідних фахівців [6].

Відповідно до вимог наказу Міністерства доходів і зборів України від 09.10.2013 № 561 «Про внесення змін до формату (стандарту) електронного документа звітності платників» з 01 листопада 2013 року було запроваджено пакетне приймання звітності в електронному вигляді паралельно з існуючою технологією та впроваджено необхідні зміни у програмному комплексі інформаційного порталу - «Системи формування та подання до органів ДПС засобами телекомунікаційного зв'язку податкової звітності, податкових накладних та реєстрів податкових накладних в електронному вигляді» [4]. Тому, актуальними на сьогодні повстає навчання студентів у системі методів роботи з автоматизованими системами обробки економічної інформації і надання можливості набуття практичних вмінь і навичок для реалізації прикладних завдань професійного характеру.

На сучасному етапі, в мережі НУДПС України вже застосовуються професійно-орієнтовані засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання:

різноманітні мультимедійні навчальні курси, віртуальні лабораторії, використання Інтернет та Інтранет-ресурсів в навчальному процесі, застосування електронних підручників та електронних бібліотек і багато іншого. У навчальному процесі майбутніх фахівців ДПС України вже широко застосовуються сучасні програмні продукти: система автоматизації управління підприємством - «Галактика» (v.9.1); програма для автоматизації бухгалтерського та управлінського обліку діяльності на підприємстві - «1С: Предприятие» (v.8.2); інформаційно-довідкова система по законодавству України - «Юрист + закон»; інформаційно-правова система для роботи з нормативною та аналітичною інформацією - «Ліга: Закон» (v.9); система для автоматизації управління підприємствами середнього та малого бізнесу - «Парус-Підприємство» (v.7); система електронного документообігу - «М.Е.Дос» та інші, які забезпечують комп'ютерно-інформаційну підготовку у процесі становлення професійної компетентності майбутнього податківця та митника та його здатності у здійсненні професійної діяльності умовах інформаційного суспільства. Зокрема, постійно йде робота на кафедрі інформаційних систем і технологій (ІСТ) над удосконаленням навчальних програм, поновленням методичних матеріалів, створенням електронних навчально-методичних посібників з застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчання; широко запроваджуються інноваційні курси: «Комп'ютер крок за кроком»; «Технологія опрацювання даних у СУБД (*Access, Visual Foxpro, мова запитів SQL*)»; «Інформаційне управління бізнес-проектами», «Парус-підприємство» та багато інших. Особливої уваги заслуговують спеціалізовані інформаційні технології формування бізнес-планів - програми бізнес-планування *MsProject* та інші.

Побудова навчального процесу вимагає застосування ІКТ, на основі створення системи технологічної і методичної підтримки в застосуванні професійній підготовці. Систематичним впровадженням вже стало використання навчальному процесі файл-хостингу, що базується на хмарній організації Інтернет-сервісу *Microsoft SkyDrive*. Саме хмарні технології, що є нині передовими технологіями самого інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструменту інформатизації вищої освіти [8, с.7].

Сервіс *SkyDrive* дозволяє майбутнім податківцям та митникам завантажувати, створювати, редагувати та обмінюватися документами *Microsoft Office* безпосередньо у веб-браузері. Студенти під час практичних робіт можуть створювати, переглядати та редагувати документи *Word, Excel, PowerPoint* та *OneNote* прямо у браузері. У навчальному процесі студентів інтенсивно йде робота з електронними формами документів, які представлені на сайті Міністерства доходів і зборів України (<http://minrd.gov.ua/elektronni-formi-dokumentiv/>) та багато іншого.

У сучасному викладанні вищої школи надається перевага інтерактивній моделі навчання як інноваційній технології, яка передбачає створення зручних для студентів умов навчання та включає в себе моделювання життєвих ситуацій, проведення рольових і ділових ігор, колективне розв'язання проблем на основі аналізу обставин і ситуації, проникнення інформаційних потоків у свідомість, що викликає її активну діяльність [2, с. 22].

Перспективними напрямками реалізації застосування сучасних ІКТ може виступати і інноваційне навчання. Приклади такого напрямку вже набули свого застосування: аудиторне навчання (мультимедійний навчальний мережевий комплекс, лабораторії імітаційного моделювання з використанням віртуальної реальності, комп'ютерної графіки, мультимедійний лекційний зал); дистанційне навчання; бібліотечні технології; телекомунікаційні технології; серверні технології та інші.

Інноваційним засобом у підготовці майбутніх податківців та митників, може стати дистанційне-віртуальне навчання з використанням телекомунікаційного зв'язку, e-learning, робота в Інтернеті / Інтранеті та інше. Однією з найбільш впроваджених педагогічних інновацій з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців ДПС може виступити, на наш погляд, застосування у професійній підготовці майбутніх податківців та митників автоматизованої системи управління навчанням (СУН), (англ. *e-Learning Management System (LMS)*). Вона використовується для розробки, зберігання і організації спільного доступу до електронних навчальних матеріалів мережею Інтернет, проведення тестування і навчально-адміністративної роботи.

Наступним корисним та цікавим інноваційним навчальним засобом у підготовці майбутніх співробітників ДПС України може стати програмний комплекс по створенню й управлінню електронними курсами для організації дистанційного навчання в мережі Internet – «Moodle» (з англ. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, об'єктно-орієнтоване динамічне середовище для навчання; програмний комплекс по створенню й управлінню електронними курсами для організації дистанційного навчання в мережі Internet). Moodle надає студентам та викладачам такі інструменти та сервіси: засоби адміністрування навчального процесу; створення навчальних курсів, контролю знань та комунікації; єдиний репозиторій для зберігання навчальних матеріалів та завдань з доступом до них з будь якої точки світу; доступ до сторінки з розкладом навчальних курсів та інші [3, с.5-6].

Ще одним з інноваційних засобів навчання майбутніх податківців та митників може стати використання соціальних мереж у навчальному процесі. На сьогодні більшість користувачів молодого віку вже давно активно використовують установлені закладки багатьох соціальних сервісів – *Вконтакте*,

Facebook, Twitter, YouTube, Friendster та багато інших. Використовуючи таку технологію навчання можна цілком зацікавити, привернути уваги й залучити у більш активну дискусію студентів, які мають проблемний характер навчання. Соціалізація web передбачає використання програмних засобів, які дозволяють створювати віртуальне співтовариство – соціальну мережу. Така соціальна мережа надає користувачу можливість індивідуальних налагоджень з сайту та формування особистої навчальної зони - персональної сторінки.

Іншим інноваційним педагогічним програмним засобом для підготовки майбутніх податківців та митників може стати мобільне навчання «*M-learning*» – це різновид дистанційного навчання з використанням мобільних пристроїв. Впровадження повноцінного мобільного навчання відкриває доступність для багатьох користувачів, які мають мобільні засоби зв'язку. Таке навчання може стати доступним кожному користувачеві мобільного телефона з платформою прикладного програмного забезпечення: *Windows Mobile, Symbian, Android, Apple* та інші. Такі технології дозволять майбутнім фахівцям-податківцям переглядати лекції, методичні та довідкові матеріали, які легко можуть адаптовані під будь-який контент для відкриття на мобільному телефоні. Так, повноцінне мобільне навчання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців відкриває доступність та простоту у використанні інформаційно-комп'ютерними технологіями великого кола користувачів.

Впровадження вищезазначених інноваційних технологій та засобів навчання може цілком виражати реалізацію компетентнісного підходу, а отже і формування професійних компетентностей майбутніх податківців та митників. Саме такі інновації у змісті професійної підготовки дозволяють провести модернізацію змісту освіти майбутніх випускників щодо загальної теорії оподаткування, термінології оподаткування на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Висновки. Підсумовуючи вище представлене, слід зауважити, що інноваційність таких навчальних засобів хоча і очевидна та все ж, на сьогодні недостатньо розроблені методи оцінювання знань, не повністю сформовані відповідної теорії навчання, засоби відстеження результатів та остаточно незавершена експериментальна перевірка поданих засобів навчання у сферу підготовки майбутніх фахівців структурних підрозділів Міністерства доходів і зборів України. Податкова та митна сфера на сьогодні потребує підготовки компетентного податківця, а тому впровадження сучасних технологій навчання та інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку компетентного фахівця повинне стати пріоритетним напрямом розвитку сучасної професійної підготовки в навчальних закладах державної податкової та митної служби.

Перспективи подальших досліджень. Дослідження у впровадженні інформаційно-комунікативних технологій в змісті професійної підготовки

може виступити якісним індикатором у реалізації компетентісного підходу у підготовці майбутніх фахівців органів Міністерства доходів і зборів України, а інтеграція інформаційних ресурсів дозволить ефективно розв'язувати низку задач, які сприятимуть формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності як складової професійної компетентності фахівця.

Список використаних джерел:

1. Воронкін О. С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі: навч. посіб. з дисципліни «Комп'ютерні технології в науці й освіті» / Олексій Сергійович Воронкін ; Луган. держ. ін-т культури і мистецтв. – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. – 156 с.
2. Зінченко О.П. Активні та інтерактивні технології // Директор школи. – 2005. – №7. – С. 22-23.
3. Лисоченко С. В. Робота викладачів і студентів в системі управління навчанням Moodle: навчальний посібник / С. В. Лисоченко, Б. Б. Сусь, О. В. Третяк, В. Ф. Ходаковський. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – 64 с.
4. Меморандум щодо поліпшення процесу подання звітності, впровадження електронних сервісів та розвитку електронного документообігу // Інформація з сайту. – Режим доступу: <http://minrd.gov.ua/elektronna-zvitnist/platnikam-podatviv-pro/normativne-zabezpechennya/61833.html>. – Загол. з титул. екрану.
5. Одинець В. А. Деякі шляхи подолання сучасних викликів ВНЗ України / В. А. Одинець. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали шостих міжнарод. пед. читань, м. Ірпінь, 22-23 травня 2008 р. / Акад. пед. наук України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2008. – С. 169-172.
6. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Закон України від 04.02.1998 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27-28. – С. 181.
7. Співаковський О.В. Технології в юридичній діяльності: базовий курс: [навчальний посібник]. / М.І. Шерман, В.М. Стратонов, В.В. Лапінський. Інформаційні – Херсон: ХДУ, 2012. – 220 с.
8. Шишкіна М. П. Сучасні тенденції формування і розвитку науково-освітнього середовища вищого навчального закладу / М. П. Шишкіна. Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). – Кривий Ріг: Видавничий відділ КМІ, 2012. – С. 7-8.

ПАВЛОВСЬКА О.В.,
заступник директора з
навчально-виховної роботи,
гімназія № 136 м. Києва,
м. Київ

ОСВІТНІЙ КОУЧИНГ В МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті йдеться про один із шляхів підвищення рівня компетентності учителів в системі методичної роботи – освітній коучинг. Розглядаються його особливості як педагогічної технології, принципи роботи, умови ефективності в колективі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, методична робота, коучинг, педагогічні технології.

В статье раскрывается один из путей повышения уровня компетентности учителя в системе методической работы – образовательный коучинг. Рассматриваются его особенности как педагогической технологии, принципы работы, условия эффективности в коллективе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, методическая работа, коучинг, педагогические технологии.

The article is discovering educational coaching as one of the ways to improve and increase teachers' levels of competency within the system of the school methodical work. Educational coaching is presented as a special pedagogical technology together with its own team-building principles.

Key words: competence approach, competency, methodical work, coaching, pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в суспільстві не можуть не впливати на розвиток освіти. Педагоги загальноосвітньої школи не можуть бути осторонь сучасних досягнень науки, потреб юного покоління, потреб роботодавців. Сьогодні школа як ніколи має готувати випускника, який є конкурентоспроможним, вміє працювати в команді, має не вузьке коло знань, а є компетентним з різних галузей. Категорія компетентності як ніколи зазвучала в новому Державному стандарті базової і загальної середньої освіти, оскільки

ки йде переоцінка цінностей, зміна способу життя, глобалізація суспільства.

Але успіх учня буде мінімальний, якщо учитель не йде в ногу із тими процесами інновації в діяльності. Ось чому удосконалення рівня професійної компетентності вчителів загальноосвітнього навчального закладу є невід'ємною складовою реформування сучасної системи освіти. Сьогодні зростають вимоги рівня професіоналізму учителя, його професійної компетентності. Щоб статус вчителя був на високому рівні, методичні служби навчальних закладів мають відповідно організувати методичну роботу, яка має на меті підвищувати професійний рівень педагога.

Метою статті є визначення ролі, значення, місця та перспектив застосування освітнього коучингу в системі методичної роботи навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Методична робота – це система заходів, які спрямовані на підвищення майстерності вчителів, творчий процес, який допомагає формуванню педагогічного досвіду, сприяє підвищенню якості освіти. На сьогодні відомо чимало шляхів підвищення рівня кваліфікації педагога, а саме: самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, відвідування тренінгів, семінарів та інші. Кожен з них передбачає отримання певної нової інформації, яку педагог в подальшій роботі спробує використати практично. Але чи завжди отримана теорія переростає в практику?

Щоб розвиток професійної компетентності став цілеспрямованим, усвідомленим, стратегією роботи з персоналом, можливий ще один на сьогодні відомий шлях – коучинг. Використання коучингу в методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу зумовлене потребою покращенням його роботи. Сьогодні для успішної роботи закладу не достатньо, щоб керівник був сильним, безкомпромісним, вимогливим. Секрет успіху в тому, щоб виконати певну роботу за мінімальний термін, витративши на неї мінімум зусиль і ресурсів і при цьому робота є джерелом постійного задоволення.

Що ж таке освітній коучинг, які шляхи його застосування в управлінні розвитком професійної компетентності педагогів в системі методичної роботи? Якщо звернутися до літератури, то є чимало вітчизняних та зарубіжних джерел щодо управління навчальним закладом в цілому, а також зокрема організації методичної роботи в школі (В. Бондар, Г. Єльнікова, Жерносек В. Маслов, В. Олійник Т. Шамова та ін.). Поняття коучингу як інноваційної технології професійного розвитку та вдосконалення розглядалося переважно зарубіжними науковцями та практиками (М. Дауні, П. Зеусом, М. Лейблінгом, Дж. О' Конором та ін.).

Коучинг – це досить нова технологія, яка з'явилася у другій половині ХХ ст., а стрімкого розвитку набула наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Сьогодні в багатьох сферах життя ми можемо зустрітись із цим поняттям, адже суть його – навчання через дію, обрання власного шляху розвитку під кертв-

ництвом, а не за чужим планом. Коучинг в освіті – це цілеспрямоване удосконалення професійної компетентності педагогів з метою покращення та результативності навчально-виховного процесу.

Коучинг у методичній роботі – це ефективно організована співпраця між керівником та педагогом з метою розвитку професійної компетентності педагога, адаптація до нових вимог суспільства педагога, розкриття його прихованих можливостей. Він буде ефективний лише тоді, коли керівник щиро зацікавлений у професійному зростанні педагогів і хоче, щоб вони досягли того, чого хочуть. Чи відрізняється коучинг від інших форм роботи з педагогами: він спрямований на розвиток.

Коучинг	Консультування
Виконує функцію розвитку	Виконує функцію корекції
Коучинг	наставництво
Надає підтримку, спрямовує діяльність	Наставник бере «під своє крило», «роби як я»
коучинг	бесіда
Значення має та зміна, якої хоче досягти педагог, а не та, якої хоче керівник	Представлення керівником тих змін, які він хоче бачити в педагогові
коучинг	навчання
Рух вперед з опорою на минуле, яке розглядається як практика, яка має сильні і слабкі сторони	Повідомлення інформації, передача навиків і перевірка того, що і як було засвоєно
коучинг	тренінг
Головне завдання – навчити використовувати навички та інформацію	Передача навиків, інформації

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Якщо в навчальному закладі пріоритетами в методичній роботі є розкрити внутрішній потенціал особистості вчителя, розвиток педагога та підвищення його значимості через делегування повноважень, досягнення усвідомлення учителем особистої відповідальності за результативність роботи усього колективу, то в систему методичної роботи обов'язково варто включати елементи коучингу. Особливо тут спрацює один із його принципів: кожен майстер справи має пройти такі етапи в роботі: усвідомлена некомпетентності – неусвідомленої некомпетентності – усвідомлена компетентність – неусвідомлена компетентність.

Щоб розпочати роботу, використовуючи елементи коучингу, необхідно зробити такі кроки:

- провести діагностику і моніторинг освітнього процесу, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті засто-

сування інноваційних програм і технологій;

- визначити бажані результати, яких можливо досягти в процесі роботи, планування роботи поетапно;
- створити умови, спрямовані на ефективну організацію процесу пошуку учителем шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування.

Особливість коучингу як педагогічної технології закладається в тому, що він передбачає формулювання і максимально швидке досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвиток і вдосконалення необхідних здібностей і навичок.

Коучинг у методичній роботі школи – це взаємодія між методистом і учителем, коли перший ефективно організовує процес пошуку учителями кращих відповідей на питання, що їх цікавлять. Методист- коуч допомагає учителям розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у своїй професії, розкривати можливості.

Парадигма коучингу як особливого стилю педагогічного зростання базується на таких принципах:

- Людина здатна змінюватися лише в тих випадках, коли сама прагне цього і готова до цього.
- Лише за умови впевненості у власних можливостях можна отримати позитивний результат професійного зростання.
- Визначивши успіх, здійснює прямий вплив на наші досягнення.
- Потенціал наших можливостей може залежати від зовнішніх ситуацій.
- Вчитися краще тоді, коли дійсно залучений в процес.
- Навчання відбувається лише тоді, коли ми мислимо і будемо плани на майбутнє.
- Для того щоб допомагати іншим, ми повинні безперервно прогресувати самі.

Методист-коуч бере на себе певну відповідальність за результат в процесі взаємодії з учителем, адже саме він налаштовує останнього на позитивні зміни в професійній діяльності.

Важливим є допомогти учителю розкрити те, чим він наділений, чим реально може розпоряджатися для вирішення поставлених завдань, для найбільш повної самореалізації свого потенціалу. Через усвідомлення йде доступ до нереалізованих ресурсів. Сприяючи самосвідомості учителя, коуч допомагає йому більшою мірою зрозуміти самого себе. Надзвичайно важливим є те, щоб допомогти учителю виявити і зрозуміти те, що він дійсно хоче досягти, сформулювати важливі цілі. При цьому важливо враховувати вік

учителя, його досвід роботи. Як зауважують практики, легко навчати і спрямовувати роботу молодих педагогів, і надзвичайно важко стимулювати до професійного зростання педагогів зі стажем. Неабияку роль при цьому відіграє заохочення до саморозвитку, допомога знаходити оптимальні шляхи, що приносять задоволення вже в ході їх пошуку

Іншими словами, методист-коуч несе відповідальність за процес досягнення результату, а учитель – за результат і дії, пов'язані з його досягненнями. Як свідчить практика, позитивні результати в одній сфері діяльності приводять до досягнень в інших. Усвідомлення особистісних проблем у взаємостосунках впливає на інші види діяльності.

Звичайно, майже в кожній людини виникають проблеми при спробі зробити щось нове, змінити себе. Разом з коучем розробляється поетапне формування нової стратегії як особистісного, так і професійного розвитку. Але завдяки цьому учителі починають вірити у свої безмежні можливості і здібності, необхідні їм у подальшій професійній діяльності.

Будь-яка співпраця передбачає комунікативне співробітництво, яке надзвичайно важливе при побудові суб'єкт-суб'єктних стосунків. Коучинг спрямований на формування партнерських стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

За висловленням Альберта Ейнштейна, найбільш важливі проблеми, з якими ми стикаємося, не можуть бути вирішені на тому ж рівні мислення, на якому ми були, коли їх створювали. Щоденно ми робимо вибір, приймаємо важливі рішення. На жаль, ми й досі нерідко відштовхуємося від установок, стереотипів і досвіду попередніх перемог і поразок, які вже частково застаріли. В процесі методичної роботи коучинг допомагає подолати ці стереотипи і рухатися далі. Для методиста-коуча головним завданням є знайти все краще в особистості учителя. Головний обов'язок учителя полягає в тому, щоб взяти на себе відповідальність за вирішення поставленого завдання і виконати все, про що він домовився з коучем. Учитель також несе відповідальність за свої результати.

Пріоритетним імпульсом, що спонукає суб'єктів працювати в системі «коучинг», – це потреба у змінах.

Педагогічне спілкування у стилі «коучинг» допоможе зрозуміти, чому учитель не зміг досягти певного результату в діяльності, допоможе спланувати дії для знаходження оптимальних шляхів вирішення проблеми і навчить діяти у майбутньому інакше.

Керівник-тренер сприяє вдосконаленню і максимально ефективному використанню особистісних якостей педагогів, про які більшість або не здогадується, або здогадується, але не використовує як основу для подальшого руху вперед. Він стимулює до більш глибокого усвідомлен-

ня своїх цілей, ресурсів і обмежень, допомагає визначити напрям розвитку особистості взагалі і професійного розвитку зокрема.

Результатом такої роботи є здатність педагога самостійно вибудувати позитивний ряд власних переконань: «Хочу! – Можу! – Вірю! – Роблю! – Маю результат!».

Таким чином, загальну схему педагогічного коучингу можна змодельовувати так: усвідомлення необхідності змін - партнерство - розкриття потенціалу – планування реальних дій – означення кроків до досягнення мети – результат – аналіз досягнутого – постановка нової мети.

Коучинг стимулює творчий пошук рішень і підтримує прагнення досягати мети і здійснювати зміни у своєму житті. В процесі цілеспрямованої роботи кожен знаходить свій, унікальний спосіб досягнення мети. А завданням для методиста-коуча є створення креативної атмосфери, особливого простору пошуку альтернатив, атмосфери довіри, де відчувається увага до ідей і працюється з більшим ентузіазмом.

З іншого боку, освітній коучинг можливий, коли особистість сама формулює і реалізує самостійні проекти.

Коучинг як технологія є ефективним для підвищення професійної компетентності педагога, якщо:

- є розуміння, що існує різниця між тим, хто він є, і тим, ким хотів би бути;
- педагог готовий думати новим, незвичним для нього способом;
- педагог готовий вислуховувати і сприймати критику на свою адресу;
- учитель готовий до здійснення необхідних змін і діє відповідно;
- учитель погоджується з тим, що за результат несе відповідальність лише він сам.

Висновок. Одним із головних завдань будь-якого навчання є не лише навчити чомусь, але, передусім, навчити вчитися: отримувати, знаходити, вишукувати необхідні знання. Саме коучинг запускає механізми через особистісну мотивацію самостійно отримувати знання.

Застосування ідей коучингу в методичній роботі означає поступовий перехід від традиційних форм роботи з педагогами до тренінгової, індивідуальної, проектної. А це в свою чергу забезпечує зміни в практичній діяльності педагога: змінюється підхід до вибору методів і форм роботи на уроках, змінюється стиль спілкування.

Список використаних джерел:

1. Голви Т. Максимальная самореализация: Работа как внутренняя игра / Т. Голви – [пер. с англ.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, – 2007.
2. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча для коучей / М. Дауни – [пер. с англ.]. – М. : Издательство «Добрая книга», – 2008.
3. Дмитриева Е.Н. Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов / Дмитриева Е.Н., Тренькаева Н.А // Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3(4). – С. 144-147.
4. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Р. Кови Стивен. – М. : Альпина Бизнес Букс, – 2006.
5. Лейблинг М., Коучинг – это просто / М. Лейблинг, Р. Прайор - (Серия «практическая психология»). – СПб.: Питер, 2008. – 144с.
6. Ненашев Д.В. Коучинг как технология развития эмоциональной компетентности студентов в ВУЗе. / Д. В. Ненашев // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2009. № 20..
7. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, – 2005
8. Интернет-ресурс www.nbuv.gov.ua/portal.
9. Интернет-ресурс pedkab.wordpress.com/2013/01/28/.

ПАНАСЮК І.Л.,

викладач,

Луцький педагогічний коледж,

м. Луцьк

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття присвячена питанню інтегрованого підходу до навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей педагогічного коледжу. Визначаються поняття інтеграції, координації та міжпредметних зв'язків, розглядаються ступені інтеграції. Досліджуються переваги інтегрованого підходу до навчання англійської мови та основні умови його успішного застосування. Використовуючи такі види навчання, як прослуховування, говоріння, читання та письмо, можна урізноманітнити навчання, зробити його приємним та природним, допомогти глибше зрозуміти і краще запам'ятати новий матеріал.

Ключові слова: інтеграція, координація, міжпредметні зв'язки, інтегрований підхід.

Статья посвящена вопросу интегрированного подхода к обучению английскому языку студентов неязыковых специальностей педагогического колледжа. Определяются понятия интеграции, координации и межпредметных связей, рассматриваются степени интеграции. Исследуются преимущества интегрированного подхода к обучению английскому языку и основные условия его успешного применения. Используя такие виды обучения как прослушивание, говорение, чтение и письмо, можно разнообразить обучение, сделать его приятным и естественным, помочь глубже понять и лучше запомнить новый материал.

Ключевые слова: интеграция, координация, межпредметные связи, интегрированный подход.

The article is devoted to the issue of integrated approach to teaching English to students of pedagogical college. The notions of integra-

tion, coordination and interdisciplinary links are defined, levels of integration are envisaged. The advantages of the integrated approach to teaching English and main requirements to its effective implementation are studied. In practice we deal with integrated listening and speaking, reading and writing. All these aspects together make the studying process varied and pleasant; make communication more natural, help deep understanding and better memorizing of the new materials.

Key words: *integration, coordination, interdisciplinary links, integrated approach.*

Постановка проблеми. Успішне вирішення проблем викладання іноземної мови пов'язане як з правильною методикою, так і з відповідним методологічним викладанням. Успішне та плідне вивчення іноземної мови повинно теоретично ґрунтуватися на механізмах і принципах освоєння мови загалом.

Сьогодні дуже популярні “комунікативні” методи викладання іноземної мови, коли викладач ставить собі за мету перш за все навчити розмовної мови. Це базується на міцній методологічній основі, яка пояснює як суть зародження й розвитку мови, так і суть її освоєння. Отже не тільки з методичної, але і з методологічної точки зору потрібно вчити не якісь, скажімо, особливі закінчення, відмінки, а саме розмовну мову в контексті.

У час постійного зростання вимог до якості освіти та пошуку ефективних методик і технологій навчання все більшої значущості набувають нові перспективні підходи. Їх пошук та запровадження у навчальних закладах викликаний потребою держави у висококваліфікованих фахівцях, здатних до ділового спілкування з іноземними партнерами. Прямим відображенням сучасних інтеграційних процесів у сфері науки та у житті суспільства є застосування викладачами технології інтегрованого навчання у навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Інтеграційні процеси у професійній освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей. Тому дослідження інтегрованого підходу до навчання не втрачає своєї актуальності. Розглядом цієї проблеми займалися такі відомі педагоги, як В.В.Давидов, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, М.М.Скаткін, В.О.Сухомлинський та інші.

Метою статті є дослідження та аналіз інтегрованого підходу до навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Слід дати визначення поняттю інтеграції, про яку йде мова. **Інтеграція** – це процес взаємопроникнення структурних

елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань. Такий підхід не порушує логіки кожного навчального предмету і в той же час забезпечує потенційну можливу взаємодію між ними.

Ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти.

Є.А. Дорофєєва стверджує, що ефективним засобом формування інтегративних умінь і навичок є різноманітні міжпредметні зв'язки, що являють собою короткі принагідні вкраплення в урок відомостей питань з матеріалу інших предметів, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню виучуваного поняття або явища [3, с. 49].

Розрізняють також іноді поняття міжпредметної інтеграції, яка набагато ширша, ніж міжпредметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки являють собою відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками. Інтеграція закріплює не лише взаємозв'язок, але й взаємопроникнення окремих навчальних дисциплін одна в одну. У педагогіці і психології обґрунтовано висновок про те, що міжпредметні зв'язки являють собою одну з важливих психолого-педагогічних умов підвищення доступності і науковості навчання, його зв'язку з навколишнім середовищем, активізації пізнавальної діяльності й вдосконалення процесу формування знань, умінь і навичок учнів. Разом із тим, інтеграція сприяє системному і цілісному пізнанню світу. Ці загальні положення відносяться до використання інтегративних зв'язків при вивченні будь-якого навчального предмета [2, с. 54].

Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем. Таке її розуміння дозволило науковцям висунути нову освітню парадигму. Вона звучить наступним чином: оскільки існуюча освіта предметоцентрична, тобто реалізується принцип внутрішньопредметної інтеграції, а інтеграція складає основу будь-якої освітньої системи, перехід освіти у сучасних умовах на якісно новий рівень насправді є рухом від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції. Такий перехід передбачає не зміну, а доповнення одного принципу іншим [8, с. 80]. Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. Інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну [10, с. 50].

Важливою умовою успішності навчання студентів іноземній мові, яка поєднує між собою усі інші умови, є свідоме конструювання такої ситуації, яка вимагала б від майбутніх вчителів відповідних дій і вчинків. Цього можна досягти, коли студенти, усвідомлюючи роль володіння іноземною мовою в професійному становленні власної особистості, будуть зацікавлені як проце-

сом, так і результатом вивчення іноземної мови. Підвищити мотивацію студентів і таким чином покращити ефективність засвоєння знань може інтегрований підхід, що залучає знання студентів з інших сфер та сприяє усвідомленню необхідності знання мови.

Розробку моделей інтегрованого навчання варто здійснювати на засадах системного підходу. Серед основних принципів створення інтегрованої дидактичної системи виділяють такі: цілісності, системності, структурності, багаторівневості, відповідності дидактичної системи соціальним, культурним, природничим, науково-технічним сферам суспільного життя.

В останні десятиліття поживаються інтерес до проблем інтеграції. Інтегровані програми, які дають можливість використати значні резерви окремих методик у їх поєднанні, розроблялися протягом двох останніх десятиліть у багатьох країнах світу. А.Блум визначає такі типи програм за ступенем інтеграції, як координаційні, комбінаційні й амальгамні програми. Звичайно, розподіл інтегрованих курсів на три чіткі групи досить умовний і не враховує впливу багатьох чинників, але в цілому програми тяжіють до максимального ступеня інтеграції саме у переліченому порядку.

Координаційні програми будуються таким чином, щоб знання з однієї галузі ґрунтувались на знаннях з іншої. Спроби впровадити такі програми у систему освіти довели, що фрагментарне звернення до однієї проблеми у різних галузях знань, так само як і частини підручників, побудовані на міжпредметній основі, не в змозі вирішити проблему формування цілісного світосприйняття.

Комбінаційні програми склалися шляхом поєднання кількох предметів в один. У рамках розгалуженої міждисциплінарної програми був створений предмет „соціальні дисципліни”, який об’єднав історію, географію, економіку, соціологію, право, антропологію і навіть літературу. Він складався на базі тематичної організації і торкався навіть тих предметів, які раніше були вилучені через нестачу навчального часу. Це дало можливість розглядати одну проблему з різних позицій.

Найбільш поширеними є власне комбінаційні програми, що містять у собі розділи, теоретичні блоки, створені на основі міжпредметних тем. Найрадикальнішими є амальгамні програми, тобто ті, які розглядають будь-яку глобальну проблему людства з різних кутів зору з використанням інформації з різноманітних областей знань. Альмагамні програми не лише комбінують чи координують існуючі дисципліни, вони формуються на базі життєвого досвіду, поширених суспільно-політичних проблем.

Щодо кількості предметів, котрі використовуються для створення програм, то в існуючих намагаються об’єднати:

- 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову й історію;

- 2) різні природничі науки;
- 3) теоретичні (фундаментальні) й ужиткові науки;
- 4) природничі науки з гуманітарними;
- 5) природничі й суспільні науки;
- 6) іноземні мови і їхнє культурне середовище. [10, с. 54].

Як було зазначено у праці Ю.Г. Абрамової саме іноземна мова, як ніяка інша дисципліна, відкрита для численних міжпредметних зв'язків, для використання інформації з інших галузей знань [1, с. 97].

Основними методичними принципами, які забезпечують інтеграцію завдань з мови вважаються такі:

- постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; мовні знання в системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження і удосконалення думки;
- активний характер навчання: опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – слухання, аудіювання, читання й письмо;
- мовні знання, мовленнєві уміння й навички слід розглядати як умову й компонент розвивального навчання [3, с. 50].

Для ефективного проведення інтегрованих занять необхідні наступні умови:

- правильне визначення об'єкту вивчення, ретельний відбір змісту уроку;
- високий професіоналізм викладачів, що забезпечить творчу співпрацю при підготовці заняття;
- включення самоосвіти курсантів/ студентів у навчальний процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах заняття;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- обов'язкове врахування вікових психологічних особливостей курсантів/ студентів [1, с. 97].

На сучасному етапі реалізація міжпредметних зв'язків не може відбуватися повною мірою, скільки не існує узгодженої скоординованості між навчальними програмами з англійської мови та з інших дисциплін. Саме тому ефективно використати знання студентів, які вони здобули в інших сферах, стає досить важко. Провідну роль повинен виконувати педагог. Безперечно, викладач повинен уміти реалізовувати освітню функцію, тобто допомагати студентам в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд та пізнавати різні системи понять, через які можуть усвідомлюватися інші явища [7, с. 13]. Це є особливо актуально зараз, коли зростає необхідність у підготовці спеціалістів широкого профілю, здатних вільно орієнтуватися в неосяз-

ному потоці сучасної інформації і впорядковувати її в різних аспектах, інтегровано мислити, самостійно систематизувати набуті знання, творчо застосовувати їх на практиці [9, с. 169]. Але крім цього, міжпредметна координація передбачає співпрацю викладачів англійської мови з викладачами фахових дисциплін для зміни в разі необхідності навчальних програм та планів, формування у курсантів толерантності до різних поглядів на одну проблему, розвитку продуктивного мислення, підтримання вмотивованості до вивчення англійської мови.

Застосовуючи технологію інтегрованого навчання, надзвичайно важливою є здатність викладача управляти діяльністю групи в цілому та кожного окремого студента. Педагог має використовувати активні методи навчання (роботу в малих групах, бригадах, парах), застосовувати засоби мультимедіа, вірно коригувати кількість часу відведеного на самостійну роботу на занятті [1, с. 97]. Узгоджуючи теми фахових дисциплін та іноземної мови, викладач повинен здійснювати правильний добір відповідних матеріалів: текстів, завдань, фільмів тощо.

Практика показує, що найпродуктивніша форма проведення занять досягається при використанні принципу інтегрованого підходу (integrated approach), який об'єднує всі види розмовної діяльності: читання, письмо, говоріння й прослуховування, залежно від мети заняття і його етапів. Оскільки у реальному спілкуванні неможливо виділити щось одне, відокремити від іншого і при цьому підтримувати процес спілкування, то й у вивченні іноземної мови для досягнення комунікативних цілей студенти природно об'єднують (інтегрують) мовні навички. Тому логічно виникає необхідність будувати процес викладання з урахуванням інтегрованого підходу.

А саме: розмова – це аудіювання і говоріння, а заповнення форми передбачає читання й письмо. На заняттях спроба відділити те, що часто функціонує як інтегровані вміння (integrated skills), видається штучною. Аудіювання найчастіше веде до говоріння і це часто трапляється тоді, коли викладач ставить запитання на розуміння і заохочує студентів говорити.

Новий матеріал вводиться та закріплюється за допомогою сприйняття на слух. Якщо ж для введення матеріалу використовується підручник – то за допомогою говоріння й читання.

Маючи ряд переваг, інтегроване навчання мови дозволяє поєднувати тематичний і нетематичний (не об'єднаний однією тематикою) підходи проведення занять. Вибрана тема повинна бути інформативною, цікавою і важливою для студентів, а також давати велику кількість мовних форм і функцій. Інтегрований підхід, який природно передбачає і гуманістичний підхід до навчання, дозволяє створити позитивну емоційну атмосферу [1]. Цього можна досягти таким способом: саме заняття має стимулюючий, інформацій-

ний характер (з обов'язковим поєднанням соціокультурної інформації) і відповідає темі, яка вивчається; викладач сприяє підвищенню впевненості студентів у своїх знаннях, у собі. Він не повинен переривати студента, помилки виправляються коректно, в кінці заняття, у вигляді вправ на певні структури, підкреслюючи, що помилки – типові.

Особливим є те, що інтегрований підхід дозволяє застосовувати на заняттях найрізноманітніші види роботи, зберігаючи при цьому принципи комунікативності, ситуативності, новизни та індивідуальності. Заняття проводиться у темпі, без пауз, із різноманітними завданнями. Їх використання вимагає вправ для розвитку всіх мовних навичок і умінь.

Навчання передбачає такі етапи: мовленнєва розминка (warming-up), виклад матеріалу, практика, поступовий перехід від навчальних вправ чи завдань до вільного мовлення.

Це підхід від “мікродіяльності” (нагромадження словника, виявлення граматичних явищ, відповіді на питання для перевірки розуміння тексту тощо) до “макродіяльності” (рольові ігри, дебати, дискусії, інтерв'ю і т. ін.).

Ефективним є також завдання продовжити різні ситуації чи переказати своїми словами, чи переформулювання (reformulation), тобто письмова передача змісту оригінального тексту своїми словами тощо.

На письмовій видимовій діяльності теж треба звертати достатню увагу. Від цього зростає свідоме ставлення до мови, а це допомагає студентам побачити свої недоліки в роботі.

Корисно також застосовувати такий вид роботи, як “quick writing” (швидке писання), коли студенти за короткий проміжок часу (біля 10 хв.) повинні написати якомога більше на дану тему. Це найкраще практикувати на кінцевому етапі заняття. Щодо режиму роботи, то корисно використовувати різні види групової або парної взаємодії та зміну традиційної форми Т-S. Це додає різноманітності в роботу та додаткової можливості вправ.

Чималу роль відіграє і читання. Тексти для читання можна використовувати інтенсивно або екстенсивно і завдання для розуміння текстів можна давати до читання, під час читання і після читання. Читання вголос дає змогу викладачу оцінити вимову студента, особливо наголос і ритм у зв'язному тексті.

Після того, коли студенти прослухали чи прочитали текст, потрібно впевнитись, чи вони його зрозуміли. Для цього існує чимала кількість різноманітних вправ. Багаторазовий вибір (multiple choice questions). Пропонуються можливі відповіді на запитання, але тільки один варіант правильний. Вірні чи хибні твердження (gap-file).

Для урізноманітнення заняття можна використати матеріали з газет, журналів, а також предмети, привезені з країни, мову якої вивчають. Щодо

вивчення іноземної мови на старших курсах, то доцільним є постійна співпраця кафедри іноземних мов зі спеціальними кафедрами, з координацією тематики матеріалу, який вивчається іноземною мовою з базовими предметами.

Висновки. Таким чином, використання технологій інтегрованого навчання є ефективним засобом, що застосовується для викладання багатьох дисциплін, а зокрема й іноземної мови. Його використання у педагогічних навчальних закладах для навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови сприяє оптимізації засвоєння мовних знань та матеріалу з інших дисциплін. Цей підхід дозволяє студентам отримувати цікаву і корисну інформацію та з легкістю засвоювати її. Інтеграцію англійської мови з іншими предметами рекомендується здійснювати починаючи з другого або третього року навчання, коли визначаються профільні дисципліни та студенти адаптуються до нових умов. Варто відзначити ключову роль викладача, який повинен співпрацювати з педагогами інших дисциплін, вміло розподіляти час, а також правильно обирати методи роботи та матеріали на занятті.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Ю.Г. Використання міжпредметних зв'язків при викладанні німецької мови у вищих навчальних закладах: літературознавчий аспект / Ю.Г. Абрамова Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 9 (220), Ч. II, – Луганськ, 2011. – С. 96-102.
2. Архипова Т. Межпредметные связи: в чем их актуальность /Архипова Т. – К.: Учитель, 2001. – 125 с.
3. Дорофеева Е. А. Реалізація інтегрованого підходу на уроках української мови в 10-11 класах / Е. А. Дорофеева. Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях студентської молоді «Родзинка - 2008»: X Всеукр. студ. наук. конф., 24-26 квіт. 2008 р., м. Черкаси. Серія філологічні науки / МОН України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008 – С. 49-51.
4. Іванчук М.Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі / М.Г. Іванчук. – Чернівці, – 2000. – С. 36-62.
5. Канова Л. П. Основні форми та методи навчання курсантів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі / Л. П. Канова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 57. – С. 153-157.
6. Морська Н.О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. / Н.О. Морська // Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики : [збірник наукових праць] / Вісник / Національного університету «Львівська політехніка» ; № 419. - Львів : Видавництво

- Національного університету «Львівська політехніка», 2001. – С. 18-20.
7. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Падун Н.О. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі/ Н.О. Падун, Н.Й. Андріїв // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 011.-№1. – С.79-82.
9. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи / М.О. Сова // Біоресурси і природокористування : Науковий журнал. – 2009. – Т. 1, № 1/2. – С. 169-177.
10. Сухобская Г., Вдовина Е. Изучение иностранного языка как процесс проникновения в психологию и культуру другого народа // Сб. мат. научно-практ. конф. «Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам». Спб. 1993. С. 24 – 28.
2. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови // Переклад Л.В. Биркун, Oxford University Press. 1998.
11. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз / К. Шевчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2007. – №20. – С. 50-55.

ПОГОРІЛА І.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент

РОМАНЕНКО О.В.,

доктор біологічних наук, професор,

член-кореспондент НАН України,

Національний медичний університет

імені О.О. Богомольця,

м. Київ

ОХОРОНА ОТРУЙНИХ ТВАРИН: ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ В КУРСІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

В статті висвітлюється проблема охорони та раціонального використання отруйних тварин при професійній підготовці майбутніх лікарів. Акцентується увага на значенні цієї групи організмів як джерел біологічно активних речовин, водночас важливої ланки біогеоценозів. Звертається увага на формування у студентів-медиків екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної культури.

Ключові слова: студенти-медики, медична біологія, фахова підготовка, отруйні тварини, біологічно активні сполуки.

В статье освещается проблема охраны и рационального использования ядовитых животных при профессиональной подготовке будущих врачей. Акцентируется внимание на значении этой группы организмов как источников биологически активных веществ, важного звена биогеоценозов. Обращается внимание на формирование у студентов-медиков экологического сознания, экологического мышления, экологической культуры.

Ключевые слова: студенты-медики, медицинская биология, профессиональная подготовка, ядовитые животные, биологически активные соединения.

In the article raised the problem of protection and rational use of poisonous animals during future physician' trainings. Attention is focused on the importance of this group of organisms as a source of biologically active compounds, at the same time as important link of biogeocenosis. Attention is paid to the formation of medical students'

environmental awareness, ecological thinking and environmental culture.

Key words: *medical students, medical biology, professional training, the poisonous animals, biologically active compounds.*

Постановка проблеми. В системі фахової підготовки майбутніх працівників медичної сфери значна увага має приділятися охороні природного середовища.

Відомо, що багато отруйних тварин є небезпечними для людини, зокрема, 15 % летальних випадків, спричинених дією на організм отруйних речовин біогенного походження, пов'язане з укусами павукоподібних, 80 % - змій. В той же час, біологічно активні речовини, що входять до складу отрути набувають нині широкого застосування у медицині. Але у результаті господарчої діяльності людини відбувається зменшення кількості існуючих видів тварин, зокрема, отруйних. Тому отруйні організми самі потребують захисту та охорони [5, с.14].

Охорона отруйних тварин включає збереження корисних для людини видів, які є джерелом біологічно активних речовин, а також охорона видів, користь яких не встановлена, але вони входять до складу екосистем, забезпечують поряд з іншими тваринами їх стійкість, цінність, саморегуляцію.

Метою статті є висвітлення проблеми охорони та раціонального використання отруйних тварин в курсі медичної біології при підготовці майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу. З огляду на актуальність проблеми охорони та раціонального використання отруйних тварин, викладачу разом із студентами-медиками під час вивчення ними дисципліни «медична біологія» доцільно проаналізувати причини скорочення чисельності отруйних організмів, з'ясувати заходи щодо їх захисту. Під час лекційних та практичних занять з медичної біології педагогу також важливо акцентувати увагу студентів-першокурсників, що оскільки причини скорочення чисельності отруйних тварин різноманітні, то неоднаковими мають бути й заходи щодо їх охорони. Відомо, що у світі з кожним роком скорочується чисельність змій, в результаті інтенсивного їх вилову.

Крім того в курсі медичної біології педагогу слід звернути увагу студентів-медиків також на тому, що зниження чисельності отруйних комах, перш за все, пов'язано з інтенсивним застосуванням пестицидів, що знищують як шкідливу, так і корисну фауну.

Майбутні лікарі мають розуміти, що зменшення чисельності будь-якого виду і тим більше його зникнення призводить до дуже істотних якісних, часом незворотних змін у структурі екосистеми, порушення природної рівноваги. Кожен вид, як відомо, займає тільки йому притаманну екологічну нішу і своїм існуванням створює передумови для появи нових екологічних ніш, що сприяє розвитку органічного світу в цілому. Навіть несвідоме знищення того чи іншого виду організмів, зокрема, отруйного, небезпечного для людини, порушує рівновагу у природі, її

цілісність, розриває ланцюг живлення і може призвести до непередбачуваних наслідків.

Тому, вивчаючи в курсі медичної біології отруйні організми, педагогу доцільно постійно акцентувати увагу студентів на природоохоронних заходах щодо збереження, зокрема, і небезпечних, отруйних для людини видів. У даному контексті викладачу слід інформувати студентів-першокурсників про найбільш отруйних тварин. Так, яскраво забарвлені жаби родини (*Dendrobatidae*) – дереволази роду (*Phyllobates*) – листолази, які мешкають в Америці, виділяють небезпечну отруту. Зокрема, це стосується листолаза (*Phyllobates terribilis*). Аборигени Західної Колумбії використовували отруйний секрет дереволаза для полювання на ссавців. У людини та хребетних тварин внаслідок ураження отрутою шкірного секрету цих земноводних може виникнути аритмія, зупинка серця [5, с.123]. Тільки дотик до шкіри цієї амфібії може спричинити смерть, а всього 1 г отрути, що виділяється шкірою земноводного здатний вбити кілька тисяч чоловік. Однак ці дрібні істоти мають попереджувальне яскраве застережне забарвлення.

З токсинів, які виділяються листолазом (*Phyllobates terribilis*), вчені намагаються добувати сполуки для застосування у медицині як серцеві стимулятори, а також ефективні знеболюючі речовини.

Близько 1 млн. населення світу щороку вражається отруйними зміями. Нині у світі залежно від регіону розповсюдження рептилій реєструються десятки та тисячі летальних випадків, що зумовлено наявністю в зміїних отрутах небезпечних для людини сполук, зокрема, токсичних пептидів, ферментів [5, с. 128]. Характерними ознаками отруєння, залежно від виду змії є порушення діяльності дихальної та нервової систем, параліч скелетної мускулатури, апатія, гальмування рефлексів. Однією з найотруйніших змій суші є дрібнолуската парадемансія (*Oxyuranus miorolepidotus*), що зустрічається у Австралії. Вкрай небезпечними для людини є піщана ефа (*Echis carinatus*), королівська кобра (*Ophiophagus hannah*) – смерть людини від її укусу настає за 30 хвилин, арлекіновий аспід (*Micrurus fulvius*) – смерть в результаті ураження настає за добу [5, с. 130]. Небезпечними також є рептилії з родини Морські змії (*Hydropidae*). Від укусу морської змії *Hydrophis eleganta*, *Hydrophis ornatatus*, *Hydrophis belcheri* людина може загинути протягом 10 годин [5, с. 135].

На засіданнях біологічного наукового гуртка зацікавлених студентів-медиків доцільно ознайомити з морфологією та способом життя як отруйних змій світової, так і небезпечних представників вітчизняної фауни. Також викладачу доцільно в курсі медичної біології та у позааудиторні години акцентувати увагу майбутніх працівників сфери охорони здоров'я на тому, що на території України розповсюджено одинадцять видів змій, серед яких небезпечними для життя людини є два види: гадюка звичайна (*Vipera berus*) і гадюка степова (*Vipera renardi*). Укус гадюки звичайної викликає у людини функціональні зміни у травній і дихальній

системах, що призводить до летальних випадків у 1% постраждалих [5, с. 137]. Треба бути надзвичайно уважними у природі, ретельно оглядати територію, щоб вчасно побачити небезпечну тварину і не наступивши на неї, обійти. Оскільки сонячна, суха погода, мала кількість опадів сприяє відпочинку людей на свіжому повітрі, частіше нападу плазунів піддаються люди, які відпочивають саме на природі. Разом з тим підвищена влітку температура доквілля сприяє активності змій.

Вид гадюка степова (*Vipera renardi*) внесено до Червоного списку Міжнародного союзу охорони природи. В Україні ця отруйна тварина також охороняється [1; 3].

Студенти-медики мають вже з першого курсу під час вивчення медичної біології мають засвоїти, що у випадку зустрічі зі зміями рухи і пересування мають бути обережними, виваженими, нерізкими. Крім того, у місцях можливого скупчення змій потрібно носити гумові взуття та уважно дивитися навкруги, щоб не наступити на небезпечну рептилію. Від отрути гадюки існують спеціальні антисироватки, але у випадку ураження людини рептилією ефективність дії антисироватки залежить від швидкості використання цього лікарського засобу.

Викладачу під час проведення лекційних та практичних занять з медичної біології, а також під час засідань студентського наукового гуртка доцільно акцентувати увагу майбутніх лікарів на тому, що за останні роки природоохоронні заходи мають державний статус у багатьох країнах світу, в Україні, зокрема. Разом з уведенням законодавчих актів, спрямованих на охорону тваринного і рослинного світу поширюється мережа заповідних територій та акваторій, серед яких Чорноморський біосферний заповідник, Дунайський біосферний заповідник, Карадазький природний заповідник, Український степовий природний заповідник, Луганський природний заповідник тощо. Тому доцільно запропонувати студентам-першокурсникам, які приїхали на навчання з різних куточків України, розповісти про заповідні території їхніх регіонів. Викладачу важливо залучати також студентську молодь до науково-дослідницької роботи відповідної тематики в межах студентського наукового біологічного гуртка. Педагогу варто ознайомити майбутніх лікарів з переліком отруйних тварин, що внесені до Червоної книги України, а також із Законом України від 13 грудня 2001 року «Про тваринний світ», згідно якого диких тварин і продукти їх життєдіяльності віднесено до об'єктів тваринного світу, а тваринний світ визначено як важливу базу лікарської сировини.

Викладачу доцільно акцентувати увагу студентів-медиків на тому, що одним із шляхів раціонального використання отруйних тварин як джерел цінних біологічно активних речовин для фармацевтичної промисловості є утримання їх у серпентаріях, скорпіонаріях, інсектаріях.

Майбутні лікарі у процесі фахової підготовки мають усвідомити, що за умов охорони та при ефективній організації використання отруйних організмів в Україні

буде збережена їх видова різноманітність.

Педагогу під час лекційних та практичних занять з медичної біології, а також у позааудиторні години, на засіданнях студентського наукового біологічного гуртка, доцільно акцентувати увагу майбутніх працівників медичної галузі на тому, що вироблені з біологічно активних речовин фармацевтичні препарати тваринного походження в наш час набувають широкого використання при лікуванні таких розповсюджених захворювань як артеріальна гіпертензія, невралгія, неврози, гострі інфекційні хвороби, артрити, подагра тощо.

Майбутні працівники сфери охорони здоров'я мають знати, що для виготовлення ліків використовується сировина тваринного походження, а саме, гірудин п'явок, отрути змії, панти оленя.

Актуальним та перспективним медичним напрямком є апітерапія (лікування продуктами бджільництва). Нині проводяться дослідження з метою вивчення властивостей бджолоїної отрути (апітоксину), а також речовин, що входять до складу тіла комах. В Україні крім бджолоїної отрути в медицині використовуються мед, маточкове молочко, квітковий пилок, прополіс, віск. Здавна відомі антибактеріальні властивості меду та бджолоїної отрути. Мед відомий як джерело вітамінів, мінеральних речовин, гормонів, амінокислот, глюкози. Тому мед широко використовується як зміцнювальний, імуностимулюючий. Ця біологічно активна речовина сприяє функціонуванню печінки, підвищує тонус серцево-судинної системи. В народній медицині мед використовується для лікування ран та виразок. Ефективно використовується мед і при лікуванні захворювань шлунково-кишкового тракту, а саме залежно від способу та часу прийому для підвищення кислотності чи зниження кислотності шлункового соку при гастриті та виразковій хворобі, дванадцятипалої кишки, як послаблюючий засіб [2, с. 24]. В народній медицині також мед застосовується при лікуванні артеріальної гіпертензії, хвороб очей та шкіри [2, с. 27]. Використовується мед при лікуванні безсоння, неврастенії, в якості інгаляцій для лікування захворювань верхніх дихальних шляхів, гінекологічних та урологічних захворювань [2, с. 31-32]. До складу бджолоїної отрути входять амінокислоти, зокрема, метіонін (позитивно впливає на ліпідний обмін), ацетилхолін, гістамін (розширюють кровоносні судини, знижують артеріальний тиск), мурашина, соляна, ортофосфорна кислоти (викликають у людини неприємні відчуття при ураженні бджолою). Також до складу бджолоїної отрути входять органогенні, макро- та мікроелементи, а саме, гідроген, кисень, нітроген, карбон, калій, кальцій, залізо, магній, фосфор, мідь, цинк, сірка, марганець, йод, хлор [2, с. 37]. Біологічно активні речовини, що входять до складу бджолоїної отрути можуть використовуватись при лікуванні артритів, захворювань нервової системи, невралгій, радикулітів (запаленні корінців спинного мозку), ішіасу (запаленні сідничного нерву), клімактеричних неврозів, бронхіальної астми, артеріальної гіпертензії, мігрені, тромбозів, виразок,

гінекологічних захворювань (запальних процесів придатків матки). Бджолина отрута застосовується для лікування захворювань очей, покращує ріст волосся тощо [2, с. 48]. В оториноларингології бджолина отрута застосовується у вигляді стандартизованого препарату алізартрона для лікування алергічного реніту, гострого гнійного верхньощелепного синуситу, при парезі голосових складок, при захворюваннях верхніх дихальних шляхів тощо [4, с. 81]. До складу перги, яка утворюється у сотах вулика із свіжозібраного пилку квіток, входять прості цукри, вітамін К. Перга ефективна при лікуванні хронічного гепатиту, простатитів, аденоми простати, коліту, анемії. Перга може застосовуватися навіть в період вагітності. Маточкове молочко, яке утворюється робочими бджолами для вигодовування личинок та матки, застосовується для лікування неврастенії, виснаження, в період вагітності, ефективно впливає на тривалість життя. Прополіс виробляється робочими бджолами за допомогою секрету слинних залоз, воску та речовин, які вони збирають з бруньок тополі та верби. До складу прополісу входять смоли, ефірні олії, пилок, мікроелементи, вітаміни. У медицині прополіс застосовується для лікування органів дихальної системи, ротової порожнини, захворювань шийки матки, зокрема, ерозії. Віск, який виробляється восковими залозами бджіл, містить вітамін А, який ефективно використовується в дерматології, косметології (для відновлення шкіри, підвищення її еластичності, зменшення зморшок). Тому у парфумерній промисловості маточкове молочко використовується для виготовлення кремів, емульсій тощо [2, с. 71]. Продукти бджільництва стимулюють діяльність ендокринних залоз, а саме наднирникових та гіпофіза [2, с. 3-5]. Разом з тим, існують протипоказання щодо застосування продуктів бджільництва. Зокрема, у деяких людей можуть виникати алергічні реакції, свербіж, кропивниця, головний біль, пронос. З обережністю треба застосовувати мед хворим на цукровий діабет, дітям з ексудативним діатезом тощо [2, с. 32]. Маточкове молочко не варто застосовувати пацієнтам із захворюваннями наднирникових залоз та гострих інфекційних захворюваннях. Зафіксовано випадки порушення сну у деяких пацієнтів [2, с. 72].

Разом з тим студентам-медикам варто пам'ятати, що для деяких людей ужалення бджолою може бути вкрай небезпечним, а дія бджолиної отрути на організм ураженого залежить від кількості ужалень, місця та індивідуальних особливостей організму. В разі ж не надання ураженій людині вчасної екстреної медичної допомоги за 1 – 2 години або навіть десятки хвилин у деяких людей можуть спостерігатися судоми, падіння артеріального тиску, втрата свідомості, настати смерть від зупинки дихання. Особливо небезпечні ужалення в шию, очі, глотку, мигдалини [2, с. 40]. Варто відмітити, що у бджолярів з часом знижується чутливість до бджолиної отрути. Також видовий імунітет виробився в процесі еволюції у деяких тварин, зокрема, жаб, змій, черепах, чапель, ведмедів, їжаків [2, с. 41].

Майбутні лікарі під час занять з медичної біології мають усвідомити, що останнім часом в деяких країнах, зокрема, США значна увага приділяється розробці методів активної імунізації населення з профілактичною метою, наприклад, проти ураження бджолами та осаами.

Студенти-медики також мають усвідомити, що найбільш ефективним лікарським засобом проти отруєнь є застосування протитруйних сироваток, зокрема, у сучасній медичній практиці використовуються моновалентні сироватки, а саме проти отрути павука каракурта, проти отрути змій «Антикобра», «Антигюрза», а також полівалентна сироватка проти отрути кобри, ефи, гюрзи. Разом з тим, майбутнім лікарям доцільно, враховуючи побічний ефект серотерапії, а саме можливі алергічні реакції, анафілактичний шок вміти одночасно застосовувати патогенетичні методи лікування, що базуються на знанні конкретних механізмів вражаючої дії тієї чи іншої отрути.

Висновки. Враховуючи тенденції розвитку вищої, зокрема, медичної освіти України, а саме гуманізацію навчально-виховного процесу, підвищення ролі особистості, важливими у становленні світогляду майбутнього лікаря є гуманістичні принципи, спрямовані на формування лікаря-гуманіста з екологічним світоглядом, екологічним мисленням та екологічною культурою.

Отже, студенти-медики в процесі фахової підготовки мають усвідомити важливість організації системи захисту отруйних тварин як важливих ланок в екосистемах та джерел біологічно активних сполук, оскільки продукти їх життєдіяльності набувають широкого використання в медицині, зокрема, як знеболюючі, анестезуючі, імуностимулюючі препарати тощо.

Список використаних джерел:

1. Котенко Т.І., Кукушкін О.В. Гадюка степова *Vipera renardi* (Christoph, 1861) // Червона книга України. Тваринний світ / за ред. І.А. Акімова. – К.: Глобалконсалтинг, 2009. – С.397.
2. Кузьмина К.А. Лечение пчелиным медом и ядом. – К.: О-во «Знание» Украины, 1992. – 96 с.
3. Орлов Б.Н. и др. Ядовитые животные и растения СССР: справочное пособие для студентов вузов по спец. «Биология» /Б.Н. Орлов, Д.Б. Гелашвили, А.К. Ибрагимов. – М.: Высш. шк., 1990. – 272 с.
4. Протасевич Г.С. Застосування бджолоїної отрути в отоларингології. // Журнал вушних, носових і горлових хвороб. – КНДО, 2000. – №3. – С.80-85.
5. Романенко О.В. Екологія отруйних тварин та їх токсини. – К.: КІМ, 2011. – 184 с.

СТРІЛЕЦЬ В.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов

КОЛОС Ю.З.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Полтавський національний
технічний університет
імені Юрія Кондратюка,
м. Полтава

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ «ДІАЛОГ NIBELUNG»

У статті розглядаються поняття і складові фахової компетентності перекладача та можливості використання програмного засобу «Діалог Nibelung» в аспекті створення інтерактивного освітнього середовища для їх формування.

Ключові слова: фахова компетентність перекладача, перекладацька компетенція, квазіпрофесійна діяльність, «Діалог Nibelung».

В статье рассматриваются понятие и составляющие профессиональной компетентности переводчика и возможности программного средства «Диалог Nibelung» в аспекте создания интерактивной образовательной среды для их формирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность переводчика, переводческая компетенция, квазипрофессиональная деятельность, «Диалог Nibelung».

The article deals with the notion and components of a translator's professional competence, and the capabilities of "Dialog Nibelung" software for creating the interactive learning environment aimed at their formation.

Key words: translator's professional competence, translation competence, quasi-professional activity, "Dialog Nibelung".

В умовах розвитку міжнародних зв'язків виникає потреба у фахівцях, здатних забезпечити двохсторонній усний і письмовий переклад в усіх сферах життєдіяльності. Наш час є епохою загальної глобалізації, зміцнення й розширення міжнародних зв'язків, міждержавної та міжкультурної співпраці. Мовні бар'єри при цьому долаються шляхом вивчення іноземних мов усе більшою кількістю людей, – з одного боку, та посиленням ролі перекладачів, – з іншого. Перекладач – це посередник, необхідна ланка в міждержавних та міжкультурних зв'язках. Його роль постійно зростає й буде зростати далі.

Перекладати вміє кожний, хто хоч трохи вивчав іноземну мову. Але цього недостатньо, щоб стати професійним перекладачем. Діяльність перекладача відрізняється від будь-якої діяльності специфікою своїх завдань, засобами, способами, психологічними труднощами та змістом. Умови, в яких здійснюється професійна діяльність, потребують формування й розвитку в перекладачів особистісних якостей, таких як: комунікативні здібності, розвинута пам'ять, гнучке мислення, творчість, інтуїція, уява, швидкість реакції тощо [7, с. 31].

Досягнення окреслених цілей вимагає пошуку нових методів навчання і, зокрема, залучення інформаційно-комунікаційних технологій. «Діалог *Nibelung*» – програмний комплекс, призначений для створення навчального мультимедійного середовища в комп'ютерному класі. Широкий спектр можливостей лінгафонного кабінету, що помітно вирізняє його з-поміж інших освітніх програмних продуктів, дозволяє використовувати його для навчання майбутніх перекладачів, значно активізувавши їхню мовленнєву діяльність.

Питання професійної підготовки перекладачів розглядалося як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями, серед яких І.С. Алексєєва, М.В. Вербицька, Н.Н. Гавриленко, Т.В. Ганічева, М.П. Ігольникова, С.А. Королькова, І.В. Корунець, Л.К. Латишев, С.Є. Максимов, Р.К. Міньяр-Белоручев, А.С. Ольховська, Т.Д. Пасічник, З.Ф. Підручна, О.А. Пашковський, Е. Пім, Л.М. Черноватий, О.Д. Швейцер, Р. Якобсон та ін.

Використання інформаційних технологій у процесі викладання та вивчення іноземної мови досліджували М. Варшауер, В.Є. Краснопольський, О.П. Крюкова, Є.С. Полат, П.І. Сердюков. Висвітлено деякі аспекти застосування комп'ютерних програм для навчання іншомовного читання (С.В. Радецька), письма (О.О. Москалець) і діалогічного мовлення (І.В. Чірва). Підготовці майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах присвячене дисертаційне дослідження А.В. Янковця [8], проте увага зосереджена здебільшого на вивченні іноземної мови. Формування професійної компетентності майбут-

ніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій розглянуто у дисертаційному дослідженні О.О. Мацюк [3].

Тож, застосування програмного комплексу «Діалог Nibelung» для формування фахової компетентності майбутніх перекладачів не знайшло відображення в науково-методичній літературі, що й обумовило вибір теми статті.

Мета цієї статті – конкретизувати складники фахової компетентності перекладача та проаналізувати можливості програмного комплексу «Діалог Nibelung» для їх формування.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2, с. 66].

Із високим попитом на висококваліфікованих перекладачів зросла потреба у детальній розробці методики та технологій формування їхньої фахової компетентності. Останнім часом у науковій літературі з'явилося чимало розвідок щодо сутності перекладацьких компетенцій та поглядів на їх формування. Дуже своєчасним у цьому аспекті був вихід у 2013 році посібника «Методика викладання перекладу» професора Л.М. Черноватого [6], у якому, зокрема, проведено ґрунтовний аналіз останніх публікацій, подано рекомендації щодо вживання термінів та узагальнено модель фахової компетентності перекладача. На думку вченого, до робочої моделі фахової компетентності перекладача слід уключити білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну компетенції. Білінгвальна компетенція включає мовну (знання двох мов) та мовленнєву (володіння ними) субкомпетенції. Екстралінгвістична компетенція охоплює всі знання, що виходять за межі лінгвістичних та перекладознавчих (фонові та предметні знання). Перекладацька компетенція включає знання загальних принципів перекладу, а також навички його здійснення. До неї також входять субкомпетенції: інструментальна (використання документальних і технологічних ресурсів, що мають відношення до роботи перекладача) та дослідницька або пошукова (здатність швидко знайти інформацію для розв'язання перекладацьких завдань). До складу особистісної компетенції, на думку автора посібника, слід включити психофізіологічний компонент, морально-етичну субкомпетенцію, субкомпетенцію самовдосконалення, а також фахово-соціальну субкомпетенцію. Стратегічна компетенція тлумачиться як

надкомпетенція, інтегроване вміння перекладати, що ґрунтується на координації решти компетенцій у процесі здійснення перекладацької діяльності. Специфічними для перекладу є стратегічна, перекладацька та більшість компонентів особистісної субкомпетенції [6, с. 176].

Документами, у яких визначаються цілі освітньої та професійної підготовки фахівця та вимоги до його компетентності є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ОПП). Так, в ОКХ бакалаврів напрямку підготовки «Філологія» до спеціалізовано-професійних компетенцій перекладача, зокрема, належать: *здатність забезпечувати різні види усного перекладу у побутовій, діловій та науково-технічній галузях*, що передбачає наступні вміння: здійснювати усний односторонній та двосторонній послідовний усний переклад та переклад з аркуша з дотриманням норм лексичної еквівалентності, урахуванням стилістичних і темпоральних характеристик вихідного тексту, дотриманням граматичних, синтаксичних та стилістичних норм тексту перекладу; володіти системою перекладацького скоропису при виконанні усного послідовного перекладу; мати початкові навички синхронного перекладу; володіти методикою підготовки до усного перекладу, включаючи орієнтований пошук інформації в довідковій, спеціальній літературі та комп'ютерних мережах; *здатність забезпечувати різні види письмового перекладу побутових, ділових та науково-технічних текстів різних жанрів*: володіти методикою підготовки до виконання письмового перекладу; уміти складати системне уявлення про сферу людської діяльності або області знань, пов'язаних із темою перекладу; уміти письмово перекладати тексти різних жанрів, на основі знання двох мов, міжмовних розбіжностей, засобів досягнення еквівалентності перекладу, здатності проводити попередній перекладацький аналіз тексту, лінгвістичний аналіз сегменту, що перекладається, володіння соціолінгвістичними та прагматичними аспектами перекладу; уміти правильно оформлювати текст перекладу за допомогою відповідних офісних програм та у відповідності до чинних норм; застосовувати міжмовні відповідники (кліше), урахувати системні міжмовні розбіжності в практиці перекладу; знати основні способи досягнення еквівалентності у письмовому/усному перекладі і вміти застосовувати основні лексико-граматичні та синтаксичні трансформації (прийоми перекладу): компресію, компенсацію, генералізацію, конкретизацію, антонімічний переклад, описовий переклад і т.д. [4].

Виробничі функції: Забезпечення опосередкованої усної міжкультурної комунікації у різних галузях життєдіяльності людини (економіці, політиці, науці, культурі, освіті); виконання під керівництвом професіонала письмових перекладів, забезпечуючи при цьому точну відповідність перекладів лексичному, стилістичному і смислового змісту оригіналів, дотримання

встановлених вимог стосовно наукових і технічних термінів та означень [4].

Професійна підготовка перекладачів покликана сформувати у студентів комплекс спеціальних знань, умінь на навичок, які забезпечили б здатність вирішувати типові задачі професійної діяльності та виконувати їхні виробничі функції. Згідно із теорією знаково-контекстного навчання А.О. Вербицького, навчальна діяльність повинна, окрім власне академічної включати також і квазіпрофесійну, тобто таку, що максимально імітує майбутні професійні умови. Вона дозволяє реалізувати такі основні педагогічні функції: формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність у її динаміці; набуття як предметно-професійного, так і соціального досвіду, у тому числі прийняття індивідуальних і спільних рішень; розвиток професійного теоретичного і практичного мислення; формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов створення професійної мотивації. У створенні такого квазіпрофесійного середовища можуть прийти на допомогу інформаційно-комунікаційні технології.

Програмний комплекс «Діалог *Nibelung*» належить до типу програм-оболонки, які викладач може наповнювати змістом різного формату (текст, відео, аудіо, тестове завдання) залежно від поставлених цілей навчання.

Програмний комплекс використовує локальну мережу для зв'язку між комп'ютерами класу. Локальною мережею можуть передаватися аудіо та відео матеріали, текстові документи, а також здійснюватися повне управління персональними комп'ютерами з робочого місця викладача.

Комплекс можна наповнити необхідними для досягнення поставлених цілей опорами: візуальними (малюнки, слайди, відеосюжети), вербальними (ключові слова, структурно-мовні / функціональні / логіко-структурні схеми, символи таблиці) і комбінованими.

Програмний комплекс дозволяє організовувати роботу студентів у різних режимах: індивідуальному, парному, груповому. При цьому можливо диференціювати завдання студентам / парам / групам, залежно від рівня володіння мовою.

Взаємодія викладача зі студентами може здійснюватися в таких режимах: прослуховування (викладач приховано слухає говоріння студента / пари / групи), розмова (викладач спілкується з обраним студентом / парою, групою), запис (викладач записує говоріння обраного студента / пари / групи, яке автоматично зберігається в його персональній папці), чат (чат-сесія для вибраної групи), письмове повідомлення викладача студентів / парі / групі і навпаки, виклик викладач, розсилка та збір домашнього завдання у вигляді набору файлів.

За допомогою конструктора тестів викладач може створити тестові завдання таких типів: одиночний вибір, множинний вибір, заповнення про-

пусків, відповідність, упорядкування, відкритий.

Електронний журнал дозволяє вести облік відвідуваності, а також фіксувати бали за ті види роботи, які підлягають автоматизованому контролю, тим самим оптимізуючи процес контролю.

Розглянемо способи використання можливостей програмного комплексу «Діалог *Nibelung*» для формування конкретизованих вище складників фахової компетентності перекладача.

Білінгвальна компетенція охоплює мовну й мовленнєву компетенції в рідній та іноземній мовах. Остання, зокрема, формується на заняттях з дисциплін «Практична граматики», «Практика усного й письмового мовлення». Мовний компонент цієї компетенції включає фонетичні, лексичні, граматичні знання й навички. Мовленнєвий – уміння в читанні, аудіюванні, говорінні й письмі. Методика їх формування, вдосконалення й розвитку з використанням програмного комплексу «Діалог *Nibelung*» базується на сучасних дослідженнях комп'ютерної лінгводидактики щодо застосування програм-оболонок.

Екстралінгвістична компетенція майбутніх перекладачів розвивається, зокрема, на заняттях із дисципліни «Країнознавство». Відомості про історію й культуру країн, мови яких вивчаються, доцільно надавати за допомогою відеофонограми, яка, як відомо, здатна найяскравіше репрезентувати реалії цих країн. Завдання для перевірки розуміння створюються за допомогою конструктора тестів. Оскільки програмний комплекс має функцію доступу до мережі Інтернет, ознайомлення з актуальними проблемами сьогодення слід проводити на основі Інтернет-ресурсів, відібраних викладачем і поданих у вигляді посилань у відповідних завданнях.

Перекладацька компетенція включає знання, навички й уміння, необхідні для здійснення письмового й усного (послідовного, синхронного, з листа) типів перекладу. Вона формується на заняттях із таких дисциплін, як «Теорія і практика перекладу», «Практика усного та писемного перекладу», «Двосторонній письмовий переклад текстів різних жанрів», «Проблеми перекладу науково-технічної літератури» та ін.

Дослідники виділяють навички і вміння, спільні для всіх типів перекладу, і ті, що властиві певному типу. Розглянемо відповідні вправи, які можуть бути реалізовані в межах освітнього інтерактивного середовища, створеного із застосуванням програмного комплексу «Діалог *Nibelung*».

Розроблені за допомогою конструктора тестів завдання, які для навчання усного перекладу супроводжуються аудіо й відеофонограми, можуть бути використані для створення вправ трьох груп: підготовчих, для формування навичок, для розвитку вмінь.

Слідом за Л. М. Черноватим [6, с. 282] підготовчими ми вважаємо вправи, в яких немає перекладу, але які необхідні для формування певних

якостей, що їх вимагає здійснення відповідного виду перекладу. Це вправи на: одномовне перефразування речень тексту оригіналу (ТО) та його надфразових єдностей; одномовну компресію ТО; розпізнавання смислових опорних пунктів у ТО (знайти ключові слова; речення, яке може бути заголовком прочитаного / прослуханого тексту; дати заголовок абзацу; знайти головну думку абзацу; визначити тему ТО); на одномовну антиципацію (прочитайте / прослухайте початок речення / абзацу / тексту і виберіть / запропонуйте власне продовження); на вдосконалення навичок роботи з різними типами довідкових джерел, включаючи електронні; на укладання поняттєвих схем відповідної галузі. Характерними для усного перекладу є вправи на повторення тексту, сприйнятого на слух (студенти повторюють частини тексту в паузах, тривалість яких може зменшуватися для підвищення темпу мовлення); на запис прецизійної інформації без перекладу (диктант із застосуванням імен, географічних назв, дат, чисел тощо); на розвиток пам'яті; на оволодіння перекладацьким скорописом.

На формування навичок спрямовані такі вправи: на знаходження смислових опорних пунктів у ТО, поданому в друкованому / аудіо форматі (визначте / запишіть ключові слова прочитаного / прослуханого абзацу і з опорою на них перекажіть його українською мовою; визначте головний зміст тексту, виходячи з його заголовка / підзаголовка / ключових слів і перевірте правильність вашого припущення, прочитавши / прослухавши увесь текст); на сегментування; на ймовірнісне прогнозування; на формування контекстуальної догадки; на переключення з мови на мову; на лексико-синтаксичне варіювання – вправи на здійснення трансформацій на рівні слова, словосполучення, речення; на використання найуживаніших перекладацьких відповідників, наприклад, двотактна вправа (прослухайте – перекладіть) та чотиритактна вправа (прослухайте – перекладіть – прослухайте «ключ» і перевірте себе – повторіть правильний варіант); на компресію тексту; на пошук і прийняття перекладацьких рішень, наприклад, розв'язання нестереотипних лексико-фразеологічних проблем. Формування навичок швидкісного перекладу відбувається завдяки обмеженню в аудіо записах тривалості пауз для перекладу відповідного відрізка ТО.

Розвиток умінь здійснювати усний послідовний переклад забезпечується виконанням вправ на: якісне сприйняття й осмислення ТО; синхронізацію слухового сприймання ТО і запису його змісту (прослуховування тексту з одночасним фіксуванням основної інформації за допомогою перекладацького скоропису), синхронізацію зорового сприймання записів і говоріння (переклад з використанням записів).

Усні відповіді студентів можуть бути прослухані як без застосування програмного комплексу, так і в його межах. У другому випадку уможлиблю-

ється одночасна робота всієї групи, що значно збільшує час активного говоріння, наприклад, для формування навичок зовнішнього оформлення говоріння та адекватного застосування просодичних засобів, заповнення пауз природними мовленнєвими формулами тощо. Викладач може вибірково слухати студентів на занятті або записувати їхні відповіді й аналізувати після заняття.

Для навчання синхронного перекладу Л.М. Черноватий пропонує вправи на складне аудіювання у різних варіантах, зокрема: викладач зачитує ТО, студенти слухають його з одночасним рахуванням уголос мовою оригіналу та подальшим переказом тексту мовою оригіналу; викладач зачитує ТО, студенти слухають його з одночасним читанням уголос мовою перекладу, а потім переказують ТО мовою перекладу [6, с. 299]. Очевидно, що у таких вправах роль викладача може виконувати комп'ютер (для програвання фонограми ТО та аудіозапису перекладу студента). Студент може отримати зворотній зв'язок, прослухавши свій запис та звіривши його із ключем у текстовому форматі.

Також пропонуються вправи на повторення ТО мовою оригіналу з відставанням як на інтонаційно-сміслову одиницю, так і на структурно-семантичний блок [там само]. При цьому, таку вправу студенти також можуть виконувати самостійно, використовуючи можливості програмного комплексу «Діалог *Nibelung*». Вони можуть прослуховувати як записаний аудіотрек, так і живе мовлення одnogрупника, або зачитаний ним текст. Таку роботу можна організувати в парах за допомогою згаданого програмного комплексу.

Особистісна компетенція передбачає формування психофізіологічних, етичних та мотиваційних якостей, необхідних майбутньому перекладачу. Програмний комплекс дозволяє створити умови, максимально наближені до перекладацької діяльності, квазіпрофесійні ситуації, в яких необхідно співпрацювати з «клієнтом», «колегою», «начальником» у межах професійної та ділової етики. Деякі програмні засоби, доступні он-лайн, дозволяють розвивати такі якості як стійкість та гнучкість уваги та пам'ять. При чому, це відбувається у формі гри, що є потужним мотивуючим фактором.

Таким чином, програмний комплекс «Діалог *Nibelung*» дозволяє створити інтерактивне освітнє середовище, сприятливе для комплексного формування фахової компетентності майбутніх перекладачів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці на основі програмного комплексу систем вправ для розвитку описаних у цій статті складників фахової компетентності перекладача.

Список використаних джерел:

1. Диалог Nibelung 2.0. Руководство пользователя / ООО «Лайн». – Санкт-Петербург, 2011. – 239 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nibelung.su.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред.. О. В.Овчарук. – К. : “КІС”, 2004. – С. 66–72. – («Бібліотека з освітньої політики»).
3. Мацюк О.О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.О. Мацюк; Хмельниц. нац. ун-т. — Хмельницький, 2011. – 20 с.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Напрям підготовки 6.020303 «Філологія». Нормативна частина [Текст] / ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка [Стрілець В.В., Сирота Ю.О., Колос Ю.З. та ін]. – Офіц. вид. – Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2012. – 36 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (чотирирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – К.: Координ.-інформ. центр «Злагода», 1999. – 186 с.
6. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л.М. Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с.
7. Шупта О. В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шупта Оксана Володимирівна – Т., 2005. – 242 с.
8. Янковець А.В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.В. Янковець ; Нац. акад. Держ. прикормон. служби України ім. Б.Хмельницького. — Хмельницький, 2005. – 20 с.

ТРЖЕЦИНСЬКИЙ С.Д.,

доктор біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри фармакогнозії,
фармакології та ботаніки

ГРЕЧАНА О.В.,

кандидат фармацевтичних наук,
старший викладач кафедри
фармакогнозії, фармакології та
ботаніки,

Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ДІЛОВІ ІГРИ У КУРСІ ФАРМАКОЛОГІЇ ЯК ЧАСТИНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ПРОВІЗОРА У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Розроблено макет проведення ділової гри за темою курсу «Фармакологія» для студентів 3 курсу фармацевтичного факультету: «Гормональні лікарські засоби для місцевого застосування (безрецептурні препарати у формі мазі)».

Ключові слова: фармація, фармакологія, ділові ігри

Разработан макет проведения деловой игры по теме курса «Фармакология» для студентов 3 курса фармацевтического факультета: «Гормональные лекарственные средства для местного применения (безрецептурные препараты в форме мази)».

Ключевые слова: фармация, фармакология, деловые игры

Designed the layout of the business game on the course "Pharmacology" for the 3-rd year students of the Faculty of Pharmacy: "Hormonal drugs for topical use (non-prescription drugs in the form of ointments)."

Key words: pharmacy, pharmacology, business games

В умовах сучасного вузу процес викладання поступово набуває новітніх напрямків, йде пошук актуальних, досконаліших засобів і методів навчання і

виховання. У сформованій ситуації ділові ігри, що припускають комплексний вплив на всі органи чуття, в першу чергу - на зір і слух, за допомогою розумного включення в практику навчально - виховного процесу може сприяти реалізації основоположних дидактичних принципів, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню ефективності навчально - виховного процесу у вищій школі.

У даний час педагогіка зазнає істотних змін. Триває реформа освіти: відбувається скорочення термінів обов'язкового навчання, з'являється значна кількість недержавних, комерційних освітніх установ, робляться спроби змінити структуру вищої професійної освіти, запроваджується практика здачі єдиного державного іспиту і т. д. Ставлення до даних процесів у викладачів різні, крім того, перераховані вище заходи носять експериментальний характер, і об'єктивно оцінити їх ефективність можна буде після певного періоду часу [2].

Одною з основоположних умов використання ділових ігор є орієнтація на гуманістичні традиції, закладені К.Д. Ушинським, Л.М. Толстим та іншими великими вченими минулого. Діяльність видатних педагогів була пронизана любов'ю до дітей, турботою про їх нормальний розвиток та виховання, прагненням розвинути особистісні здібності кожного учня [1, 2].

З позицій гуманізму кінцева мета виховання полягає в тому, щоб кожен вихованець міг стати повноправним суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування, вільною, самодіяльною особистістю. Міра гуманізації виховного процесу визначається тим, наскільки цей процес створює передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності і творчості.

Одним з головних недоліків нашої педагогічної теорії, що висвітлює, як відомо, шлях практиці, є виняткова пріоритетність знань та освіти. Збільшення обсягів заучування знань шкодить фізичному, моральному, трудовому вихованню і стало нормою життя кожного студента. Ділові ігри покликані вирішувати позначену проблему. Поступово викладачі приходять до ідеї, згідно з якою процес навчання не зводиться до заучування великої кількості дидактичного матеріалу (як правило, перед заліком, або іспитом), а потім до настільки ж стрімкого забування отриманої інформації. В еру інноваційних технологій основним завданням педагога є розкриття індивідуальних особливостей кожного учня, розвиток логіки, підвищення інтересу до навчання, а також формування вміння шукати необхідну інформацію, аналізувати її і давати критичну оцінку отриманим відомостям.

Одним з найважливіших умов використання ділових ігор є підвищення інтересу до таких питань, як психологічна підготовка учнів, проблематика спілкування в студентських колективах, взаємодія викладача і учнів.

Дослідження вчених показують прямий взаємозв'язок між характером соціально - психологічних відносин у колективі та ефективністю діяльності. Необхідно, щоб взаємодія викладачів і учнів засновувалась на взаєморозумінні, проникненні в духовний світ один одного, супроводжувалась колективним аналізом ходу і результатів спільної діяльності [2, 3]. Передбачається, що для реалізації даного підходу слід організувати навчально - виховний процес на основі діалогу. Вчені сходяться на думці, що викладачеві необхідно прагнути до того, щоб студенти слухали і розуміли чужі погляди, вміли брати участь у діалозі, а також, не порушуючи права інших людей, могли відстоювати свою точку зору.

Поряд з цим, однією з умов використання ділових ігор у сфері освіти є заохочення самостійності підростаючого покоління. Все більшої популярності набуває навчання і виховання, засноване на співпраці та партнерстві. У цих умовах студент виявляється повноправним учасником педагогічного процесу; виникають довірчі, невимуснені відносини між учнями і викладачами; реалізуються колективні педагогічні форми і прийоми, здійснюється спільна діяльність студентів і вчителів, народжується атмосфера активної творчості.

Ділова гра - метод імітації прийняття рішень керівних працівників або спеціалістів у різних виробничих ситуаціях, здійснюваний за заданими правилами групою людей або однією людиною, за наявності конфліктних ситуацій або інформаційної невизначеності. В даний час ця методика використовується в навчальному процесі вузів як педагогічна технологія, або один з методів активного навчання, де вирішуються не тільки ігрові або професійні завдання, але водночас відбувається навчання і виховання учасників. Моделювання реальних умов професійної діяльності майбутнього фахівця - провізора у всьому різноманітті службових, соціальних та особистісних зв'язків є основою методів інтерактивного навчання з принципом ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності. Реалізація цього принципу є необхідною умовою навчальної гри, оскільки несе в собі навчальні функції, принцип спільної діяльності. У діловій грі цей принцип реалізовується залученням у пізнавальну діяльність кількох учасників з вибором та характеристикою ролей, визначенням їх повноважень, інтересів і засобів діяльності. При цьому виявляються і моделюються найбільш характерні види професійної взаємодії «посадових» осіб; принцип діалогічного спілкування. Всебічне колективне обговорення навчального матеріалу студентами дозволяє домогтися комплексного подання ними професійно значущих процесів і діяльності.

Мета роботи: формування пізнавальних, професійних мотивів та інтересів з предмету фармакологія у студентів фармацевтичного факультету спеціальностей «Фармація» та «Технологія парфумерно-косметичних засобів»; виховання системного мислення майбутнього фахівця-провізора, що вклю-

чає цілісне розуміння не тільки природи і суспільства, а й себе, свого місця у світі, отримання цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність з урахуванням емоційно - особистісного сприйняття; навчання колективній розумовій і практичній роботі, формуванню умінь і навичок соціальної взаємодії і спілкування, навичок індивідуального і спільного прийняття рішень; вихованню відповідального ставлення до справи, поваги до соціальних цінностей і установок колективу і суспільства в цілому.

Для прикладу нами розроблено макет проведення ділової гри за темою курсу «Фармакологія» для студентів 3 курсу фармацевтичного факультету: «Гормональні лікарські засоби для місцевого застосування (безрецептурні препарати у формі мазі)» [1, 4].

Опис ситуації, обіграної під час заняття: 3 групи студентів на чолі з «Лідером» на час гри виконують функції медичного відділу вітчизняної фармацевтичної компанії - виробника і промоутера «Фармед», який повинен підготуватися до зустрічі з групою студентів - керівництвом фірми - дистриб'ютора «Дистриб'ютор».

Розподіл «ролей» і завдань, що стоять перед кожною групою студентів у ході проведення ділової гри:

1. **Викладач** - директор фірми - дистриб'ютора. Завдання викладача - оцінити:

А. Інформацію, представлену медичним відділом компанії «Фармація » (за бально - рейтинговою системою).

Б. Аналітичну роботу співробітників своєї фірми - «Дистриб'ютор » (за бально - рейтинговою системою).

2. **Студенти** розбиваються викладачем на 4 групи (I - IV приблизно рівних групи студентів).

Методичні рекомендації для студентів на заняття, що проводяться у формі ділової гри:

I група студентів - аналітичний відділ та відділ продажу фірми - дистриб'ютора «Дистриб'ютор».

Завдання групи: 1. Використовуючи довідкову літературу (зареєстровані лікарські засоби - Компендіум), скласти список зареєстрованих в Україні лікарських препаратів (у формі мазі) досліджуваної групи. Результати пошуку оформити у вигляді таблиці з наступним розділами: (МНН; торгові назви; форма випуску; показання та протипоказання до застосування). 2. Підготувати та подати керівнику (викладачеві) 3 сюжети (сценарії) з будь-якого препарату у формі мазі для зовнішнього застосування з глюкокортикостероїдами для реклами наявних на складі серій препаратів з малим залишковим терміном придатності (менше 50%): а) на телебаченні (ескізи відеорядів і зачитування рекламного тексту); б) на радіо - зачитування підготовленого тексту; с) для

промоутера в аптеці - оснащення (форма одягу або плакат) і текст презентації для покупців. 3. Прослухати підготовлену представниками фірми «Фармед» презентацію пропонуваного до дистрибуції лікарського препарату і прийняти рішення про його закупівлю (або відмову у закупівлі). Про прийняте рішення доповісти керівнику (викладачеві).

Студенти II, III і IV груп працюють під управлінням «Лідера» (призначається викладачем, можливо самовисування) - керівника вітчизняної фармацевтичної компанії - виробника і промоутера «Фармед ». Завдання Лідера - призначити 3 керівників у II, III і IV групи, контроль їх роботи з просування бренду фірми - мазі для зовнішнього застосування з глюкокортикостероїдами.

II група студентів - група сертифікації та реєстрації медичного відділу компанії «Фармед». **Завдання групи:** 1. Вибрати, використовуючи довідкову літературу, скласти список зареєстрованих в Україні лікарських препаратів (у формі мазі) досліджуваної групи. Результати пошуку оформити у вигляді таблиці з наступним розділами: (МНН; торгові назви; форма випуску; показання та протипоказання до застосування). 2. Придумати торгову назву для свого нового лікарського препарату, вибравши його серед одного з зареєстрованих в Україні МНН (врахувавши рекомендації III групи студентів - керівництва медичного відділу). Умова : для реєстрації і патентного захисту назви воно не повинно бути схожим (збігатися більш ніж на 4 букви підряд) з назвами вже зареєстрованих лікарських препаратів. 3. Придумати дозування (процентний вміст активної речовини і кількість мазі в тубі). 4. Придумати 2 варіанти дизайну первинної упаковки (туби) - у вигляді ескізів та опису. 5. Придумати 2 варіанти дизайну вторинної упаковки (картонної коробки) - у вигляді ескізів та опису. 6. Результати своєї роботи передати керівництву медичного відділу (III група студентів) і продакт - менеджеру відділу просування і продажу (IV група студентів).

III група студентів - керівництво медичного відділу компанії «Фармед» і регіональні менеджери. **Завдання групи:** 1. Медичному директору - використовуючи довідкову літературу, скласти список зареєстрованих в Україні лікарських препаратів (у формі мазі) досліджуваної групи. Результати пошуку оформити у вигляді таблиці з наступним розділами: МНН; торгові назви; фірма - виробник; форма випуску; показання та протипоказання до застосування; термін придатності. Дати рекомендації II групі відносно передбачуваної назви препарату. 2. Регіональним менеджерам - вибрати перспективний лікарський засіб з групи глюкокортикостероїдів для місцевого застосування і представити його для групи сертифікації і реєстрації (II група студентів) та відділу просування і продажу (IV група студентів) своєї фірми. При виборі засобу бажано (але не обов'язково) враховувати наступні фактори: а. Можливість використання субстанцій місцевого виробництва

(оцінити зареєстровані субстанції); b. Максимальні можливі терміни придатності препаратів глюкокортикостероїдів у формі мазі, зареєстрованих в Україні; c. Наявність 1-2 лікарських засобів цього МНН, зареєстрованих західними фарм. виробниками за відсутності вітчизняних аналогів. d. Бажано - швидке закінчення терміну реєстрації західного препарату (але з номером держреєстрації - перереєстрація кожні 5 років). 3. Всьому відділу - підготувати 2 тексти інструкцій: а . «Інструкції для фахівців» (листок - вкладиш в коробку з препаратом) з докладним описом фармакологічної інформації на препарат. b. «Інформації для пацієнтів» (листок - вкладиш в коробку з препаратом) у формі відповідей на типові питання пацієнтів (питання та відповіді придумати самим). 4. Всьому відділу - підготувати 2 тексти проектів статей для « OL » (авторитетних професорів - дерматолога і ревматолога) про чудові терапевтичні властивості (ефективність та безпеку) Вашого препарату. 5. Результати роботи відділу передати продакт - менеджеру відділу просування і продажу (IV група студентів).

IV група студентів - відділ просування і продажу компанії «Фармед».

Завдання групи: 1. Керівнику групи (промоушн - менеджеру) - вибрати продакт - менеджера, який буде проводити презентацію нового препарату для групи I (фірма - дистриб'ютор). Розробити перелік ключових якостей конкурентних переваг нового препарату (чим він відрізняється від прямих і непрямих конкурентів). Визначити перелік спеціальних і довідкових видань, засобів мас - медіа, в яких буде розміщена реклама на препарат фірми. 2. Всьому відділу - використовуючи довідкову літературу, скласти список зареєстрованих в Україні лікарських препаратів (у формі мазі) досліджуваної групи. Результати пошуку оформити у вигляді таблиці з наступним розділами: (МНН; торгові назви; фірма - виробник; форма випуску; показання та протипоказання до застосування; термін придатності). 3. Погодивши наявну інформацію з інформацією II - III груп, підготувати 4 «речівки» (тексти презентацій): а. Для промоутера (презентація перед покупцями в аптеці); b. Для медичного представника (презентація перед лікарем - ревматологом); c. Для медичного представника (презентація перед лікарем - дерматологом); d. Для медичного представника (презентація перед провізором). 4. Розрахувати обсяг ринку для свого препарату (кількість продаж упаковок на рік), враховуючи, що захворюваннями, які вимагають застосування розглянутих засобів у Україні (хворіє до 20% населення), а також те, що ваш препарат ефективний при укусах комарів та інших комах, при свербінні після контакту з пекучими рослинами і медузами, захворюваннях повік (блефарит і ін.). 5. Продакт - менеджера підготувати, і спільно з Лідером і промоушн - менеджером провести презентацію перед керівництвом фірми - дистриб'ютора «Дистриб'ютор». Мета презентації - переконати відділ продажу і керівництво «Дистриб'ютора»

закупити Ваш препарат. Про результат доповісти керівнику (викладачеві).

Методичні рекомендації для викладачів, які проводять ділову гру:
Ведучий гри (викладач) оголошує ігрову ситуацію, пояснюючи де і як будуть розвиватися дії. В кінці гри підводить її підсумки, виставляючи бали студентам.

Висновки: при апробації макету ділової гри при проведенні заняття з фармакології відповідної тематики в студентів фармацевтичного факультету спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Аляутдин Р.Н. Руководство к лабораторным занятиям по фармакологии: уч. пособие для вузов / Р. Н. Аляутдин, Т. А. Зацепилова, Б. К. Романов, В. Н. Чубарев – М.: ООО «Медицинское информационное агентство» 2006. - 400 с.
2. Бельчиков Я.М. Деловые игры -/ Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн Рига: АВОТС. 1989. - 304 с.
3. Сидор Ольга Деловая игра «Торговая палата» / Управление персоналом – Украина. - 2012. - №2. - С. 35 – 37.
4. Юрченко А. Б. Психологічно – педагогічна характеристика умов застосування мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі у ВУЗі / Фундаментальні дослідження. - 2008. - № 5 – С. 145 – 147.

УСАЧОВА О.В.,
кандидат медичних наук, доцент
КОНАКОВА О.В.,
кандидат медичних наук
ПАХОЛЬЧУК Т.М.,
кандидат медичних наук
СІЛІНА Є.А.,
кандидат медичних наук,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПИТАНЬ ІМУНОПРОФІЛАКТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИТЯЧИХ ІНФЕКЦІЙ АНГЛОМОВНИМ СТУДЕНТАМ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Стаття присвячена організації роботи англomовних студентів при викладанні питань імунопрофілактики на курсі дитячих інфекційних хвороб. Розглянуті деякі труднощі та проблеми, з якими стикаються викладачі під час навчального процесу з англomовними студентами, та запропоновано варіанти їх вирішення.

Ключові слова: кредитно-модульна система, іноземні студенти, англomовна форма навчання, імунопрофілактика.

Работа посвящена организации работы англоязычных студентов при изучении вопросов иммунопрофилактики в курсе детских инфекционных болезней. Рассмотрены некоторые трудности и проблемы, с которыми встречаются преподаватели во время учебного процесса с англоязычными студентами, и предложены варианты их решения.

Ключевые слова: кредитно-модульная система, иностранные студенты, англоязычная форма обучения, иммунопрофилактика.

The article considers to the experience of training of immunoprophylaxis to English-speaking students in course paediatric infectious diseases. It have been discussed some troubles for English-speaking students and it have been made some propositions for optimization of educational process.

Key words: english-speaking students, immunoprophylaxis, credit-modular system.

Сучасна система навчання за положенням Болонської декларації є не просто стратегією вибору, але і можливістю, що дозволяє нинішньому та майбутнім поколінням молодих людей, громадян України та іноземних держав, отримати вищу освіту на рівні європейських та світових стандартів [1]. З кожним роком кількість студентів міжнародного факультету, що отримують вищу медичну освіту на Україні, стає дедалі більше. Отже проблема якісного навчання іноземних студентів набуває все більшої актуальності і потребує реорганізації навчального процесу на кафедрах, що займаються підготовкою англомовних студентів [2].

Уніфікація кредитно-модульної системи проходить складний шлях не тільки в національній системі вищої освіти, але й в інших країнах Європи. Для багатьох медичних університетів є актуальними питання збільшення кількості годин та розширення кола питань, які викладаються на курсах дисциплін з профілактичною спрямованістю [4]. Викладання дитячих інфекційних хвороб та імунпрофілактики у системі вищої медичної освіти є невід'ємною частиною підготовки іноземних студентів на медичному факультеті. У більшості країн Європи такий предмет, як дитячі інфекційні хвороби, не виділяється у окрему самостійну дисципліну, а вивчається у розділі педіатрії. Зважаючи на велику роль інфекційних хвороб у структурі дитячої захворюваності і високу летальність серед дітей, значне погіршення епідеміологічної ситуації у світі, виникання нових інфекцій, збільшення міграції населення, дитячі інфекційні хвороби повинні бути збережені при кредитно-модульній системі освіти іноземних студентів.

Основна частина

Кожний студент-іноземець є носієм яскраво вираженого соціуму, в якому відбувалося становлення його особистості. Викладання питань імунпрофілактики також варіює не тільки від країни до країни, але й навіть у межах деяких національних систем вищої освіти. Згідно статистичних даних ВООЗ, 45 відсотків смертей серед дітей в Африці і Південно - Східній Азії в 2012 році обумовлені інфекційними захворюваннями. Незважаючи на знання етіології та методів лікування більшості інфекційних хвороб, в деяких випадків неможливо уникнути тяжкого перебігу захворювання, ускладнень і летального результату. Профілактична медицина, як основа медичних систем цивілізованих країн світу, визнана однією з найефективніших моделей, як для отримання індивідуальних вигод, так і для суспільства в цілому. Тому одним із ключових моментів у системі навчання англомовних студентів на курсі дитячих інфекцій є формування у них зацікавленості до превентивних технологій.

На даний час основним і найбільш надійним заходом профілактики інфекційних захворювань є вакцинація. Вакцинація особливо важлива у дитя-

чий популяції, тому що саме серед дітей найбільш часто виникають спалахи інфекційних хвороб з несприятливими наслідками і навіть смерті. В зв'язку з глобальністю проблеми імунопрофілактики, що обумовлено необхідністю захисту більшої кількості людей через впровадження нових, більш безпечних вакцин, Всесвітня організація охорони здоров'я та Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) при консультації з низкою партнерів розробили Глобальне бачення та стратегію імунізації на 2006-2015 роки [6]. Серед мікроорганізмів, з якими можна успішно боротися за допомогою вакцинації, є віруси (наприклад збудники кору, краснухи, паротиту, поліомієліту, гепатиту В тощо) та бактерії (збудники туберкульозу, дифтерії, кашлюку, правця, гемофільної інфекції). Сьогодні в усіх країнах, що розвиваються, проводять регулярні щеплення проти кору, поліомієліту, дифтерії, правця, кашлюку та туберкульозу. До основного пакету вакцин, що є стандартом протягом багатьох років, додали кілька нових. Це імунізація проти гепатиту В, яка доступна дітям 147 зі 192 країн – членів ВООЗ; від гемофільної палички, яка рекомендована в тих країнах, де є засоби для її проведення (здійснюють у 89 країнах). Регулярна імунізація проти краснухи проводиться в 111 країнах. Програми імунізації можуть стосуватися підлітків і дорослих (залежно від конкретного захворювання), а також новонароджених і дітей різних вікових груп.

Поточне десятиліття проголошено «Десятиліттям вакцинології» завдяки Фонду Білла і Мелінди Гейтс, який виділив на розвиток нових вакцин 10 млрд. доларів. За період 2010-2019 років передбачається охопити вакцинацією до 90% населення планети, що дозволить зберегти життя 7-9 мільйонів дітей молодше 5 років. Якщо до 2014 року буде створена вакцина проти малярії ця цифра зросте до 11 млн [5].

Болонська система освіти дозволяє реалізувати нові інтерактивні форми навчання, задати нові підходи у підготовці медичних кадрів у галузі вакцинопрофілактики інфекційних хвороб, закласти основи розвитку концепції безперервної медичної освіти відповідно з кращими закордонними зразками і сприяти підвищенню доступу населення до якісної специфічної профілактики інфекційних хвороб та збереженню здоров'я.

На кафедрі дитячих інфекційних хвороб ЗДМУ навчаються англومовні студенти 5 і 6 курсів. Завдання викладання питань вакцинології для англومовних студентів полягають у формуванні їхньої соціально-особистісної та професійної компетенції, основа якої полягає в знанні і застосуванні методів проведення імунопрофілактики інфекційних захворювань, актуальних для населення світу.

При організації навчання використовуються традиційні методи викладання дисципліни: лекції, практичні заняття, а також елементи керованої самостійної роботи студентів. Викладання дитячих інфекційних хвороб для інозем-

них студентів інтегровано з програмами суміжних дисциплін: мікробіології, вірусології, імунології, епідеміології, соціальної медицини.

Для успішного впровадження нової програми навчання англомовних студентів за кредитно-модульною системою на кафедрі створено якісно нове методичне забезпечення: нові тексти лекції, мультимедійні матеріали, методичні вказівки до практичних занять для викладачів та студентів з обов'язковим повним поданням теоретичного матеріалу за темою, переліку питань до кожної теми, ситуаційних, проблемних задач, тестових завдань з еталонами відповідей до них, переліком рекомендованої літератури. Методичні матеріали обговорені на центральній методичній Раді ЗДМУ і розташовані на Web-сторінці курсу.

Однією з особливостей кредитно-модульної системи навчання є зменшення кількості годин, що виділяється на вивчення дитячих інфекційних хвороб. Це спонукає до зміни тактики їх проведення, зокрема – орієнтацію на узагальнюючі семінари і клінічні розбори тематичних хворих. Значна частина часу відводиться на самостійну підготовку студентів, але однією із серйозних проблем при цьому є вибір підручників та навчально-методичних посібників [2]. Під час роботи з англомовними студентами викладачами курсу дитячих інфекцій широко використовуються сучасні навчальні посібники з дитячих інфекційних хвороб та імунопрофілактиці, які написані авторитетними іноземними науковцями. Серед переваг іноземних підручників є те, що вони регулярно переробляються, добре ілюстровані, орієнтовані на доказову медицину. Недоліком цих підручників є традиційно стисле викладення клінічної картини захворювання та ретельний аналіз патогенезу. В такому разі завданням викладача при використанні іноземних підручників є адаптація викладеного в них матеріалу до конкретної мети заняття.

Співробітниками курсу дитячих інфекцій підготовлено навчальний посібник, присвячений проблемі вакцинопрофілактики дитячих інфекційних хвороб, яка є особливо актуальною в період масової антивакцинальної компанії, що розгорнута у СМІ. Слід зазначити, що на тлі тривалого проведення обов'язкових щеплень дітям певного віку досягнуте керування кількома загрозливими інфекційними захворювання, такими як дифтерія, кір, паротитна інфекція, правець, тощо. При цьому ціле покоління людей вже не бачило спалахів цих хвороб та втратило побоювання щодо їх виникнення. На цьому фоні склалися умови для активного обговорення поодиноких реакцій і ускладнень, які виникають в післявакцинальному періоді, що стало базисом для сумніву відносно необхідності та доцільності проведення імунізації.

У навчальному посібнику докладно викладено інформацію щодо основ вакцинопрофілактики, досягнень, проблем та перспектив її розвитку. Окремі розділи видання присвячені характеристиці вакцин, національних календарів

щеплення, протипоказань до проведення вакцинації, реакцій та ускладнень післявакцинального періоду, підходів до щеплення за станом здоров'я та при порушенні календаря вакцинації. Додатки містять анотації до вакцин, контрольні запитання та тестові завдання.

Лекції для іноземних студентів читаються англійською мовою, на високопрофесійному рівні і в 100 % оснащені мультимедійним супроводом. Лекційний курс присвячений найбільш актуальним і складним проблемам інфекційної патології та імунoproфілактики, і включає відомості про новітні досягнення вітчизняної та світової науки в галузі етіології, епідеміології, патогенезу, клініки, діагностики, терапії та профілактики найбільш поширених інфекційних захворювань, деяких завезених і карантинних інфекцій. Тематичний план лекцій в основному включає конкретні нозологічні форми та питання вакцинопрофілактики, які варіюють з урахуванням особливостей інфекційної патології в країнах Африки і Південно - Східної Азії.

Отримані на лекціях знання закріплюються на практичних заняттях, які проводяться згідно з тематичним планом і включають питання щодо організації імунoproфілактики, показання та протипоказання до проведення щеплень, схеми застосування різних вакцин, календар профілактичних щеплень. Під час практичних занять частина часу приділяється складанню індивідуальних календарів профілактичних щеплень з урахуванням віку і стану здоров'я пацієнтів, діагностиці несприятливих подій після вакцинації, а також визначенню основних напрямків профілактики відповідно з епідемічною ситуацією та країною. Практична підготовка забезпечується також рішенням студентами ситуаційних завдань. Під час практичного заняття обов'язково обговорюються актуальні і складні питання теми, аналізується отримана інформація, питання ліцензійного іспиту «Крок-2», проводяться ділові ігри.

Хоча сучасні вакцини є достатньо безпечними, жодна з них не може абсолютно повністю виключити ризик розвитку поствакцинальних реакцій та поствакцинальних ускладнень. Несприятливі події після імунізації (НППІ) – усі захворювання, які зареєстровані у щепленого протягом післявакцинального періоду. До НППІ належать: ускладнений перебіг післявакцинального періоду та післявакцинальні реакції і ускладнення.

Між реакціями та ускладненнями важко провести межу. Гострий епізод може або мати з вакцинацією причинно-наслідковий зв'язок, або бути збігом. Отже, до закінчення розслідування цей епізод слід вважати «несприятливою подією». Саме розслідування таких випадків викликає особливий інтерес у студентів.

Одним з ефективних, на наш погляд, методів викладання, є рольові ігри. Рольова гра має як навчальний, так і контролюючий аспекти. Сценарій гри, зрозуміло, «веде» викладач, який визначає проблему, а саме «несприятлива

подію після вакцинації», у вигаданого хворого. Надається мінімум інформації, що потрібно переказати студенту, який буде виконувати роль «носія інформації» про хворого. Всі інші відомості про пацієнта, а саме: скарги, анамнез, об'єктивні, лабораторні та інструментальні дані обраний студент визначає самостійно згідно своєму розумінню проблеми, відповідаючи на запитання одногрупників [3]. Таким чином повністю передбачити розвиток кожної гри не можливо. Головне те, що викладач протягом гри має можливість оцінити не відповіді на запитання, а дії кожного студента, що досить виразно імітують реальну ситуацію.

Проведення рольової гри може відбуватися також і з застосуванням комп'ютерних технологій. При використанні цієї методики студентам демонструється зображення відповідних проявів несприятливих подій після вакцинації, повідомляються додаткові дані анамнезу і клінічної картини, пропонується провести попередню діагностику, а також визначити тактику ведення і подальшого лікування хворого. Одночасне використання банку фото- та відеозображень допомагає демонструвати різні варіанти розвитку клінічних ситуацій, що сприяє більш міцному засвоєнню навчального матеріалу.

На курсі дитячих інфекційних хвороб використовуються такі види контролю: вхідний, поточний, модульний та підсумковий. До всіх типів контролю включені питання імунопрофілактики інфекційних захворювань. З метою забезпечення об'єктивності оцінювання і прозорості контролю набутих студентами знань, вмінь і навиків, семестровий контроль здійснюється, як комплексний іспит у письмовій формі з використанням комп'ютерних технологій.

Досвід роботи курсу дитячих інфекційних захворювань свідчить про те, що така система викладання не тільки стимулює постійний інтерес іноземних студентів до вивчення інфекційних захворювань та їх імунопрофілактики у дітей, але й дає можливість придбати і закріпити знання в області профілактичної медицини, необхідні для роботи в країнах Африки і Південно-Східної Азії.

Висновки

Ми бачимо наступні шляхи поліпшення роботи при викладанні дитячих інфекційних хвороб та питань імунопрофілактики іноземним студентам, що навчаються англійською мовою:

Оптимізація методичного забезпечення навчального процесу шляхом підготовки навчально-методичних матеріалів з урахуванням особливостей імунопрофілактики в країнах з жарким тропічним кліматом;

Впровадження до навчального процесу рольових ігор, комп'ютерних технологій, таких як фото- і відеозадачі.

Налагодження індивідуального підходу до кожного іноземного студента, з урахуванням інформації про країну, де він проживає.

Ці заходи нададуть змоги англомовним студентам поглибити свої знання з питань вакцинопрофілактики в дитячому віці, що стане запорукою формування адекватної та обґрунтованої думки щодо цього питання серед майбутніх лікарів.

Список використаних джерел:

1. Волосовець О.П. Питання якості освіти в контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі // Медична освіта. – 2005. – №2. – С.12-16.
2. Журавльова Л.В. Проблеми методичного забезпечення викладання внутрішньої медицини іноземним студентам англійською мовою / Л.В. Журавльова, О.О. Янкевич, Л.Р. Боброннікова, В.О. Федоров // "Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВМ(Ф)НЗ України: результати, проблеми та перспективи": Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції. – Тернопіль, ТДМУ: Укрмедкнига, 2010. – С.173-174.
3. Забара С. Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи / С. Забара // Кредитно-модульна система організації навчального процесу. – К., 2007. – С.112-114.
4. EUROPA/ the European Union On-line/ ESTS – European Credit Transfer System. Електронний ресурс <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.
5. Maximising Positive Synergies Collaboration Group. An assessment of interactions between global health initiatives and country health systems. Lancet 2009; 373: 2137-69.
6. Lim SS, Stein DB, Charow A, Murray CJL. Tracking progress towards universal childhood immunization and the impact of global health initiatives. Lancet 2008; 372: 2031-46.

ФАТЄЄВА Д.М.,

аспірант, кафедра соціальної роботи,
психології та педагогіки,
Чорноморський державний
університет ім. П. Могили,
м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПОЛІТОЛОГІВ

У статті розглядаються питання пов'язані із застосуванням медіаосвітніх технологій у професійній підготовці студентів політологів з метою підвищення рівня критичного мислення, як важливого елементу їх майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: критичне мислення, критичність, медіаосвіта, медіатексти, медіаосвітні методики, майбутні політологи.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием медиаобразовательных технологий в ходе профессиональной подготовки студентов политологов с целью повышения уровня критического мышления, как важного элемента их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, критичность, медиаобразование, медиатексты, медиаобразовательные методики, будущие политологи.

The article deals with the questions of mediaeducational technologies use during professional training of the students of political science department. The author offers this as a tool of upgrading the level of student's critical thinking as an important element of their future professional activity.

Key words: critical thinking, criticism, mediaeducation, mediatext, mediaeducational methods, future political scientists.

Постановка проблеми. Декларація України про намір входження до європейських структур провокує постійні перетворення в усіх сферах життя суспільства, які потребують своєчасної адекватної реакції як наукового, так і педагогічного співтовариства. Глобальні процеси інтеграції, стрибкоподібний

розвиток демократичних процесів країни, проголошення свободи інформації, постійне збільшення її кількості, активізація процесів формування інформаційного суспільства, інтелектуалізація праці, недосконалість правового регулювання суспільних відносин вимагають від сучасних фахівців мобільності, від ефективної роботи яких значною мірою залежить успіх соціально-економічної та політичної адаптації країни.

Тому Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті передбачає, що підготовка фахівців не може обмежуватись професійною компетентністю та відповідним обсягом фундаментальних знань, а повинна включати й розвиток нового типу розумової діяльності, здатності до критичного стилю мислення, інтелектуального і творчого потенціалу, що дозволяє надалі продукувати нове знання, яке в практичному втіленні послужить джерелом стійкого розвитку держави, нації, дозволить їй отримати технологічну перевагу над іншими країнами, тощо [7]. За умови стрімкого розвитку інформаційних технологій, особливо нагальним постає питання розвитку критичного мислення, що є одним з найефективніших засобів інформаційної безпеки фахівців.

Актуальність питання формування критичного мислення студентів зумовлена тим, що інформаційно-технологічний прогрес вимагає від випускників вищих навчальних закладів умінь вдосконалення на основі самостійно набутих знань, швидкої адаптації до професійної діяльності, знаходження шляхів розв'язання професійних і соціальних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях. Особливу увагу слід приділити формуванню критичного мислення майбутніх фахівців з політології, тому що на сучасному етапі серед основних реальних та потенційних загроз інформаційній безпеці України є загрози у зовнішньо та внутрішньополітичній сферах. А саме розвиток критичного мислення майбутніх політологів є важливим елементом у системі протидії інформаційним загрозам. Вивчення наявної педагогічної практики свідчить, що в реальному навчальному процесі формуванню критичного мислення студентів політологів приділяється недостатня увага. Важливим засобом вирішення існуючої проблеми слід розглядати застосування медіаосвітніх технологій у навчальному процесі професійної підготовки студентів політологів.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що роль критичності в самостійній діяльності досліджували такі науковці, як В.Біблер, Л.Григорович, П.Кравчук, В.Разумовський, Л.Ростовецька, В.Шубинський та ін. Питанням критичного мислення у розв'язанні проблем соціалізації особистості, успішної адаптації в професійній діяльності займалися М.Боришевський, В.Конєва, В.Константинов, Є.Полат, О.Тягло, Д.Халперн та ін. Принципи та закономірності функціонування критичного мислення розглядали М.Вертгеймер, Д.

Вількєєв, Дж.Гілфорд, І.Ільясов, З.Калмикова, В.Біблер, І.Лернер, О. Матюшкін, М.Махмутов, С.Рубінштейн, Б.Теплов, О.Тихомиров, та ін. Значення критичності в структурі особистості висвітлювали Т.Бізенков, П.Блонський, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін. Питання розвитку критичного мислення студентів педагогічних вищих навчальних закладів досліджували А.В.Федоров, Є.В.Мурюкіна., С.Векслер, І.В.Челишева та ін.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі мас-медіа діють як фільтр, що відбирає, компонує і інтерпретує інформацію, тим самим виконує повчальні, просвітницькі функції для суспільства. Щодня люди стають об'єктом і центральною мішенню дії інформаційного світу. В той же час саме від окремих осіб, їх взаємозв'язків і стосунків залежить нормальне функціонування окремих структур і соціальних організацій від малої групи до населення країни та держави. Інформація, що передається по каналах мас-медіа, стає в сучасних умовах «продуктом» індустрії свідомості, але, разом з цим, далеко не завжди є всебічною, об'єктивною та достовірною. Однобічна або спотворена інформація, що володіє великою силою пропагандистського навіювання, потребує осмислення [5].

Виникнення глобальної і інтерактивної системи комунікації, широке проникнення медіа в життя багатьох шарів суспільства породжують нові проблеми в освіті, направлені на розвиток самостійного, критичного мислення, що включає вміння аналізувати і оцінювати медіаінформацію, протистояти її можливому маніпулятивному впливу [8]. Саме тому перед сучасною освітою постає важливе завдання навчити майбутніх фахівців різних спеціальностей аналізувати медіатексти, мати уявлення про механізми їх дії і наслідки їх впливу на суспільство.

Медіаосвіта - спеціальний напрям у педагогіці, що пропонує вивчення засобів масової комунікації та ставить у якості одного з найпріоритетніших завдань розвиток критичного мислення, вміння розуміти приховане значення повідомлення. У сучасній медіаосвіті широкого поширення набула теорія «розвитку критичного мислення», основною метою якої є надання допомоги підростаючому поколінню орієнтуватися в інформаційному потоці, а також вміння протидіяти маніпуляції своєю свідомістю.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі існує велика кількість інтерпретацій поняття критичне мислення, що не суперечать, а швидше доповнюють один одного. На думку Д. Халперн «критичне мислення - це використання когнітивної техніки або стратегій, які збільшують вірогідність здобуття бажаного кінцевого результату. При цьому той, хто думає використовувати навички, які обґрунтовані і ефективні для конкретної ситуації та вирішуваного завдання» [10, с.7]. Е.О.Галицьких узагальнює основні характеристики критичного мислення як тип мислення, що допомагає знаходити

власні пріоритети в особистому, професійному і суспільному житті. Критичне мислення «підвищує рівень культури індивідуальної роботи з інформацією, формує вміння аналізувати і робити самостійні висновки, прогнозувати наслідки своїх рішень і відповідати за них» [4, с.112]. Професор Р.Х.Джонсон визначає критичне мислення як особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині сформулювати об'єктивне судження про запропоновану йому точку зору або моделі поведінки [12]. Дж.А.Браус і Д.Вуд розуміють критичне мислення як розумне мислення рефлексії, сфокусоване на рішенні того, в що вірити і що робити. Критичне мислення - пошук здорового глузду: об'єктивні і логічні вчинки повинні співвідноситися як зі своєю точкою зору, так і інших думок. Критично мислити – означає уміти відмовлятися від власних упреждень [1].

Федоров О.В. дав визначення критичному мисленню стосовно системи медіа, під яким розуміється «складний процес рефлексії мислення, що включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі, що поступають до людини через засоби масової комунікації медіатекстів (повідомлень). При цьому «розвиток критичного мислення - не підсумкова мета медіаосвіти, а його постійний компонент» [9, с.86]. Пов'язуючи критичне мислення з творчим, О.В.Федоров визначає критичне творче мислення по відношенню до системи медіа і медіатекстів як «складний процес рефлексії мислення, який включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі і медіатекстів, у поєднанні з аудіовізуальною уявою, віртуальним експериментуванням, логічним і інтуїтивним прогнозуванням у медійній сфері» [9, с.90].

Проаналізувавши велику кількість трактувань поняття критичне мислення, можна підсумувати, що критичне мислення - це особливий вид мисленнєвої діяльності, характерними ознаками якого є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій, які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності [11].

Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (В.Болотов, М.Вейнштейн, Т.Воропай, М.Кларін, Н.Кравченко, К.Мерedit, Т.Олійник, Р.Пауль, Є.Полат, Дж.Стіл, М.Чошанов, Д.Халперн та ін.), є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також

уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її [11].

Здобуття знань, що надаються людині за допомогою освіти і поглинення інформації (наприклад, медійної) – це процеси, на перший погляд, різні, такі, що мають свою специфіку, особливості і сфери вжитку. Разом тим, в сучасних умовах постійно зростаючого інформаційного потоку ці поняття все тісніше пов'язуються один з одним. В зв'язку з цим будь-яка нова інформація дає підґрунтя для критичного осмислення, проте сам процес критичного осмислення на цьому не закінчується: знання дає мотивування, без якого людина не може мислити критично [9].

Критичне мислення стає точкою опори, природним засобом взаємодії з ідеями і інформацією: «ми стоїмо перед проблемою вибору інформації. Необхідні уміння не лише опанувати її, але і критично оцінити, осмислити, застосувати. Отримуючи нову інформацію, студенти повинні навчитися розглядати її з різних точок зору, робити висновки відносно її точності і цінності» [6, с.11]. Таким чином, отримувана інформація має бути не просто вивчена і засвоєна аудиторією, але і самостійно осмислена, продумана, відрефлексована, тоді вона стане дійсним надбанням адресата.

Медіаосвіта як процес розвитку та саморозвитку особистості покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати та аналізувати, інтерпретувати та ранжувати медіаінформацію з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, що є пріоритетним завданням у процесі підготовки майбутніх політологів до професійної діяльності. Медіаосвітні технології для майбутніх фахівців у сфері політології – це навчання професійній діяльності на практиці, що значно підвищує опанування студентами свого фаху. За допомогою сучасних технологій медіаосвіти політолог може визначати власні орієнтири в умовах надлишку різної інформації, навчитися грамотно сприймати її, розуміти, аналізувати, ранжувати політичні та суспільні події, мати уявлення про механізми і наслідки впливу на суспільство.

З метою з'ясування доцільності використання медіаосвітніх технологій як засобу формування та підвищення рівня професійних навичок студентів політологів автором статті було розпочато спеціальне дослідження на базі факультету політичних наук Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. Одним з обраних критеріїв сформованості професійних навичок було обрано рівень критичного мислення студентів.

На першому етапі дослідження було проведено констатувальний експе-

римент, який полягав у визначенні початкового рівня сформованості досліджуваних умінь та навичок. Студентам було запропоновано пройти тестування, за яким слідувала групова бесіда. Тестування полягало у тому, що студенти політологи повинні були ознайомитись із запропонованими медіатекстами (інформаційними статтями) стосовно політичної події, що була висвітлена різними інформаційними джерелами. Після чого їм необхідно було пройти тестування, спрямоване на з'ясування здатності студентів до виділення головної та другорядної інформації, вміння відрізнати загальновідомі факти, від таких, що потребують перевірки, осмислювати зацікавленість автора інформації, виявляти допустимі та недопустимі твердження, критично оцінювати та аналізувати несумісність у ланці міркування та силу аргументу, а також відділяти об'єктивні факти від їх суб'єктивного викривлення. Ми поділяємо думку О.В.Федорова, що всі вищезгадані навички і є ґрунтовними складовими вміння критично усвідомлювати, аналізувати, фільтрувати, грамотно розуміти інформацію та мати уявлення про механізми та наслідки її впливу на читачів, слухачів та глядачів, що є вельми важливим завданням професійної підготовки фахівців з політології [8]. Обробка результатів даного тестування засвідчила, що більше половини студентів показали недостатній рівень навичок критичного мислення. Саме це і зумовило необхідність впровадження медіаосвітніх технологій до процесу професійної підготовки студентів політологів, що відповідало б реалізації захисної функції їх критичного мислення.

Однією з найефективніших медіаосвітніх технологій, спрямованих на підвищення рівня критичного мислення студентів політологів вбачається запровадження різних методів аналізу медіатекстів: аналіз стереотипів; автобіографічний (особистісний) аналіз; аналіз персонажів; контент-аналіз; сюжетний аналіз; ідентифікаційний аналіз.

Рефлексія – основний компонент розвитку критичного мислення аудиторії. Вміння рефлексії вимагає створення особливого середовища, що передбачає особливий простір, а також позитивне сприйняття один одного в процесі рефлексії. Рефлексія в медіаосвітньому контексті передбачає не просте знання і розуміння аудиторією власних відчуттів у момент сприйняття медіатексту (емоційного стану, реакцій, тощо). Один і той же медіатекст «може викликати різні оцінки і думки, озвучування яких, як правило, викликає загальні жаркі дискусії, до яких залучаються і студенти і педагог, причому це залучення ставить їх в позицію рівноправних суб'єктів творчої діяльності» [2, с.44].

Саме тому для підвищення рівня критичного мислення студентів політологів необхідно застосовувати методи, які сприятимуть розвитку рефлексії. Наприклад, автобіографічний аналіз, який передбачає зіставлення свого життєвого досвіду з життєвим досвідом персонажів медіатекстів. Даний під-

хід спирається на асоціативну пам'ять людини (ефект «спалахів пам'яті»), щоб студенти могли критично проаналізувати вплив медіакультури на розвиток особи людини [9].

Також для розвитку рефлексії можна використовувати такий метод, як аналіз персонажів, аналіз характерів, мотивів поведінки, ідейних орієнтацій, вчинків персонажів медіатекстів. В основі аналізу персонажів лежить механізм ідентифікації і рефлексії, ототожнюючи себе з персонажем, студенти намагатимуться прогнозувати його думки, вчинки, а це неможливо, поки студент не вийде в позицію рефлексії, не поставить себе над ситуацією[9]. Даний метод також дозволить усвідомити важливість впливу індивідуально-психологічних, соціально-психологічних особливостей і соціокультурних чинників.

Контент-аналіз, сюжетний аналіз, аналіз стереотипів є корисними для розвитку логіки та інтерпретаційних навичок студентів політологів. Контент-аналіз передбачає кількісний аналіз медіатекстів (визначення категорії медіатексту, систематизація фактів). Даний метод також можна застосовувати до аналізу роботи медійних агентств (об'єм інформації, що передається ними, вибірковість інформації і т.п.). Використовуючи контент-аналіз, студенти політологи повинні аналізувати різні медіатексти, залежно від направленості (історичні, сучасні або поточні), а також проводити контент-аналіз одного з телевізійних каналів, або друкарських видань на предмет точності, об'єктивності, неупередженості, тощо. Використання даного методу сприятиме розвитку логіки і інтерпретаційних здібностей студентів, а також може бути корисним для вивчення негативних інформаційно-психологічних впливів.

Аналіз медійних стереотипів - виявлення і аналіз стереотипного зображення людей (історичних постатей, політиків, тощо), ідей, подій, сюжетів і тем в медіатекстах. Медійний стереотип - віддзеркалення сталих в суспільстві стосунків до того або іншого об'єкту. Медійні стереотипи виступають схематичними, усередненими, звичними уявленнями про соціально-політичні процеси та події, ідеї, людей, що домінують в медіатекстах, розрахованих на масову аудиторію [9, с.228-243]. Виконання аналізу стереотипів, окрім створення умов для розвитку логіки і рефлексії студентів, розширює і класифікації інформаційно-психологічних дій, якими користується критичне мислення для виявлення загроз інформаційній безпеці.

Досягнення високого рівня аналізу медіатекстів здійснюється також шляхом запровадження творчих занять зі студентами: створення колажів, фотомонтажу, слайдфільмів, кіно і відеострічок, мережі радіопередач і т.п.; проблемних, проектних, інтерактивних і евристичних завдань: обговорення, дискусії, презентації власних медійних проектів, тренінгових форм роботи, тощо.

В основу організації медіаосвітнього процесу, з метою розвитку критичного мислення, мають бути покладені принципи проблемного, проектного і інтерактивного навчання [11]. Методичні прийоми повинні ґрунтуватись головним чином на циклах (блоках, модулях) творчих і ігрових занять, що здійснюються в навчальній або позанавчальній діяльності. Це рольові ігри, підготовка і творча реалізація сценарних розробок, театралізованих і ситуативні ігри, тощо.

За врахування усього вищезгаданого використання медіаосвітніх технологій може бути ефективним для формування та підвищення рівня критичного мислення студентів політологів, що є важливим засобом захисту від негативних інформаційних впливів в соціально-політичній сфері.

Список використаних джерел:

1. Браус Д.А., Вуд. Д. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу. СПб.: NAAEE, 1994.
2. Валькова И.П., Низовская И.А., Задорожная Н.П., Буйских Т.М.. Как развивать критическое мышление/ Бийск: ФПОИ, 2005. 286 с.
3. Варшавер О. Критическое мышление и новые виды грамотности/ Сост.О.Варшавер. М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
4. Галицьких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
5. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. 175 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті// Освіта України. – 2001.- №1.- с.22-25
8. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
9. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
10. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар изд. - СПб.: Питер, 2000 - 512 с. (Сер. «Мастера психологии»)
11. Хачумян Т.І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / ХНП ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2005.
12. Johnson R.H.(1985). Some Observations about Teaching Critical Thinking. CT News.Vol.4, N 1

ФУРДУЙ С.Б.,

кандидат педагогічних наук,
в.о. доцента кафедри загальної і
соціальної педагогіки
та початкової освіти,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті розкриваються ідеї педагогічної технології проектування інноваційно-навчального середовища в системі професійної підготовки фахівців, що забезпечує фундаментально наукову, загальнокультурну, професійно-практичну підготовку особистості, формуючи інтелектуальний потенціал нації, як розвиток національної системи освіти спрямовану на подальшу адаптацію фахівців в умовах соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське і світове співтовариство.

Ключові слова: освіта, педагогічна технологія, технологія проектування інноваційного навчання.

В статье раскрываются идеи педагогической технологии проектирования инновационно-учебной среды в системе профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающую фундаментально научную, общекультурную, профессионально-практическую подготовку личности, формирующую интеллектуальный потенциал нации, как развитие национальной системы образования направленную на дальнейшую адаптацию специалистов в условиях социально-ориентированной экономики, трансформации и интеграции в европейское и мировое сообщество.

Ключевые слова: образование, педагогическая технология, технология проектирования инновационного обучения.

The article describes the idea of educational technology innovation

and design of learning environments in vocational training, provide the fundamental scientific, common cultural, vocational and practical training of the person forming the intellectual potential of the nation, as the development of the national education system aimed at further adaptation of professionals in a socially-oriented economy, transformation, and integration into the European and world community.

Keywords: *education, educational technology, technology design innovative learning.*

Актуальність проблеми. У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності особистості. Прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного потенціалу майбутніх фахівців, що займається генеруванням, розробкою і впровадженням нових технологічних ідей. За умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки.

У цих умовах для України особливу актуальність набуває врахування факторів соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському чиннику. Особливе значення при цьому набуває система освіти. Високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості і дієвості економічних і соціальних реформ, формування правової та екологічної культури при здійсненні соціальної та технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві.

Освіта – це один з найдавніших соціальних інститутів, що викликана потребами суспільства відтворювати і передавати знання, уміння, навички, готувати нові покоління для життя, готувати суб'єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. У сучасному світі освіта – складне і багатоманітне суспільне явище, сфера передачі, усвоєння і перероблення знань і соціального досвіду.

Вектор сучасної політики і стратегії держави у розвитку національної системи освіти спрямований на її подальшу адаптацію до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське і світове співтовариство.

Освіта є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Ця гуманітарна сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості, формування інтелектуально-

го потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Підходи і практичні дії реформування та розвитку освіти в Україні [1] базуються на концепції побудови незалежної демократичної держави, яке засноване на державних пріоритетах: доступ до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності, мотивацію та адекватну підготовку; використання освіти і професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства і стратифікації його членів за ролями і статусам; зменшення монопольних прав держави в освітній сфері за рахунок створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних, професійно-технічних і навчальних закладів, формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти.

З урахуванням цього стратегічними пріоритетними завданнями [5,8] реформування системи освіти в Україні є: побудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини; функціонування і розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей; вихід системи освіти в Україні на рівень систем освіти розвинених країн світу шляхом докорінного реформування його концептуальних, структурних і організаційних основ.

Центральне місце в успішній реалізації завдання взаємного визнання уніфікованих кваліфікацій і ступенів шляхом досягнення суб'єктами навчання визначеної системи компетенцій поряд зі структуруванням освіти займає проектування освітнього середовища. Практика освіти потребує сьогодні адаптації до нових ціннісних освітніх установок, які постійно змінюються, та розробки і прийняття нової освітньої парадигми. Саме проектування дозволяє реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформувати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній кар'єрі.

Науковець Туркот Т.І. зазначає, що технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів. *Педагогічна технологія* - це системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і

того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складові: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; український і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка. Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектує з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і рівень кваліфікації викладачів, і їхні ціннісні спрямування.

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники [8] виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін. Виокремлюють три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завдання навчального закладу - наближення кожного студента до її параметрів (носіїв масової культури). Технологія освітнього процесу ґрунтується на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості «зовні», без урахування суб'єктивного досвіду студента. Це виявляється в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організують у міру їхньої об'єктивної складності, новизни, складності опрацювання, а не рівня розвитку студента. Технологія предметної диференціації ґрунтується на врахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання зниженої та підвищеної складності). Її забезпечують факультативні курси, поглиблені програми. Ця технологія не торкається духовної сфери - національних і світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктивного досвіду студента.

Психологічна модель спершу обмежувалася визнанням відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здібності до навчання (індивідуальна здатність до засвоєння знань).

Метою освітнього процесу є корекція здатності до навчання як пізнавальної здібності.

Досвід впровадження освітніх та педагогічних інновацій [4,6,7,9] підтверджує, що у вищих навчальних закладах у процесі вдосконалення

навчального процесу ставляться головні завдання: технічної, технологічної та організаційної модернізації освітнього процесу; удосконалення змісту програм і курсів; технологічної перепідготовки викладачів та управлінських структур ВНЗ.

Перше завдання розв'язується за рахунок впровадження стандартних інноваційних технологій і методик, які адаптуються до вимог та рівня апаратурно-організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі. Реалізація другого завдання забезпечується шляхом конструювання змісту освіти відповідно до наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики. Третій аспект залежить від здатності викладача до опанування методикою та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін. Доля технологічних інновацій у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від становлення суб'єктності педагога, тому що особистість викладача та його світоглядні установки безпосередньо позначаються на змісті освіти.

Як зазначають ряд учених (Л. Ліма, С. Стоунз та ін.), сфера вищої освіти за своїм складом і якістю педагогічного корпусу сьогодні не відповідає таким принципам розвитку соціальної системи, які можна чітко визначити як принципи високого професіоналізму і динамічності. Вони прямо вказують на функціональну неграмотність викладачів вищих навчальних закладів як на головну причину непрофесіоналізму студентів. Учені виокремлюють три обов'язкових умови для засвоєння будь-якої педагогічної інновації: розуміння, рефлексія та особистісна підготовленість, тому власне особистісна підготовленість до використання нововведень у навчальному процесі і стає головним гальмом впровадження нових технологій.

Ще одним наріжним каменем успішності інноваційних змін у вищій освіті визначено наявність ефективного індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між педагогом і студентом. Взаємно зацікавлене, співробітницьке спілкування може призвести до індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів.

Реалізація цієї вимоги завжди залежала від специфіки педагогічної системи, педагогічної технології, значною мірою від викладача, його фахової компетентності та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також від індивідуальних особливостей студента. Існує можливість враховувати індивідуальний розвиток не кожного окремого студента, а груп студентів, що володіють подібними особливостями. Для цього необхідно розробити класифікацію, створити діагностичний інструментарій, скомплектувати різнорівневі завдання, що виявляють ступінь індивідуальних здібностей студента. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє студенту також у формуванні в нього індивідуального стилю своєї навчальної діяльності. Допомогти студен-

тові сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності - означає допомогти йому знайти свої специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій тощо.

Відтак, до визначення освітнього середовища, варто додати: освітнє середовище складає сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування його освіченості. Це поняття означає умови реалізації освітнього процесу в освітньому закладі та включення освітнього процесу в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків. Поняття може бути застосоване у двох значеннях: як комплекс освітніх послуг, реально доступних для членів певної територіальної спільноти; як сукупність соціальних, економічних, культурних та інших обставин, в яких здійснюється освітня діяльність.

Під соціалізуючим простором розуміють спеціально організоване освітнє середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов становлення людини. Якщо середовище у своїй основі - даність, то освітній простір - результат конструктивної діяльності, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу (інтегруючу) діяльність.

Завдання освітнього простору полягає у розвитку суб'єкта-особистості, що самоутверджується як людина і фахівець.

З-посеред основних можна виділити такі характеристичні ознаки діяльності суб'єкта навчання: спроможність до рефлексії, до морального вибору у проблемних ситуаціях; усвідомлення власної значимості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності до відповідальності за явища природної і соціальної дійсності; спроможність не тільки привласнювати світ предметів та ідей, але й виробляти їх, перетворювати, творити нові, самостійно визначати їх у необхідних випадках; незалежність не у змісті ігнорування зовнішніх впливів, а в змісті усталеності поглядів, переконань, мотивів, їхньої корекції, зміни; спрямованість на реалізацію «САМО...» - самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо; володіння важливими індивідуально-процесуальними характеристиками (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал тощо), унікальністю, неповторністю, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин і стимулюють прагнення до взаємодії, співробітництва, спілкування. У результаті самовизначення людина вибудовує систему смислів, смислове поле або внутрішній смисловий простір. Два процеси— осмислення (наділення цінностей сутністю) та усвідомлення (формулювання сутностей у цінності) - зустрічаючись, творять простір суб'єктності людини або її ціннісно-значущу сферу. Вона і є справжнім середовищем і продуктом саморозвитку людини.

На думку, М.В.Пічі, О.М.Семашко традиційно виділяють такі соціальні функції освіти: трансляція культури, знань і навиків; наслідування соціального досвіду і в цілому духовна спадкоємність поколінь; соціалізація особи та окремих верств населення; регуляція соціально-класового балансу суспільства; інтеграція з наукою та виробництвом; опосередкований вплив на політичні та національні процеси тощо.

Науковці [1,2,4,6] наголошують, якщо суттєво визначити функції як відношення двох об'єктів (груп) за яким зміни одного передбачають і зміни для інших, то в узагальненому вигляді вони їх характеризують таким чином:

професійно-економічна функція визначає характер взаємозв'язку освіти з розвитком продуктивних сил суспільства; виховна функція втручається у процес гармонізації та вдосконалення людських якостей, стимулює саморефлексію — глибоке усвідомлення людиною своєї суті та особистих потенцій; соціальна функція містить можливості впливу на соціальну структуру, створює певні канали соціальної мобільності, рольових та статусних переміщень; функція соціального захисту поширює потенційні соціальні можливості людини у професійному й особистому самовизначенні, особливо за ринкових умов; гуманістична функція підкреслює її ціннісні аспекти у предметі діяльності та суб'єктивно-об'єктивному змісті; функція історичного спадкоємництва та наслідування соціального досвіду відтворює характер відносин із зовнішнім світом та відображає різноманіття соціально-рольової структури суспільства.

У зв'язку з цим в останнє десятиліття відбувається перехід до більш широкого трактування поняття «педагогічна технологія». Воно усе частіше починає розглядатися як комплексне проектування, реалізація і діагностика всього процесу навчання й освоєння знань, інтелектуальних та інших навичок, а також основних засобів адаптації і соціокультурної самореалізації студентів. Таке розуміння технологічного забезпечення освітнього процесу виводить цю проблему за межі найбільш ефективного добору дидактичних і технічних засобів і ставить наступні завдання [2]: практичної реалізації принципу єдності цілей, змісту і форм реалізації утворювального процесу;

розробки і застосування моніторингової системи діагностики результатів освітньої діяльності, що дозволяє системно оцінювати можливості агентів освітньої діяльності, ресурси освітнього середовища, результати педагогічних впливів і зусилля студентів на отримання власної освіти не тільки «на виході», але й у процесі і навіть до організації освітнього процесу - на стадії його проектування.

Сучасна ідея *технології проектування інноваційного навчання* [7] спирається на такі вихідні положення: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самотності особистості як активного носія суб'єктного досвіду, що склався

задовго до впливу спеціально організованого навчання в навчально-виховному закладі; під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного студента; в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктний досвід студента; взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності; розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку; головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та вміннями.

Мета технології проектування інноваційного навчання - процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначення.

Технологія проектування інноваційного навчання це єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед основних завдань технології проектування інноваційного навчання можна виокремити такі: розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента; максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктний) досвід студента; допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості; сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

З огляду на вищесказане зазначимо, проектування освітньо-виховного середовища не зводиться тільки до сукупності матеріалів, знарядь, систем, прийомів, методів та умов технологій освітнього процесу. Воно охоплює фактично всі аспекти процесу освіти: інтерпретацію та операціоналізацію соціально значимих цілей, розробку освітніх програм і навчальних планів, засоби і стилі навчання, технологічні засоби, нана технології - комп'ютерні, телекомунікаційні та інші технічні системи, форми їх використання у педагогічних цілях, рівень фахової компетентності працівників освіти, а також способи управління освітніми системами.

Розглядаючи питання про якість фахової педагогічної підготовки студентів, необхідно враховувати, що найважливішою умовою ефективної підготовки фахівця-професіонала є розвиток його пізнавальної активності, творчих

здатків, обдарувань, творчого і критичного мислення в рамках індивідуальних можливостей і прагнень засобом сучасних технологій проектування навчально-формуючого середовища.

Відмінними рисами навчального процесу міжнародного є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології. У зв'язку з тим, що сучасне суспільство вступає в епоху інформатизації, характерною тим, що інформація стає одним з найважливіших ресурсів, в освітньому процесі світового рівня спостерігається такий процес, як глобалізація - процес, який передбачає в галузі освіти інтеграцію та координацію національних освітніх систем.

Соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Пріоритетною завданням є модернізація вищої освіти відповідно до сучасних міжнародних вимог.

Необхідно вказати, що перехід на викладання з урахуванням вимог Болонського процесу передбачає істотне збільшення і перехід на якісно новий рівень самостійної роботи студента.

Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти європейських країн поступово реалізовувались. Україна - активний учасник цих процесів. Проектування освітніх структур і впровадження нових моделей та програм підготовки, як свідчить досвід усіх країн, в тому числі і Україна, - процес надзвичайно складний і надалі часу актуальний.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. П. Андрущенко // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. - 2010. - № 4. - С. 5-16.
2. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти / І. І. Бабин // Педагогіка і психологія. - 2009. - № 2. - С. 61-71.
3. Беліков С. Б. Досвід упровадження Болонської системи освіти в закладах вищої Запоріжжя / С. Б. Беліков, О. В. Климов // Педагогіка і психологія. - 2009. - № 1. - С. 17-27.
4. Голубенко О. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища шк. - 2009. - № 3. - С. 44-56.
5. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психо-

- логія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал. - 2009. - N 2. - С. 13-25.
6. Солодков В. Соціальна сутність і структура дій Європейського простору вищої освіти / В. Солодков // Післядипломна освіта в Україні. - 2007. - N 1. - С. 27-35.
7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи. [електор. ресурс http://pidruchniki.ws/13680808/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_turkot_ti/].
8. Нужненко К. Соціально-економічні позиції української освіти в європейському просторі / К. Нужненко // Вища школа : Науково-практичне видання. - 2012. - N 4. - С. 25-32. - Бібліогр: с.32 . - ISSN 1682-2366.
9. http://charko.narod.ru/tekst/an8/II_6.htm
10. <http://www.ref.by/refs/33/6101/1.html>

ФУРМАН О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент

БАБІЙ Н.В.,

старший викладач

КОСТЮЧЕНКО А.М.,

асистент,

Кременецький обласний

гуманітарно-педагогічний інститут

ім. Тараса Шевченка,

м. Кременець

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розкрито особливості формування готовності майбутнього педагога дошкільного навчального закладу до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Автор вважає вагомим недоліком у професійній підготовці сучасних фахівців недостатній професіоналізм у використанні ІКТ, який негативно впливає на ефективність та рівень викладання. А тому випускник педагогічного ВНЗ має не тільки володіти знаннями в галузі комп'ютерної техніки, а й бути фахівцем із застосування їх у своїй професійній діяльності, вміти спілкуватися в інформаційному середовищі. У дослідженні визначені педагогічні умови, які забезпечують ефективність технології формування готовності до використання ІКТ майбутніми педагогами.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), професійна освіта, вихователь, інформатизація суспільства, комп'ютерні технології (КТ), вихователь дошкільного закладу.

В статье раскрыты особенности формирования готовности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения к использованию информационно - коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Автор считает весомым недостатком в профессиональной подготовке современных специалистов недостаточный профессионализм

в использовании ИКТ, который негативно влияет на эффективность и уровень преподавания. Поэтому выпускник педагогического вуза имеет не только обладать знаниями в области компьютерной техники, но и быть специалистом по применению их в своей профессиональной деятельности, уметь общаться в информационной среде. В исследовании определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность технологии формирования готовности к использованию ИКТ будущими педагогами

Ключевые слова: информационно - коммуникационные технологии (ИКТ), профессиональное образование, воспитатель, информатизация общества, компьютерные технологии (КТ), воспитатель дошкольного учреждения.

In the article the features of training of the future teacher kindergarten to the use of ICT in their professional activities. The author believes a significant shortcoming in the training of today's professionals lack of professionalism in the use of ICTs, which affects the efficiency and quality of teaching. And as a graduate teaching universities must not only have knowledge of computer hardware, but also to be an expert on the application in their professional activity, be able to communicate in the information environment. The study identified the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of technologies of the use of ICT readiness for future teachers.

Key words: information and communication technologies (ICT), vocational education, educator, information society, computer technology (CT), a pre-school educator.

Постановка проблеми. Однією із домінуючих тенденцій розвитку сучасної цивілізації є перехід її до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами праці переважної частини населення стануть інформаційні ресурси та знання, що відповідно вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності.

Забезпечення якісної та доступної дошкільної освіти, виховання здорової, компетентної особистості є визначальними пріоритетами дошкільної освіти. Швидкість, з якою змінюються соціальні вимоги, зумовлює пошук нових інструментів для управління дошкільним навчальним закладом, планування освітньої діяльності, перебудови алгоритму налагодження стосунків між керівником і підлеглими, між педагогами і дітьми, між педагогами і батьками, а також для розвитку, навчання та виховання дітей. Завдання непрості

і реалізувати їх за один рік, звісно, неможливо. Тому вкрай важливо, щоб педагогічні колективи дошкільних навчальних закладів визначили шляхи та засоби для реалізації завдань щодо використання ІКТ в педагогічній діяльності у відповідності до завдань поставлених державою.

Підвищенню якості дошкільної освіти сприяє впровадження ІКТ в навчальний процес. Це стосується не лише організації освітнього процесу, а й управлінської діяльності. Стрімкий розвиток глобальної мережі Інтернет призвів до комп'ютерної революції в інформаційному світі, в якому комп'ютер є основним засобом телекомунікації.

Ввагомим недоліком у професійній підготовці сучасних фахівців є їхній недостатній професіоналізм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що негативно впливає на ефективність та рівень викладання.

Випускник педагогічного ВНЗ має не тільки володіти знаннями в галузі комп'ютерної техніки, а й бути фахівцем із застосування ІКТ у своїй професійній діяльності, вміти спілкуватися в інформаційному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень. Зростаючу роль застосування ІКТ в навчально-виховному процесі, теорію і досвід розробки педагогічних програмних засобів та впровадження їх у навчальний процес, принципи та методи комп'ютерно-орієнтованого навчання з розглядають українські дослідники В.Ю.Биков, І.Є.Булах, А.Ф.Верлань, В.М.Глушков, Ю.В.Горошко, А.М.Гуржій, В.М.Дем'яненко, Т.В.Дубова, М.І.Жалдак, Ю.О.Жук, В.І.Клочко, Н.М.Кузьміна, В.В.Лапінський, І.В.Лупан, Ю.І.Машбиць, Н.В.Морзе, С.А.Раков, Ю.С.Рамський, З.С.Сейдаметова, С.О.Семеріков, О.В.Співаковський, О.М.Спірін, І.О.Теплицький, Ю.В.Триус, М.І.Шкіль та інші. Психологічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені в працях В.П. Беспалька, В.М. Бондаревської, П.Я. Гальперина, В.П. Зінченка, О.М. Леонтьєва, Ю.І. Машбиця, В.В. Рубцова, Н.Ф. Тализіної та інших. Розвивальний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій з кожним днем набуває широкого розповсюдження у різні сфери освітньої діяльності. Так не залишається осторонь і дошкільна ланка. Питання щодо інформаційної підготовки студентської молоді досліджували В.Биков, М.Жалдак, Ю.Жук, А.Єршов, Ю.Машбиць Т.Тихонова та ін [4]. Використання комп'ютера в дошкільній освіті досліджували Ю. Горвиц, О. Кореганова, Г. Лаврентьєва[1, 3, 5], які стверджують, що його використання в навчально-виховному процесі позитивно впливає на загальний розвиток дітей.

Аналіз праць цих та інших науковців засвідчив, що в педагогічній науці накопичено певний досвід дослідження проблем підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти. Водночас ряд аспектів потребує подальшого вивчення, зокрема недостатньо чітко визначені напрямки педагогічної діяльності вчителя, орієнтовані на комп'ютерну підтримку навчального процесу, і не розро-

блена методика їх практичного наповнення.

Мета статті зумовлюється потребою у висвітленні психолого-педагогічних аспектів ефективного застосування ІКТ у підготовці майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної безпеки. Саме тому кожна держава опікується проблемами освіти. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Серед найважливіших завдань національної школи — відродження українських мови, традицій та обрядів, культури; формування національної самосвідомості, гуманістичної моралі на основі національної, нового типу мислення як ноосфери, нової свідомості і розуміння людиною свого місця в суспільстві та житті. Визначальною фігурою у виховному процесі є педагог. Його діяльність спрямована на становлення дитини як особистості, громадянина і фахівця, на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації.

Професія педагога впродовж усіх часів була дуже важливою. Без неї складно уявити розвиток суспільства чи окремої людини. У процесі педагогічної діяльності народжуються нові ідеї, формуються духовні і матеріальні цінності, творчий потенціал особистості.

Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, яка спрямована на передавання новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку.

Професійна педагогічна діяльність передбачає спеціальну освіту, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання функцій, пов'язаних із певною професією. Людину, яка професійно займається педагогічною діяльністю, називають вихователем, учителем, викладачем, педагогом. Часто це залежить від закладу, в якому вона працює (вихователь - у дитячому садку; учитель - у школі; викладач - у технікумі, училищі, вищому навчальному закладі).

Інформатизація всіх сфер суспільного життя вимагає визначення стану і тенденцій розвитку напрямів освіти, які безпосередньо стосуються необхідності професійної підготовки фахівців для виконання завдань, пов'язаних із управлінням інформаційними потоками і задоволенням інформаційних потреб.

Модернізація педагогічної професійної освіти різко підвищує значущість методичних умінь і здатність орієнтуватися в інформації, а також таких осо-

бистісних умінь, як відповідальність, творчість, уміння адаптуватися до ситуації постійних змін і соціальних умінь, центральне місце серед яких посідає вміння працювати в команді, що в свою чергу, вимагає наявності таких якостей як толерантність, уміння спілкування, уміння вирішувати конфлікти й ін.

Удосконалення дошкільної професійної освіти передбачає оновлення методів навчання, заснованого на інформаційних і телекомунікаційних технологіях, а також вимагає переосмислення ролі педагога.

Бурхливий розвиток комп'ютерної техніки та інформаційних технологій послужив поштовхом до розвитку суспільства, побудованого на використанні різної інформації. Тому воно й одержало назву інформаційного суспільства [2, 251].

В інформаційному суспільстві процес комп'ютеризації дасть людям доступ до надійних джерел інформації, позбавить їх від рутинної праці, забезпечить високий рівень автоматизації обробки інформації у виробничій і соціальній сферах. Рушійною силою розвитку суспільства має стати виробництво інформаційного, а не матеріального продукту. Матеріальний же продукт стане більш інформаційно насиченим, що означає збільшення частки інновацій, дизайну і маркетингу в його вартості.

Інформатизація суспільства ставить метою основну увагу приділяти комплексу заходів, спрямованих на забезпечення повного використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання в усіх видах людської діяльності.

Інформатизація освіти — одна із складових розвитку сучасного суспільства, що є широкомасштабним застосуванням в усіх підсистемах і ланках сфери освіти комп'ютерів і побудованих на їхній основі різних автоматизованих комплексів з метою підвищення ефективності інтелектуальної праці викладачів, наукових працівників і адміністративно-управлінського персоналу, звільнення їх від рутинних, нетворчих операцій, забезпечення можливостей активного і цілеспрямованого використання всієї накопиченої людством інформації, збагачення духовного життя людей.

Інформатизація на базі впровадження комп'ютерних і телекомунікаційних технологій є реакцією суспільства на потребу в істотному збільшенні продуктивності праці в інформаційному секторі суспільного виробництва, де зосереджено більше половини працездатного населення.

У свою чергу, інформатизація суспільства висуває найактуальніше завдання інформатизації освіти, яка готує кваліфіковані кадри для всіх галузей суспільного життя. Інформатизацію освіти науковці тлумачать з різних сторін. Інформатизація освіти – об'єктивний процес, пов'язаний з підвищенням ролі та ступеня впливу інтелектуальних видів діяльності на всі сторони життя суспільства. Вона дозволяє педагогам якісно змінити зміст, методи і організаційні форми навчання.

Інформатизація освіти висуває вимоги до професійної підготовки фахівців відповідно до сучасного рівня інформатизації суспільства. Звідси випливає, що однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка фахівців, які володіють високою інформаційною культурою, готові до застосувань нових інформаційних технологій у професійній діяльності.

Завдання інформатизації суспільства і освіти, необхідність в спеціальній підготовці майбутніх фахівців у галузі застосування нових інформаційних технологій роблять дослідження аспектів методики навчання майбутніх педагогів новим інформаційним технологіям найактуальнішими і перспективними.

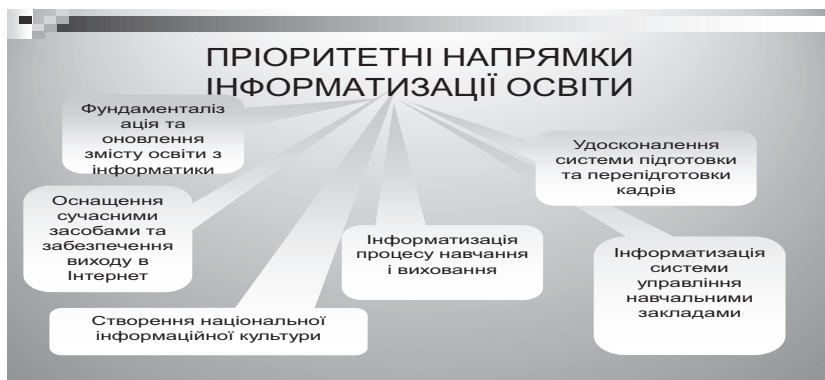
Саме сучасні комп'ютерні технології (КТ) дозволяють створювати, зберігати, переробляти інформацію та забезпечувати ефективні способи її подання користувачеві, стали важливим чинником життя є потужним інструментом прискорення прогресу у всіх сферах суспільного розвитку, визначає новий стиль життя цього суспільства.

Отже, формуючи майбутнього громадянина інформаційного суспільства, майбутній педагог повинен *вміти*:

- формувати основні ціннісні орієнтації в інформаційному суспільстві;
- формувати мотивацію до навчання, саморозвитку;
- навчити вчитися;
- формувати інформаційні потреби;
- розвивати ініціативу і самостійність у дітей, виховувати їх бути відповідальними за власну освіту;
- формувати світогляд, етичні позиції при здійсненні діяльності в інформаційному суспільстві;
- розвивати інтерес до способів набуття нових знань та вмінь;
- допомогти знаходити відповіді на запитання, що в них виникають, самостійно здобувати знання;
- навчити використовувати інформаційні освітні ресурси і здійснювати інформаційну взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі інформатизації суспільства все більшого поширення в різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні технології, вони виступають як один із інструментів пізнання. Тому однією із задач вищої освіти є підготовка фахівця, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, який має знання та навички щодо пошуку, обробки та зберігання інформації, використовуючи сучасні комп'ютерні технології. Цей напрямок вважається перспективним, адже в цілому освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації.

Одним із важливих напрямків розвитку інформатизації освіти є нові комп'ютерні технології. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги цих технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою.



Основні шляхи застосування КТ в освіті:

- створення інформаційних середовищ навчальних закладів;
- створення педагогічних програмних засобів (ППЗ);
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення проєктивного і дослідницького навчання;
- застосування мультимедійних засобів навчання;
- розробка дистанційних курсів;
- застосування інформаційних технологій в управлінні навчальним закладом;
- використання засобів Інтернет з метою пошуку інформації, розробки програмно-методичного забезпечення навчальних закладів, професійного і психологічного консультування;

- створення Web-сайтів навчальних закладів
- здійсненні профорієнтаційної роботи в закладах освіти;
- розробка і використання контролюючих програмних продуктів.

До позитивних дидактичних можливостей КТ відносять:

- індивідуалізацію навчання;
- ущільнення навчальної інформації;
- створення стійкого пізнавального мотиву осмисленого процесу практики;
- забезпечення зв'язку теорії з практикою;
- управління пізнавальною діяльністю та формування творчих якостей;
- забезпечення адекватного емоційного стану студентів;
- можливість створення реальної досліджуваної ситуації;
- формування загальної культури мислення;
- створення гарних умов для самореалізації особистості;
- формування і розвиток інформаційної культури і розв'язування задач медіа-освіти.

Світовий досвід свідчить, що вирішення проблем освіти починається з професійної підготовки педагогів. Без зростання педагогічного професіоналізму та професійної компетентності викладачів не можна приєднатися до нинішніх надбань науки і техніки. В зв'язку з цим найактуальнішим є навчання, засноване не лише на фундаментальних знаннях у певній галузі (математика, фізика, хімія, біологія, література тощо), в педагогіці і психології, а й на загальній культурі людини, що містить як складник інформаційну культуру. Тобто кожному викладачеві та вихователю, в тому числі й майбутньому, потрібна ґрунтовна підготовка в сфері сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Нинішні педагоги мають кваліфіковано обирати і використовувати саме ті інформаційні технології, які повною мірою відповідають змісту і цілям вивчення конкретної дисципліни, сприяють досягненню цілей гармонійного розвитку дитини з урахуванням індивідуальних особливостей.

Підготовка випускника педагогічного закладу в умовах модернізації освіти повинна відображати перспективні тенденції розвитку інформаційних та інноваційних педагогічних технологій у сфері фундаментальної, випереджаючої, відкритої і безперервної освіти. Основною метою педагогічної освіти сьогодні є підготовка педагога відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентної та відповідальної людини, що вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних областях знань, здібної до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Однією з складових професійної компетентності педагога, важливість

якої обумовлена сьогодні змінами в освіті, викликаними розвитком інформаційних технологій, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Для формування професійної компетентності фахівця необхідно, щоб навчально-інформаційне середовище було професійно орієнтованим, спрямованим на формування стійкого усвідомленого позитивного ставлення до своєї професії, творчого підходу до рішення завдань, пов'язаних з реалізацією професійних функцій.

Система інформаційно-освітнього забезпечення є на сьогодні найбільш важливим елементом навчального процесу, а тому треба постійно вивчати різні аспекти використання сучасних електронних засобів навчання. Здешевлення комп'ютерної, аудіо-і відеотехніки, компакт-дисків та інших елементів, необхідних для одержання освітньої інформації, дозволяє розробляти принципово нові підходи до навчання. Тому проблема методології і практичної розробки сучасних інформаційних технологій є пріоритетним напрямом науково-педагогічної діяльності.

Сьогодення вимагає від педагога не простого надання певних знань, а навчання мислити, структурувати інформацію та цілеспрямовано відбирати необхідне. Сучасний педагог повинен нести не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією. В зв'язку з цим, особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного педагога на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до його готовності щодо використання засобів ІКТ у професійній діяльності.

Можемо констатувати, що процес формування професійної готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування КТ буде ефективним за таких умов:

- через використання міждисциплінарних зв'язків у межах існуючої системи навчання у ВНЗ;
- через залучення майбутніх фахівців до безпосередньої роботи із застосування ІКТ упродовж самостійної роботи, навчально-дослідних завдань, практичних занять та педагогічної практики.

Отже, в процесі навчання у педагогічному ВНЗ постає ціль створення цілісної системи знань, умінь, навичок із використання інформаційно-комунікаційних технологій та набуття досвіду самостійної роботи з відповідними засобами, що за умов мотивації навчання та прагнення до впровадження нового, забезпечить формування готовності до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес.

Тому впровадження предмету «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» у навчальний процес студентів спеціальності «Дошкільна освіта» відповідає новітнім вимогам до сучасного фахівця і, безумовно, сприяє популяризації професії.

У цьому контексті вбачається необхідність відповідних змін у системі підготовки з ІКТ навчання майбутніх педагогів дошкільних закладів зі спрямуванням на формуванням готовності до застосування інновацій у майбутній професійній діяльності. Тому сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості, володіти сучасними комп'ютерними технологіями.

Висновки. Отже, майбутній вихователь дошкільного закладу повинен володіти таким запасом знань, умінь і навичок, які допоможуть йому на практиці досягти високих результатів щодо використання ІКТ у своїй практичній діяльності та майбутніх наукових дослідженнях. Разом з тим, цінним можна вважати те, що сучасні майбутні вихователі усвідомлюють можливості застосовування комп'ютерної техніки у своїй професійній діяльності й позитивно оцінюють значення ІТ у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу.

Подальших досліджень потребує визначення організаційних форм та методів навчання, спрямованих на розвиток інформаційної компетентності педагогів дошкільних закладів.

Список використаних джерел:

1. Горвиц Ю. М. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? / Юрий Михайлович Горвиц // Информатика и образование. – 1994. – №3 – С. 63–73.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти / Р. Гуревич, М. Кадемія. – Вінниця: ООО “Планер”, 2005. – 366 с.
3. Кедрович Гжегож. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Гжегож Кедрович ; [Пер. с пол. Г. А. Цисовской]. – К: Вища школа, 2001. – 335 с.
4. Кіт Г. І. Професійна підготовка студентів до здійснення логіко-математичного розвитку дошкільників / Григорій Кіт // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5).
5. Лаврентьєва Г. Комп'ютерно-ігровий комплекс / Галина Лаврентьєва // Дошкільне виховання. – 2003. – №1. – С. – 10.
6. Вікіпедія: вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. Загл. з екрану.

ЦИГУЛЬ О. В.,

викладач, кафедра іноземних мов,
ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ МЕТАЛУРГІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

У статті на підґрунті аналізу наукової літератури визначається специфіка формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі засобами навчання аудіювання; характеризується аудіювання як вид мовленнєвої діяльності; пропонується робота з аудіювання англomовного тексту, який має професійну технічну спрямованість.

Ключові слова: іншомовна компетентність, аудіювання, комунікація, комунікативні вміння та навички, текст.

В статье на основе анализа научной литературы определяется формирования иноязычной компетентности будущих инженеров металлургической отрасли средствами обучения аудированию; характеризуется аудирование как вид речевой деятельности; предлагается работа по аудированию англоязычного текста, имеющего профессиональную техническую направленность.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, аудирование, коммуникация, коммуникативные умения и навыки, текст.

The forming of foreign language competence of future engineers in the metallurgical field by the learning means of audition is defined in the article based on the analysis of scientific literature; the audition is characterized as a kind of speech activity; the work in auditioning the English language text that has a professional technical orientation is offered.

Key words: foreign language competence, audition, communication, communicative abilities and skills, text.

В епоху інтеграції вітчизняної вищої освіти в міжнародне освітнє середовище, мобільності спеціалістів, глобалізації інженерної діяльності (Н. Багдасар'ян, М. Вебер, Г. Гребенюк, Е. Демиденко, Р. Інглегарт, Л. Сушенцева, В. Турченко та інші) актуалізується проблема якості вищої професійної освіти (А. Алексюк, С. Батишев, І. Бех, В. Безпалько, Н. Бібік, В. Галузинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зимня, І. Зязюн, І. Козубовська, А. Коломієць, Т. Коваль, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, М. Сметанський, Г. Тарасенко, Г. Терещук, А. Хуторської, О. Шестоपालюк та інші), зростає потреба України у конкурентоспроможних фахівцях (С. Дружилова, Р. Дж. Еренберг, А. Маркова, Р. Пріма, Л. Романкова, С. Савицький, Є. Сайфутдінова, І. Смирнова, Л. Сушенцева, Г. Яворська, В. Якобінчук та інші), які володіють не тільки певним і необхідним обсягом знань, умінь і навичок, але й здатні до іншомовного спілкування із спеціалістами інших країн на достатньому рівні (Г. Єлізарова, І. Зимня, Л. Меркулова, С. Ніколаєва, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та інші).

Іншомовна компетентність справляє вагомий позитивний вплив на професійне становлення майбутніх інженерів загалом і металургійної галузі зокрема, забезпечує якісне управління виробничими процесами, що, в свою чергу, позначається на соціальній стабільності в суспільстві. Тому значущою складовою професійної освіти є розвиток і вдосконалення у студентів іншомовної компетентності.

Аналіз наукової літератури, стосовної різних аспектів проблеми компетентнісного підходу у вищій технічній освіті як умови успішної іншомовної міжкультурної комунікації, формування високого рівня іншомовної компетентності (Л. Абросимова, І. Берман, В. Бухбіндер, Л. Богатікова, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Драгомирецький, Г. Єлізарова, Ю. Ємельянов, М. Китайгородська, С. Козак, С. Коломієць, Б. Коффі, Т. Левченко, Є. Мірошніченко, С. Савін'юн, М. Свейн, Г. Стоун та інші), дозволяє зробити висновок про необхідність подальшої перебудови вищої школи на підґрунті концепції діалогу культур (М. Бахтін, Є. Бондаревська, О. Леонтьєв, Ю. Пассов та інші), трансформації вищої професійно орієнтованої мовної освіти в напрямку іншомовного міжкультурного спілкування (Л. Барановська, Л. Біркун, С. Брумфіт, О. Волобуєва, В. Гаманюк, Л. Голубенко, Д. Гудков, Р. Джонсон, Т. Дученко, І. Зайцева, М. Каналь, О. Канюк, М. Корочкіна, Т. Перськова та інші). Ці перетворення є важливими з огляду на розвиток особистісних, інтелектуальних і творчих якостей майбутніх інженерів, їх ключових загальних і спеціальних компетентностей, які забезпечують готовність випускників до адаптації та самовизначення в умовах нових інформаційно-комунікаційних технологій, до безперервної освіти та самоосвіти.

Проведений нами аналіз наукової психолого-педагогічної літератури та

методичних розробок також засвідчив, що навчання майбутніх інженерів у технічних ВНЗ ґрунтується, частіше за все, на лексико-граматичному підході (І. Агабекян, В. Бондаренко, Н. Мамаєва, Н. Успенська, Л. Циленко та інші), при застосуванні якої лексичні та граматичні одиниці й явища вивчаються поза текстом, що не дозволяє розвивати вміння, необхідні для здобуття професійно значущої інформації із цілісного тексту, та не сприяє формуванню іншомовної компетентності у сфері професійної комунікації.

Але, впевнені, що формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів, яка має суттєве значення для їх навчальної та подальшої професійної діяльності, неможливе без спеціальної цілеспрямованої роботи (читання, аудіювання) з професійно орієнтованими текстами, формування відповідних умінь і навичок. Таким чином, виникає необхідність у створенні методики формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів, у пошуках ефективних форм, методів і прийомів роботи з розвитку їх мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь, які потрібні для успішної іншомовної професійної комунікації.

Мета статті – схарактеризувати специфіку формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі засобами навчання аудіювання.

В умовах полікультурного освітнього середовища (К. Балабуха, Б. Бланке, В. Власов, В. Гаманюк, О. Коваленко, Т. Левченко, О. Локшина, У. Маас, Ф.-Й. Майснер, Л. Мішина, С. Ніколаєва, Л. Пуховська, А. Сбруєва, П. Сисоев, К. Шрьодер та інші) проблема розвитку іншомовної компетентності набуває особливого значення. Стратегія сучасного навчання іноземної мови загалом і в технічних ВНЗ зокрема полягає в спрямованості не тільки на формування у студента певних знань, умінь і навичок, а й на розвиток його особистості, теоретичного мислення, мовної інтуїції та здібностей, на оволодіння культурою мовленнєвого спілкування іноземною мовою. Тому заняття іноземної мови у вищому технічному ВНЗ необхідно орієнтувати, передусім, на мовлення, на розвиток і вдосконалення комунікативних умінь і навичок, на формування високого рівня іншомовної компетентності. Підкреслимо, що під час навчання іноземної мови важливі всі види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання (слухання та розуміння), читання, письмо. Між ними існує нерозривний зв'язок: уміння говорити й аудіювати – усна форма мовлення, вміння читати та писати – її писемна форма.

Аналіз наукової педагогічної та методичної літератури (Р. Альпін, І. Баценко, М. Вятютнев, П. Гальперін, А. Дахин, І. Зимня, М. Кенейл, Г. Китайгородська, О. Коваленко, Б. Ломов, К. Нікітіна, С. Ніколаєва, М. Свейн, Д. Шейлз, Л. Шерстюк та інші) дозволяє визначити іншомовну компетентність, з огляду на специфіку іншомовної підготовки в технічному

ВНЗ, як невід'ємну складову професійної компетентності майбутнього інженера, що є сукупністю лінгвістичних, комунікативних, соціокультурних, прагматичних знань і суб'єктно-особистісного досвіду фахівця в їх використанні, яка дозволяє використовувати іноземну мову в професійній, науковій, дослідницькій діяльності та для цілей самоосвіти, ефективно здійснювати міжкультурну професійну взаємодію.

Проблемі формування іншомовної компетентності, розвитку різних умінь і навичок мовленнєвої діяльності присвячено наукові розвідки багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, М. Вятютнев, Н. Гальскова, Н. Гез, Е. Зеєр, І. Зимня, Р. Мільруд, Ю. Пассов, В. Сафонова, М. Свейн, О. Тарнопольський, Д. Хаймс та інші). Однак, незважаючи на те, що навчання розумінню усного мовлення на слух уважається важливим аспектом при розвитку мовленнєвих умінь і навичок, у педагогіці та методиці досить довго не приділялося необхідної уваги розвитку вмінь аудіювати. Уважалося, що в процесі навчання воно вироблюється само по собі. Але, як показує практика, студенти, яких спеціально не навчають слуханню усного мовлення, так і не набувають цього вміння. Думаємо, що в процесі навчання іноземної мови потрібно прагнути до систематичного розвитку вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, тому що неможна навчитися говорінню без умінь аудіювати, оскільки вони представляють усну комунікацію.

У сучасній науковій літературі (В. Андрущенко, Є. Бачинська, Г. Вайлер, Ж. Делор, Я. Лефстед, А. Маркова, Дж. Мід, О. Овчарук, Н. Ничкало та інші) слушно вказується, що розвиток компетентного фахівця в будь-якій царині відбувається в процесі взаємодії з іншими людьми в суспільстві як системі безпосередніх комунікацій.

Комунікація є одним із найбільш складних аспектів мовленнєвої поведінки людей. Цей аспект пов'язано з цілою низкою факторів, які повинні враховуватися в процесі мовленнєвої діяльності: психологічних, дидактичних, педагогічних, екстралінгвістичних, лінгвістичних.

Під терміном «комунікація» (лат. *communico* – роблю загальним, спілкуюсь, зв'язуюсь) розуміється акт спілкування між двома або більше індивідуумами, яка ґрунтується на взаєморозумінні, повідомлення інформації [2, с. 232].

У психології «комунікація» визначається як смисловий аспект соціальної взаємодії, оскільки будь-яка індивідуальна дія відбувається в умовах прямих або непрямих відносин з іншими людьми. Комунікативні дії – це дії, свідомо зорієнтовані на смислове їх сприйняття іншими людьми. Головні функції комунікативного процесу полягають у досягненні соціальної спільності при збереженні кожного її елементу. В певних актах комунікації реалі-

зуються управлінська, інформативна, емотивна, фатична функції [3; 8]. По відношенню до функцій виділяються такі повідомлення:

- 1) спонукальні (приказ, прохання, переконання, повчання);
- 2) інформативні (передавання реальних або придуманих відомостей);
- 3) експресивні (піднесення, емоційні переживання);
- 4) фатичні (встановлення й підтримання контакту).

За типами відносин між учасниками комунікації комунікативні процеси діляться на міжособистісні, публічні, масові; за засобами – 1) мовленнєві (писемні, усні); 2) паралінгвістичні (жест, міміка, мелодія) [6, с. 233].

Отже, комунікації відводиться вирішальна роль у розвитку суттєвих сил особистості, її самореалізації, в професійному вдосконаленні та розвитку інтелектуального потенціалу.

Зазначимо також, що предметно-дидактична взаємодія орієнтована загалом на формування в студентів певної системи знань, умінь і навичок. Комунікативна взаємодія не настільки прагматична за своєю спрямованістю; її зміст складає обмін думками, поглядами, інтересами, почуттями у зв'язку з предметною взаємодією. Особистісна перебудова студента та викладача повинна забезпечити успішність спільної діяльності. Головними функціями комунікативної взаємодії є виховні, тому що її смисл – у цілеспрямованому формуванні системи педагогічних міжсуб'єктних відносин. Саме на заняттях іноземної мови формуються комунікативні вміння студентів – майбутніх інженерів, здійснюється комунікативна взаємодія, професійне спілкування, якому й необхідно навчати у вищій школі.

Аналіз різноманітних підходів до процесу комунікації (Ф. Бацевич, К. Долінін, А. Залевська, І. Сусова, Е. Сепір та інші), дослідженню наукового тексту, його моделюванню та загалом текстової діяльності (М. Бахтін, В. Бхатія, П. Гальперін, Н. Гальскова, Т. Дридзе, Ю. Караулов, Ю. Лотман, А. Лурія, І. Халеєва та інші) дозволяє визначити комунікативні вміння як вміння, що безпосередньо відбивають роботу над текстом, зв'язані з осмисленням теми тексту, відбором змісту за темою, з планом відібраного матеріалу, з відбором мовних засобів, із створенням тексту, його редагуванням.

Із точки зору комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземної мови [3; 8] виділяються дві групи комунікативних умінь:

- 1) загальні для усного й писемного мовлення (тема, основна думка тексту);
- 2) комунікативні вміння, характерні для:
 - а) писемного мовлення (способи вдосконалення написаного; редагування; оповідання, твори, перекази тощо);
 - б) для усного мовлення (засоби виразності усного мовлення: тон, логічний наголос, інтонація, темп, паузи тощо).

Навчання усного та писемного мовлення здавна називається розвитком зв'язного мовлення, який є також і процесом, і мовленнєвою діяльністю, і певним результатом акту комунікації. Тобто це певний мовленнєвий твір, текст: розгорнута відповідь студента з теми навчальної дисципліни, усний або писемний переказ тексту, реферат, опис, роздум, повідомлення, доповідь тощо. Зазначимо, що кожний мовленнєвий твір є предметом навчання й засобом, за допомогою якого формуються та розвиваються комунікативні вміння. Саме тому великого значення набуває чітке усвідомлення змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення, його послідовності, оптимальний відбір методів і засобів навчання.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності почало вивчатися з 60-х років XX ст. Воно відіграє значну роль у навчанні та пізнанні, тому що більшу частину інформації людина отримує по слуховому каналу. Воно також навчає вслухуватися, тобто виробляє увагу, розвиває слухову пам'ять, є одним із важливих засобів навчання говоріння, стимулює спілкування, розвиває вміння диференціювати звуки, поєднувати їх у комплекси, запам'ятовувати їх, прогнозувати. Отже, в процесі аудіювання необхідно розрізняти два аспекти: 1) слух як фізіологічну характеристику; 2) слухання як процес усвідомленої пізнавальної дії, що веде до інтерпретації та розуміння [3, с. 75].

З точки зору психфізіології аудіювання – це перцептивна (відбувається сприйняття, рецепція, перцепція), розумова (виконання розумових операцій: аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, абстрагування, конкретизації тощо), мнемічна (виділення та засвоєння інформативних ознак, формування образів, розрізнення та впізнавання) діяльність [7, с. 117].

Сучасна психолінгвістика стверджує, що аудіювання як вид мовленнєвої діяльності забезпечується механізмом короткочасної та довгочасної пам'яті, механізмом антиципації й осмислення. Вміння слухати – одно з найважливіших умінь, які розвиваються на заняттях іноземної мови, воно важливе й у повсякденному житті, а також є одним із критеріїв комунікабельності людини. Було встановлено, що у середньому людина витрачає 29,5% часу на слухання, 21,5% – на говоріння, 10% – на письмо [3, с. 75].

Слухання – це дуже важливий елемент мовленнєвої комунікації. Але більшість студентів характеризується такими недоліками традиційного слухання [3; 4; 5]:

- 1) бездумне сприйняття, коли мовлення, що звучить, є тільки фоном для певної діяльності;
- 2) уривчасте сприйняття, коли інтерпретується лише окремі частини мовлення, що звучить;
- 3) аналітична вузькість сприйняття, тобто невміння критично аналізу-

вати зміст повідомлення, встановлювати зв'язок між ним і фактами діяльності.

Правильним є послідовне й поступове подолання труднощів і недоліків у процесі навчання.

Ефективне слухання передбачає наявність у людини 4 основних ментальних здатностей [3, с. 78]: 1) слухова здатність; 2) увага; 3) здатність до розуміння; 4) здатність до запам'ятовування. Тому розвиток умінь аудіювання повинно ґрунтуватися на розвитку перерахованих здатностей.

Отже, оволодіння аудіюванням надає можливість реалізовувати виховні, освітні, розвивальні цілі. Воно дозволяє навчати студентів уважно вслухуватися в мовлення, що звучить, формувати вміння передбачати зміст висловлювання, виховувати культуру слухання, розвивати їх пам'ять, передусім, слухову, що є важливим не тільки для вивчення іноземної мови, але й для будь-якого предмету.

Аудіювання надає можливість оволодіти фонемним складом мови й інтонацією: ритмом, наголосом, мелодією. Через нього засвоюються лексичний склад мови, її граматична структура; воно допомагає розвивати вміння говорити, читати, писати. Це є головною причиною того, що аудіювання досить часто застосовується як допоміжний засіб навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Говоріння й аудіювання – два взаємозв'язані боки усного мовлення. Аудіювання підготовлює говоріння, говоріння допомагає формувати й розвивати сприйняття мови на слух [9, с. 35].

Аудіювання та читання поєднує приналежність до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, коли відбувається сприйняття – розуміння – активна переробка інформації, яку отримуємо з мовленнєвих повідомлень: при аудіюванні – через слуховий канал, при читанні – через зоровий. Читання – це переклад графічної мови на зору; читаючи, людина якби чує текст. Аудіювання також пов'язане з письмом: у процесі графічного оформлення, людина проговорує й чує те, що пише.

Особливе значення при аудіюванні мають різні способи мислення й уявлення про світ у вигляді зорових, звукових і дотикових образів. Ця проблема є об'єктом дослідження сучасної психології, яка називається «нейролінгвістичним програмуванням», що досліджує те, що людина бачить, чує, сприймає дотиком [1, с. 68].

Сприймаючи мовлення, слухач перетворює за допомогою моторного аналізатору звукові образи на артикуляційні. Між слуховим аналізатором і мовленнєвим апаратом установлюється міцні функціональні зв'язки. При аудіюванні зорові опори (органи мовлення, жести, міміка, кіними тощо) підкріплюють слухові відчуття [7, с. 118].

Аудіювання мовленнєвих повідомлень зв'язане з діяльністю пам'яті, яка поряд із відчуттями, сприйняттям, уявою, відноситься до чуттєвого пізнання людиною оточуючого світу [1, с. 71]. На відміну від них, мислення та мовлення є способами раціонального, або розумового, пізнання світу. Найбільш інформативною ознакою є інтонація, тому що вона має «Якості, що сприймаються», завдяки яким аудитор може сегментувати мовлення на синтаксичні блоки, зрозуміти зв'язок окремої фрази, розкрити зміст. В. Артьомов [1] вважає, що за інтонацією закріплені такі мовленнєві функції, як комунікативна, синтаксична, логічна, модальна. При сприйманні мовленнєвих повідомлень передусім визначається комунікативний план висловлювання, причому інтонація є одним із структурних ознак, за якими розрізняються комунікативні типи речень: оповідання, питання, оклик, спонування.

Отже, аудіювання, зв'язане з розумінням чужих думок і задумів, що покладено в основу висловлювання, передбачає наявність достатньо високого рівня розвитку лексичних, граматичних, фонетичних автоматизмів. Тільки за цією умовою увага слухача може бути сконцентована на змісті.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є ефективним засобом навчання іноземної мови загалом і, зокрема, формування в студентів не лише комунікативних умінь і навичок, але й іншомовної компетентності.

Тексти для аудіювання необхідно підбирати таким чином, щоб вони були цікавими, професійно спрямованими, мали пізнавальний інтерес. Для успішного розуміння тексту необхідно звернути увагу на розвиток у студентів навичок адекватного сприйняття інтонації, паузації, логічного наголосу, які мають смислове навантаження, підкреслюють, уточнюють думку мовця.

Установлено, що сприйняття зв'язного усного мовлення супроводжується складною розумовою діяльністю, протікає в особливих умовах, визначених акустичними факторами. Тому виникає потреба у вправах, які спрямовують увагу на осмислення змісту усного мовлення, на подолання труднощів, пов'язаних із сприйняттям.

На занятті, спрямованому на вироблення вмінь і навичок аудіювання, важливо використовувати спеціальні аудитивні вправи. Вирішуючи завдання розвитку усного мовлення, викладач навчає студентів – майбутніх інженерів умінню слухати, тобто сприймати інформацію. При цьому необхідно враховувати, що потрібно розвивати глобальне, критичне, детальне сприйняття тексту. Значення у формуванні іншомовної компетентності під час аудіювання набуває спеціально розроблений професійно спрямований дидактичний матеріал, який сприяє розв'язанню навчальних і виховних завдань.

Наведемо приклад роботи з аудіювання тексту, який має професійну технічну спрямованість і призначено для студентів – майбутніх інженерів, на занятті англійської мови.

ТЕКСТ ДЛЯ АУДІЮВАННЯ ТА КОМПЛЕКС ВПРАВ

1. Try to predict how the following people would use a computer:

Запропонуйте власні припущення щодо того, як ці люди використовують комп'ютер:

primary school teacher; Open University student; 6 year old girl; artist.

2. Listen to the text and note the actual uses described.

Прослухайте текст, визначите описані в ньому способи використання комп'ютера.

Computer Users

Primary school teacher: We've got a new program with 3D graphics to encourage young children to tell stories. We tried it out last term and now we use it regularly. There's a mat in front of the monitor, like a carpet. There are pressure pads under the mat. When the children stand on them, they can move about inside the pictures on the screen. If they stand on the right, they can move to the right, and so on. The good thing is that it works better if there are more children on the mat. This encourages them to work together.

What I like about this program is that if you ask the children what they've been doing, they don't say "We've been working with the computer", they say "We've been telling stories". The computer doesn't get in the way of learning, it's just a tool. We don't get that reaction when we sit them down at a keyboard.

Open University student: I've had a computer for about three years now. I'm an OU student working on a degree in mathematics. I work full time so I study at home in the evenings and at weekends. Some Saturdays there are tutorials I can attend in town but mostly I work alone. I use the computer to write my assignments. I also use the Internet to email my tutor if I have any problems with the course work. There's a help group too on the Web made up of other students doing my course, not just here in the UK but around the world. We can chat about assignments and help each other out if we're in difficulty.

Louise, aged 6: Well, I make cards for my friends. I made one for Mary's birthday last week. I use work and you go into clipart. Then these things come up on the screen. And you can click on any one like animals and two people with a heart, and a star and a hat. I've got CD-ROMs. I like Splat the Cat and Pets 3. You click on Go to the Adoption Centre, then you go to Pick a Pet and you can choose what you want, a cat or a dog. And you can give it a name and feed it. The one that I'm going to adopt is a cat. And you've got to give your cat a name. But first I'll take its picture, then I'll save it.

Artist: I paint mainly figures in imaginary interiors. They represent myths. I work in acrylics although I also make woodcuts. I keep photographs of most of what I've done, apart from the work I've destroyed, the ones I didn't like. I've scanned in about a third of these photographs, around 100 paintings, to make a

CD. I've organised the paintings into themes and added a soundtrack so that each group of paintings is accompanied by music. I'll send the CD to dealers. In the past it would have been slides. I'm also going to start my own website to try to sell directly. The difficult thing is trying to get people to visit your site [10].

3. Answer these questions according to the text:

Дайте відповіді на питання у відповідності до тексту, який ви прослухали:

1. How does the story-telling program encourage children to work together?
2. In what way is the children's reaction to this program different for other uses they make of computers?
3. What is the OU student studying?
4. What opportunity has she to meet other students?
5. What can you do with Pets 3?
6. What does Louise do with clipart?
7. How did the artist display work to dealers in the past?
8. What is the difficulty in selling through a website?

4. How do you think these professions might use computers?

Яким чином, на вашу думку, люди цих професій можуть використовувати комп'ютер?

Architects; interior designers; farmers; landscape gardeners; musicians; rally drivers; sales people.

5. Describe how you use computers in your study and in your free time.

Опишіть, яким чином ви використовуєте комп'ютер для навчання та у вільний час.

Таким чином, у формуванні іншомовної компетентності важливе місце займає аудіювання, яке передбачає регулярне використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих завдань із розвитку вмінь слухати, розуміти усне висловлювання. Для цього необхідно застосовувати завдання, які не потребують складання розгорнутих висловлювань, словесне малювання з прослуханого твору, вибір правильної відповіді на декілька запропонованих варіантів тощо. Далі – ускладнювати завдання: розгорнуті висловлювання з оцінкою прослуханого тексту, рецензування, дискусії, аналіз тексту тощо. Реалізація аудитивних вправ після сприйняття зв'язного тексту – це важливий і ефективний прийом роботи з навчання аудіюванню, вдосконаленню комунікативних умінь студентів, їх іншомовної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 259 с.

2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Просвещение, 1966. – 608 с.
3. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация : [учебник] / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина; под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с. – (Серия «Высшее образование»).
4. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – М. : Просвещение, 1996. – №5 (201). – С. 31-42.
5. Лехикойнен Р. Некоторые принципы обучения аудированию речи (из опыта преподавания в университете Турку) / Р. Лехикойнен // Русский язык за рубежом. – 1990. – №3. – С. 51-53.
6. Психология : словарь / [под ред. А.В. Петровского]. – М. : Изд-во политической литературы, 1990. – С. 232-233.
7. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988 – 209 с.
8. Сульниченко В.Н. Формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков учащихся / В.Н. Сульниченко // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 1998. – № 7. – С. 29-33.
9. Фазекаш М. Роль и место аудирования в процессе комплексного обучения иностранным языкам / М. Фазекаш // Русский язык за рубежом. – 1987. – №2. – С. 34-36.
10. Oxford English for Information Technology / Eric H. Glendinning, John McEvan. – Oxford University Press, 2006 – 224 p.

ЯКИМЧУК Н.М.,

викладач,

Луцький педагогічний коледж,

м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджено функціональний аспект такого методичного прийому навчання німецької мови молодших школярів як дидактична гра. Розглядається роль педагога в підготовці, проведенні гри та підбитті підсумків. Доведено, що дидактична гра займає чільне місце у процесі навчання німецької мови молодших школярів, оскільки задіюються декілька механізмів покращення іншомовної комунікації. Розглянуто та проаналізовано приклади деяких ігор, які варто використовувати педагогам у процесі навчання німецької мови. Доведено, що без ігрових дій закріплення в пам'яті дитини іншомовних лексичних одиниць та граматичного матеріалу відбувається менш ефективніше та вимагає великого розумового напруження. Гра як перша форма у філогенезі забезпечує ефективність переходу і підготовки до кожного наступного етапу в житті не тільки дітей, але й дорослих людей.

Ключові слова: дидактична гра, ігри-вправи, ігрова ситуація, молодші школярі, реальна і уявна ситуація, розумова перенапруга, граматичні, лексичні та фонетичні навички.

В статье исследуется функциональный аспект такого методического приема обучения немецкому языку младших школьников как дидактическая игра. Рассматривается роль педагога в подготовке, проведении и подведении итогов игры. Доказано, что дидактическая игра занимает ведущее место в процессе обучения немецкому языку младших школьников, потому что задействует сразу несколько механизмов улучшения иноязычной коммуникации. Рассмотрены и проанализированы примеры некоторых игр, которые стоит использовать педагогам в процессе обучения немецкому языку. Доказано, что без игровых действий запоминание ребенком иноязычных лексических единиц и грамматического материала происходит

менее эффективно и требует огромного умственного напряжения. Игра обеспечивает эффективность перехода и подготовки к каждому следующему этапу в жизни не только детей, но и взрослых.

Ключевые слова: дидактическая игра, игры-упражнения, игровая ситуация, младшие школьники, реальная и воображаемая ситуация, умственное перенапряжение, грамматические, лексические и фонетические навыки.

The article deals with the functional aspect of such methodological device in teaching German to junior pupils as didactic game. The role of the teacher in preparation of the game and its summary is also considered. It is proved that the didactic game plays an important role in the process of teaching German to junior pupils due to some mechanisms of foreign communication being used. Some examples of such games which should be used by the teachers in the process of teaching German were discussed and analyzed. It is proved that pupils use less mental efforts in learning lexic and grammar material while taking place in such games. The game provides effective transition and preparation to every next level in life not only for children but also for adults.

Key words: didactic game, exercising games, game situation, junior pupils, real and imaginary situation, mental tension, grammar, lexic and phonetic skills.

Постановка наукової проблеми та її значення. Досягти високого рівня комунікативної компетенції в німецькій мові, не знаходячись серед її носіїв, справа дуже важка. Тому важливим завданням вчителя є створення на уроці іноземної мови реальних і уявних ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні прийоми роботи. Одним з таких прийомів є гра.

Проведене дослідження торкнулось проблеми використання дидактичних ігор їх значення у навчанні і вихованні молодших школярів.

Мета статті: розкрити значення дидактичної гри на уроці іноземної мови не тільки як засобу стимуляції та оптимізації процесу навчання, але і як важливого аспекту психологічного комфорту і зняття розумової перенапруги учнів.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Цією проблемою займалися такі вчені як А.С.Макаренко, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Л.В.Артемова, І.О.Школьна, О.Я.Савченко, Е. Берн, В. Риверс, Фр. Лейзингер, С.Т. Шацький, та ін. Гра дуже наближена до реальних життєвих ситуацій, а інколи й невід-

дільна від них (теорія Е. Берна). А.Н. Леонтьєв довів, що дитина оволодіє ширшим колом дійсності лише під час гри. На думку М.Н. Скаткіна, «навчальні задачі постають перед дитиною не в справжньому вигляді, а маскуються. Граючись, дитина не ставить навчальної мети, але в результаті гри вона чомусь навчається». О. В. Калимулина досліджувала ігри у навчанні діалогічного мовлення.

В. М. Букатов пропонує щодо проведення дидактичних скласти список улюблених дитячих ігор і з'ясувати, як ці ігри (або їхні елементи) можна використовувати на уроці. Проте, як показали дослідження вчених-психологів Д.Б.Ельконіна, Л.В.Артемової та педагогів І.О.Шкільної, О.Я.Савченко та ін., гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, оскільки використовується епізодично.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Практичне оволодіння іноземною мовою неможливе сьогодні без застосування активних методів та прийомів навчання. Звичайно найбільший інтерес в учителя викликають ті з них, які не потребують особливих умов або якихось надзвичайних особистісних якостей викладача. Такими нескладними, але досить ефективними засобами навчання є навчальні ігри та ігрові завдання. Вони сприяють оволодінню іноземними мовами і комплексній реалізації цілей навчання: практичних, виховних, загальноосвітніх, розвиваючих. Ігри допомагають засвоїти і систематизувати знання, формувати граматичні, лексичні та фонетичні навички, розвивати всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання й письмо), стимулюють мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу, забезпечують комунікативну спрямованість навчального процесу. Вони активізують діяльність учнів, підвищують їх інтерес до занять, підсилюють позитивний емоційний фактор, створюють сприятливий мікроклімат у класі, розвивають уяву, фантазію, уважність учнів, формують почуття товариськості, колективізму, допомагають подолати сором'язливість, усунути мовні бар'єри, знімати втому тощо.

Існують декілька груп ігор, які розвивають інтелект, пізнавальну активність дитини: граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні, творчі.

Дидактичні ігри можна класифікувати за такими критеріями: [4]

1. За походженням: готові ігри (лото, доміно) і розроблені спеціально для уроку іноземної мови (ігри з використанням карток, м'яча);

2. За призначенням: ігри для систематизації знань і формування граматичних лексичних та фонетичних навичок, а також ігри для розвитку говоріння, аудіювання, читання і письма;

3. За характером основних дій учнів:

ігри з м'ячем (Ballspiele);

ігри з іншими предметами: (Zahl- und Rechenspiele, Kartenspiele,

Pantomimespiele, Puppenspiele, Ratespiele, Bewegungsspiele);

4. За кількістю гравців: індивідуальні, парні (грають одночасно всі учні в парах), групові (грає кілька команд), колективні (грає весь клас під керівництвом ведучого);

5. За наявністю реквізиту: ігри з використанням реквізиту (лялька, м'яч, доміно) **або дидактичного додаткового матеріалу.**

Серед великої кількості ігор особливе місце займають також буквені. Це загадки, в яких потрібно вгадати слово або фразу, написані незвичним способом. Щоб відгадати, необхідно виконати комбінарні перетворення з літерами - змінити їх послідовність, розміщення відносно одна одної, порядок читання, додати або вилучити окремі букви. Ігри з літерами вчать працювати зі словником, бути ерудованими, дають змогу тренувати пам'ять, пізнавати тонкощі мови, але при цьому не втрачають своєї розважальності. Ігри можна поділити на кілька груп: анаграми, логогрифи, поліндрами, лото, кросворди, ребуси, шаради та інші.

Анаграма - це слово або словосполучення, утворене перестановкою літер, які складають інше слово чи словосполучення: Rot - Tor, Esel - lese.

Паліндром - слово, яке читається зліва направо і навпаки: Anna, Otto, Ada.

Логогриф - гра з літерами, в якій треба відшукати згадане слово й утворити від нього нові слова шляхом зміни й відкидання окремих літер або складів:

- * Kein - ein
- * Kalt-alt
- * Hochzeitsfest - Hochzeit - Zeit- Fest

Лото - у цій грі пропонують утворити слово з його частини. Дано H n. Хто складе найбільше слів додаючи лише дві літери. Hn - Hand, Huhn, Hahn, Hund.

Кросворд - гра, яка полягає в заповненні літерами рядків так, щоб по горизонталі та вертикалі отримати задані за значенням слова.

Спеціальні дослідження показують, що не тільки шестилітки, а й переважна більшість молодших учнів позитивно ставиться до навчання, проте їх бажання вчитися і працездатність залежать насамперед від уміння вчителя зацікавити дітей, активізувати різні види сприйняття, різні види мислення, пам'яті, спостережливості. Добре продумана гра, що її проводить вчитель, який уміє спілкуватися з дітьми та емоційно перебудовуватися, - надзвичайно дієвий засіб досягнення мети [3].

Розглянемо деякі види ігор, які слід ширше застосовувати в початкових класах під час уроку. Насамперед це дидактичні ігри, побудовані на принципах автодиктатизму та самоорганізація: ігри з парними й розрізаними малюнками, з кубиками, лото: геометричне доміно й мозаїка; ігри із загадуванням і

відгадуванням; словесні ігри. Цінність таких ігор у тому, що в них у захоплюючій формі, без втручання вчителя діти навчаються: вони розрізняють ознаки предметів, описують їх, класифікують предмети з видовими й родовими ознаками, порівнюють їх: виділяють частину з цілого, складають ціле з частин; вилучають «зайві» предмети [5].

На уроках німецької мови у процесі розвитку усного мовлення й логічного мислення учнів доцільно проводити такі ігри: „З якого дерева листя?“, „Знайди такий самий предмет“, „Що змінилося?“, „Чарівний мішечок“, „Чого тут не вистачає?“, „Продавець і покупець“, „Листоноша приніс листівки“, „Коли це буває?“, „Для чого це потрібно?“, „Хто на чому грає?“, „Чиї це інструменти?“.

На уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою гри «Чарівний мішечок» можна закріплювати різноманітні вміння і навички. Набір предметів у мішечку; звичайно, не випадковий. Він щоразу змінюється залежно від мети навчання: це іграшки, у назвах яких є літери, склади, які зараз вивчаються, то дірбні речі, які треба описати.

Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор – органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римуння; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових моментів [2].

Пояснення вчителя під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес. І що молодші учні, то доцільніше не тільки пояснювати як грати, а й показувати, як це робити. (Зрозуміло, участь вчителя залежить від змісту гри). Наприклад, гру „Відгадай“, мета якої – розвиток зв'язного мовлення, вміння точно й коротко описати предмет, доцільно починати з розповіді-зразка, щоб діти зрозуміли, як розповідати про характерні ознаки предмета.

Деякі вчителі вважають, що дидактичні ігри найдоцільніше проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти найбільше стомлені. Це помилкова думка, нерідко саме ігрова ситуація може бути найкращим початком уроку. В ігровій формі можна ефективно ознайомити дітей з новим способом дії, поживавити процес тренувальних вправ. Діти із задоволенням виправляють помилки Незнайка, „розмовляють» з Чомусиком, навчаються в „лісовій школі», або діють разом з казковим героєм, виконуючи тренувальні вправи. В іграх-вправах молодші школярі знаходять виходи з числових лабіринтів, розв'язують ребуси, складають загадки.

Після закінчення гри керівник повинен оголосити її результати. Оголошувати результати гри потрібно лаконічно. Під час оголошення результатів необхідно назвати помилки, що були допущені у техніці і тактиці гри,

вказати на шляхи її виправлення. Доцільно згадати позитивні та негативні моменти гри, відзначити кращих гравців.

Приклади граматичних завдань

- Розкажіть, чого ви не виконали вчора, проте виконали сьогодні.
- Подивіться на незавершену картину і розкажіть, що не встиг намалювати художник.
- Поясніть причину, за якої ви не змогли відвідати свого товариша використовуючи при цьому необхідні граматичні форми.
- Прослухайте повідомлення і засобом пантоміми покажіть, що ви зрозуміли його, (гра «Де були ми – не скажемо, а що почули – покажемо».)
- Перевірте, чи уважні ви. Скажіть, які предмети вас оточують, скільки їх і де вони розташовані, (гра «Шукаємо уважних»).
- Знайдіть та виправте усі помилки в тексті, (гра «Коректор»).

«**Кубики**». Мета: автоматизація вживання питальних речень в усному мовленні.

Хід гри: для гри потрібно виготовити кубик. На кожній його грані записати вже вивчені питальні слова. На одній із граней поставити знак запитання. Учні діляться на дві команди. Учасники першої команди підкидають кубик і таким чином вибирають питальне слово для команди-суперника. Гравці команди – суперника повинні придумати запитання із питальним словом, яке випало на грані кубика. Якщо на грані знак запитання, то суперники повинні придумати запитання без питального слова. За кожне правильно складене запитання команда отримує один бал. Виграє та команда, яка набрала найбільшу кількість балів.

Гра «Що ти робиш?». Мета: тренувати у вживанні прислівники часу, порядок слів у реченні, часові форми дієслів.

Хід гри: для гри знадобиться ігрове поле (Рис.1), кубик та фішки. Учні грають у групах по 3-5 учасників. Кожен учасник отримує фішку. Усі фішки стоять на позначці «Старт». У кого з гравців випаде на кубику 1, той і починає гру. Якщо гравець переходить, наприклад, на поле з позначкою „morgens“, він повинен сказати, що він робитиме завтра. Якщо речення сформульоване правильно, гравець залишається на цьому полі. Якщо ж у реченні допущені помилки, учень повинен повернутися на одне поле назад. Право кидати кубик переходить до наступного гравця. Виграє той гравець, який найшвидше приходить до фінішу.

«**Речення- пазл**». Мета: автоматизація вживання розповідних та питальних речень в усному мовленні.

Хід гри. Для проведення гри учитель повинен підготувати карточки зі словами, які утворюють речення (Рис.2). Клас поділяють на групи 4-5 учасни-

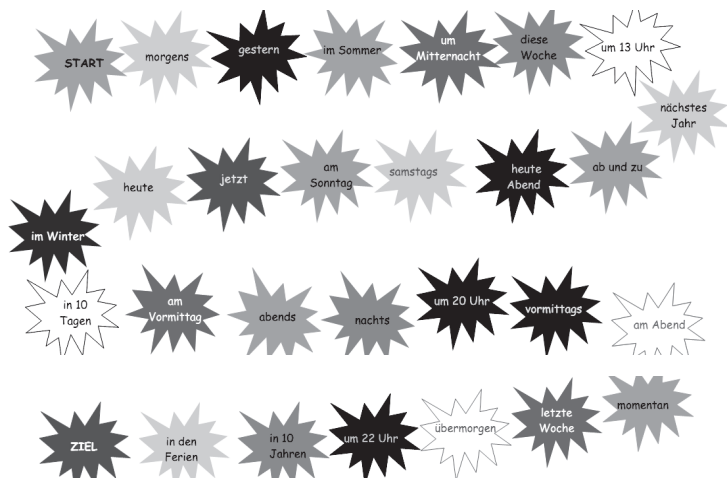


Рис.1. Ігрове поле

ків у кожній. Кожна група отримує конверт зі словами та утворює з них якомога більше речень за обмежений час. Виграє та команда, яка утворила найбільше правильних речень.

Висновки. Отже, дидактична гра в усіх своїх різновидах виконує різні функції, але домінує мотиваційна; саме з цих позицій видно її переваги порів-

Ich	darf	kein	Eis	essen	.
Du	darfst	keine	Cola	trinken	.
Darf	Anna	eine	Party	machen	?
Paul	darf	jetzt	Volleyball	spielen	.
Dürfen	wir	heute	ins Konzert	gehen	?

Рис.2. Карточки зі словами для утворення речень.

няно з іншими методами навчання німецької мови молодших школярів. Доведено, що роль гри в розвитку становленні особистості дитини незаперечна. Сьогодні важливо не тільки наголошувати на значущості гри, як форми впливу на розвиток дитини, але й акцентувати увагу на методиці використання гри в урочний та позаурочний час.

Гра дарує радість і захоплення, а сам процес гри сповнений несподіванок, а результат – таємниця. Але, крім суб'єктивного сприйняття є, безумовно, глибинний вплив гри на людину, на основі сфери її життєдіяльності: фізичну, емоційно-вольову, інтелектуальну та духовну.

Один із важливих шляхів реалізації програми виховання дітей пролягає через максимальне залучення гри в процес навчання німецької мови учнів початкової школи.

Перевага гри при вивченні німецької мови також у тому, що вона посилює навіть слабким учням. Захопленість, відчуття посильних завдань та інше – це все дає можливість учням побороти сором'язливість та невпевненість і висловлюватися іноземною мовою. Таким чином непомітно учні опановують мовний матеріал.

Варто пам'ятати, що незважаючи на привабливість та ефективність гри необхідно дотримуватися почуття міри, інакше вона може втомити учнів та втратити свіжість емоційного впливу; що гра, незважаючи на усі позитивні моменти, це лише засіб, метод навчальної роботи, а метою залишається засвоєння навчального матеріалу та здобуття знань. Отже, дидактична гра в усіх своїх різновидах виконує різні функції, але домінує мотиваційна; саме з цих позицій видно її переваги порівняно з іншими методами навчання німецької мови молодших школярів. Доведено, що роль гри в розвитку становленні особистості дитини незаперечна. Сьогодні важливо не тільки наголошувати на значущості гри, як форми впливу на розвиток дитини, але й акцентувати увагу на методиці використання гри в урочний та позаурочний час.

Гра дарує радість і захоплення, а сам процес гри сповнений несподіванок, а результат – таємниця. Але, крім суб'єктивного сприйняття є, безумовно, глибинний вплив гри на людину, на основі сфери її життєдіяльності: фізичну, емоційно-вольову, інтелектуальну та духовну.

Один із важливих шляхів реалізації програми виховання дітей пролягає через максимальне залучення гри в процес навчання німецької мови учнів початкової школи.

Перевага гри при вивченні німецької мови також у тому, що вона посилює навіть слабким учням. Захопленість, відчуття посильних завдань та інше – це все дає можливість учням побороти сором'язливість та невпевненість і висловлюватися іноземною мовою. Таким чином непомітно учні опановують мовний матеріал.

Варто пам'ятати, що незважаючи на привабливість та ефективність гри необхідно дотримуватися почуття міри, інакше вона може втомити учнів та втратити свіжість емоційного впливу; що гра, незважаючи на усі позитивні моменти, це лише засіб, метод навчальної роботи, а метою залишається засвоєння навчального матеріалу та здобуття знань.

Список використаних джерел:

1. Активізація розумової діяльності учнів на уроці німецької мови засобами гри // Deutsch, 2005.-№1 (57). С. 10-17
2. Артемова Л.В. Театр і гра. - К.:Томіріс, 2002. - 340 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 218 с.
4. Калимулина, О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи. Иностранный язык в школе. – 2003. – №3.
5. Конишева А. В. Ігровий метод у навчанні іноземної мови .- СПб.: КАРО, Мн.: Видавництво «Чотири чверті», 2006р.
6. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвою.-К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

БІЛОКОННА Н.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра змісту і методики
початкового навчання,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРА НА ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено один із аспектів професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Зазначено, що емоційна культура – це не лише важлива складова педагогічної культури, а й необхідна умова творчої діяльності вчителя. Проаналізовано вплив емоційного чинника на формування стилю професійної діяльності майбутнього фахівця.

Ключові слова: вчитель, початкова школа, професійна підготовка, творчий потенціал, емоційна культура вчителя, стиль професійної діяльності.

В статье рассмотрен один из аспектов профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Определено, что эмоциональная культура – это не только важная составляющая педагогической культуры, но и необходимое условие творческой деятельности учителя. Проанализировано влияние эмоционального фактора на формирование стиля профессиональной деятельности будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель, начальная школа, творческий потенциал, эмоциональная культура учителя, стиль профессиональной деятельности.

The article examines one of the aspects of a professional preparation of a primary school future teacher. It is defined here that the emotional culture is not only the important component of a pedagogical culture but is the necessary condition of the creative activity of a teacher. The influence of the emotional factor on the formation a style of a professional activity of a future teacher has been analysed.

Key words: *professional preparation, a teacher, primary school, creative potential, emotional culture of a teacher, a style of a professional activity.*

Загальна постановка проблеми. Сучасна школа сьогодні як ніколи потребує вчителів, які вирізняються високим професіоналізмом, справжньою інтелігентністю, духовною культурою, психічним і фізичним здоров'ям соціальною активністю; мають високу громадянську відповідальність та потребу в постійній самоосвіті; володіють не тільки глибокими теоретичними знаннями, але і поликультурним світоглядом. Найважливішою особливістю педагогічної діяльності в умовах сьогодення є її творчий характер.

Творчий потенціал особистості педагога формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і наукових знань, умінь та навичок, що дозволяють знаходити й застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи, і тим самим вдосконалювати виконання своїх професійних функцій [6, с.43]. Емоційна культура є необхідною умовою творчої діяльності педагога.

Проблема взаємопроникнення освіти та культури має фундаментальний, полінауковий характер і вимагає міждисциплінарного рішення. Продуктивне розв'язання завдань формування й розвитку культури майбутнього фахівця, емоційної культури майбутнього вчителя зокрема, можливе на основі аналізу передового досвіду діяльності вищої педагогічної школи, узагальнення висновків теоретичних і науково-прикладних досліджень на межі педагогіки вищої школи, теорії особистості й культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання наукової літератури з проблем підвищення ефективності навчально-виховного процесу початкової ланки освіти (О.Антонова, І.Бех, О.Гордійчук, О.Матвієнко, О.Савченко, Л.Сєрих, В.Тименко та ін.) свідчить про те, що сучасні дослідники звертають увагу на необхідність забезпечення учням емоційного комфорту. Дотримання цієї вимоги дозволяє зберігати психічне й фізичне здоров'я молодших школярів (О.Вашенко, Г.Власюк, О.Жабокрицька, С.Кондратюк, В.Оржеховська). Разом з тим, відсутні наукові пошуки, зорієнтовані на формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів.

У дисертаціях, виконаних упродовж останнього десятиріччя (Л.Бірюк, Н.Грамастик, І.Єнгаличева, А.Зінченко, О.Комар, О.Митник, О.Чепка, І.Щербак)), зроблено спроби нового науково-теоретичного осмислення проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи, формування у нього фахових компетенцій. З огляду на це, важливим є розроблення й наукове обґрунтування проблеми формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи.

Мета статті – виявити вплив емоційного фактору на формування емоційної культури майбутнього педагога та стилю його професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу статті. Перш ніж дати визначення дефініції «емоційний фактор», «емоційна культура вчителя», звернімося до поняття «культура». *Культура* (у перекладі з латини - *оброблення*) являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики, які характеризують історично досягнутий щабель розвитку суспільства. У вузькому розумінні прийнято говорити про матеріальну культуру (техніка, матеріальні цінності) і духовну культуру (виробництво, розподіл і споживання духовних цінностей у галузі науки, освіти, філософії та ін.).

Поняття «культура» належить до фундаментальних у сучасному суспільствознавстві й означає специфічний феномен суспільного життя. Будучи об'єктом вивчення філософії, культурології, історії, аксиології й соціології, вона знайшла відображення в досить великій кількості фундаментальних робіт (Є. Бабосов, Р.Батищев, М. Бахтін, П.Гуревич, В.Давидович, Ю.Жданов, Н. Злобін, М. Каган, Л.Коган, Ю.Лотман, Є.Маркарян, Е.Соколов та ін.). Однак у зазначених працях не знайшли свого відображення культурологічний аналіз освіти як феномена культури, включеність освітньої діяльності в культурний контекст.

Прийнявши за вихідне положення про те, що в культурній діяльності виражається соціокультурна сутність цивілізованої людини, науковці виділяють три основні форми прояву людських сил в культурі: по-перше, культурну, та культуротворювальну діяльність; по-друге, освоєння культурної реальності, оволодіння культурним багатством, накопиченим людством; по-третє, особистісний прояв культури в безпосередньому культурному бутті, тобто реалізацію людиною у всій своїй повсякденній діяльності, у стосунках, у поведінці, у способі життя, у побуті освоєних ним культурних досягнень, знань, умінь і навичок. Безперечно, в педагогічній діяльності виявляються всі три названі форми культурної діяльності людини.

Поняття «*емоційна культура вчителя*» відсутнє у педагогічних і психологічних словниках, енциклопедіях. Воно не розкрито в наявній психолого-педагогічній літературі. Навчальними планами з підготовки педагогічних кадрів не передбачена система роботи, що сприяла б розвитку емоційної культури як необхідного й важливого особистісного утворення у майбутніх вчителів. Практика вищої школи і наші спостереження свідчать про те, що, хоча студенти й отримують певну сукупність теоретичних знань про емоції, їх види, способи прояву і мають елементарний рівень сформованості емоційної культури, вони не завжди можуть використовувати ці знання в практичній діяльності, що є, на нашу думку, значною перешкодою на шляху їх професійного становлення.

Поділяємо думку Л.Соколової (1996), І.Могилай (2000), що емоційна культура – частина професійно-педагогічної культури, важливий структурний елемент загальної культури особистості. Вона - найважливіша характеристика особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності і виховних відносин, що відображає можливість подолання протиріччя між його морально-педагогічною підготовкою та практичною педагогічною діяльністю.

Наш науковий пошук дає підставу для визначення емоційної культури вчителя як складного особистісного утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам емоційної саморегуляції та поведінки, керувати їх настроєм [1, с.21-22]. Емоційна культура являє собою інтегральне, системне, динамічне особистісне утворення майбутнього вчителя, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю і способів його поведінки та професійної діяльності. Цікавою для нас є позиція О.Кулеби (2000) стосовно того, що до структурних компонентів емоційної культури вчителя пропонує віднести емоційне багатство, тезаурус особистості, загальну емоційну спрямованість особистості, емпатію, креативність і рефлексію, емоційну стійкість і емоційно-вольове регулювання поведінки та діяльності.

У процесі аналізу наукової літератури виокремлено провідний аспект, на якому наголошує більшість науковців (І.Бех, І.Булах, З.Друзь, І.Зязюн, Л.Кондрашова, О.Савченко), що становлення компонентів цього важливого особистісного утворення відбувається поступово і визначається ставленням до педагогічної діяльності та навколишнього освітнього середовища, результатами оволодіння майбутнім учителем функціями і умовами реалізації його творчих можливостей.

Формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової ланки освіти забезпечується цілісним процесом професійно-педагогічної підготовки, зміст і структура якого змінюються згідно із завданнями і основними компонентами емоційної культури. Так, Л.Кондрашова обґрунтовує особливу важливість емоційного фактору в професійній діяльності та процесі формування емоційної культури майбутнього педагога і звертає увагу на те, що він буде найбільш вдалим за умови органічного по'єднання різноманітних дидактичних технологій [4, с.178].

Різні проблеми сучасних технологій навчання досліджували А.Алексюк, І.Зязюн, О.Падалка, О.Пехота, О.Савченко, С.Сисоєва, С.Смирнов та ін. Проблема технологій навчання представлено у низці праць зарубіжних вчених Б.Блума, Д.Брунера, Т.Гілберта, Н.Гронлунда, Д.Хамбліна. Незважаючи на численні дослідження, відсутній єдиний підхід до розуміння дефініції «технологія навчання». Розрізняють освітні технології, педагогічні технології та технології навчання.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить думка О. Дубасенюк стосовно виокремлення трьох рівнів освітніх технологій:

- загальнопедагогічного (технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання);
- предметно-методичного (освітня технологія використовується в значенні окремої методики як сукупності методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання в межах одного предмету);
- локального (модульного) (технологія окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо) [3, с.11].

Педагогічна технологія, на думку В.Сластьоніна, – це суто наукове проектування та чітке відтворення, яке гарантує успіх педагогічних дій, тобто означає прийоми роботи в сфері навчання та виховання[8]. В умовах сьогодення прикладом таких технологій виступають проблемне навчання, особистісно орієнтоване розвивальне навчання, модульно розвивальне навчання та ін.

Технологія навчання, за визначенням С.Гончаренка, є у загальному розумінні системним методом створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Навчальні технології допомагають майбутнім вчителям засвоїти конкретний навчальний матеріал у межах відповідного навчального предмету, теми, питання. Вони потребують спеціально організованого навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання (імітаційно-ігрова технологія, тренінгова технологія та ін.). Отже, можемо зробити висновок, що освітні технології відповідають за загальну стратегію освіти та прогнозують її, а педагогічні – втілюють тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі.

Застосування технологічного підходу у сучасній вищій педагогічній школі передбачає спільну діяльність викладача й студента. Саме позитивний емоційний фактор значно впливає на якість співпраці всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Емоційний комфорт забезпечується позитивною оцінкою діяльності майбутнього вчителя з боку викладача та інших студентів. Емоційне налаштування студентів на початку кожного заняття – це активізація їхніх почуттів, що викликає майбутня робота, та характер інформації, яку мають активно засвоїти. Майбутні педагоги відчують потребу у співпраці, якщо викладач приходить до них з гарним настроєм, має бажання зрозуміти своїх вихованців усім серцем, переймається їхніми проблемами, готовий кожному допомогти і створити «ситуацію успіху».

При зміні освітніх парадигм, перехід на нові педагогічні технології, орієнтовані не на пріоритет знань і виконання, а на варіативність, суб'єктність,

індивідуально-творчі, особистісно орієнтовані форми і методи підготовки вчителів, саме вища школа повинна стати інститутом розширеного відтворення і трансляції культури. До таких основних моментів професійно-педагогічної діяльності, як володіння інформацією і освоєння активних технологій навчання і виховання, додаються на рівних і паритетних засадах загальна та професійно-педагогічна культура викладача вузу, яка, у свою чергу, виходить за межі нормативної діяльності і здатна позитивно впливати на якісну підготовку майбутніх спеціалістів. Сучасний викладач вузу – це педагог і вчений, носій наукового знання та культурно-педагогічного досвіду нації, інтелект і талант якого повинні бути вчасно затребувані і раціонально використані. Студент – майбутній учитель повинен бачити зразок, еталон, контактувати з викладачем, який володіє високим рівнем емоційної культури, який вміє регулювати, контролювати, іноді стримувати свої емоційні прояви, бачити і розуміти емоційні стани студентів та ін.

Звертаємо увагу на те, що емоційна культура – індивідуалізована творча форма реалізації педагогічних відносин, спрямованих на оптимальне рішення завдань навчально-виховного процесу. Ця обставина пояснює необхідність індивідуально-творчого підходу до формування емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи. Реалізація цього підходу дозволяє поставити студента в центр педагогічного процесу, сформувати у нього суб'єктну позицію як носія загальнолюдської і педагогічної культури.

Метою формування емоційної культури майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі, наголошує В.Сластьонін, є створення такого типу особистості фахівця, в якому б потреба у постійному вдосконаленні своїх професійних якостей переважала над рештою потреб. У зв'язку з цим не втрачають своєї актуальності слова Т. Манна, про те, що «культура – це вираження одвічного прагнення людини до ідеалу, це закладене в ньому тяжіння до розуму, правди, справедливості; це прагнення до досконалості». Важливим і справедливим, на наш погляд, є твердження російського науковця про те, що продуктивність педагогічної діяльності визначається ступенем володіння вчителем універсальними знаннями, що породжують особистість у біопсихосоціокультурних процесах [8, с.157]. А це означає, що спеціалізація педагога в тій чи іншій галузі науки вторинна по відношенню до соціогуманітарної, психолого-педагогічної та культурологічної баз. Разом зі всіма іншими показниками конкурентноспроможними в першу чергу будуть педагоги високої загальної і професійно-педагогічної культури, невід'ємною частиною якої є і емоційна культура.

Висновки. Аналіз сучасного стану вищої педагогічної освіти дозволяє зробити висновок, що емоційна культура майбутнього вчителя початкових класів формується залежно від того, як навчально-виховний процес моде-

лює задану структуру його професійної діяльності; носить програмно-цільовий, цілісний, поетапний і безперервний характер; реалізує індивідуально-творчий підхід до навчання й виховання студентів; орієнтований на суб'єктну позицію майбутнього фахівця як носія загальнолюдських і педагогічних цінностей.

Принциповим є те, що емоційна культура поєднує в собі високий рівень загального та професійного розвитку вчителя: його психолого-педагогічну компетентність, професійно-етичну вихованість, мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Разом з тим, констатуємо, що професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах сьогодення не може в повній мірі вирішити завдання формування їхньої емоційної культури як частини професійно-педагогічної культури, як структурний елемент загальної духовної культури особистості.

Список використаних джерел:

1. Білоконна Н.І. Емоційні переживання як складова емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи / Н.І. Білоконна // Матеріали Міжнародної научної конференції «MODERN PROBLEMS OF EDUCATION AND SCIENCE» В 3 ч. – Ч.І. – Будапешт, 2013. – С. 19 - 23.
2. Друзь З. В. Методика формування емоційної культури учнів / З. В. Друзь // Хрестоматія з методики виховання особистості: [настол. робоч. кн.]. – К., 2010. – Т.2, Ч.2. – С. 543-645.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. О.А. Дубасенюк : зб. наук.-метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С.3-14.
4. Кондрашова Л.В. Основы дидактики высшей школы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Херсон: ХНТУ, 2011. – 326с.
5. Педагогічна майстерність: підруч. / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422с.
6. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество? / М.М.Поташник. – М.: Знание, 1987. – 197с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504с.
8. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / Виталий Александрович Сластёнин. – М.: Педагогика, 1997. – 342с.

КНЯЖЕВА І.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант, ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського,
м. Одеса

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

У статті визначено сутність і структуру методичної культури; представлено діагностичний інструментарій і результати експериментальної роботи з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за когнітивним, діяльнісно-організаційним, мотиваційно-ціннісним і рефлексивно-оцінним компонентами.

Ключові слова: методична культура, діагностичний інструментарій, показники, експериментальна робота, розвиток, майбутні викладачі педагогічних дисциплін.

В статье определена сущность и структура методической культуры; представлены диагностический инструментальный и результаты экспериментальной работы по развитию методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование» по когнитивному, деятельностно-организационному, мотивационно-ценностному и рефлексивно-оценочному компонентам.

Ключевые слова: методическая культура, диагностический инструментальный, показатели, экспериментальная работа, развитие, будущие преподаватели педагогических дисциплин.

The article defines the essence and structure of methodological culture; diagnostic tools are presented and the results experimental work of methodical culture development of future pedagogical disciplines teachers of specialty «Preschool education» by the following components: cognitive, activity-organizational, valued-motivational and reflection-evaluational.

Key words: methodical culture, diagnostic tools, indicators, experimental work, development, future teachers of pedagogical disciplines.

Постановка проблеми. Стратегічною метою педагогічної освіти сучасності є становлення такого викладача вищої школи, який був би спроможним не тільки компетентно виконувати свої професійні обов'язки, а й був розвинутим на рівні сучасної культури. Саме тому необхідність переорієнтації освіти зі знансєнцетрованої на культуровідповідну є загальноновизнаною. У даному контексті розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін і проблема діагностики результативності цього процесу є одним із суттєвих дослідницьких завдань, вирішення якого вкрай необхідне.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми культуровідповідності сучасної освіти присвячені дослідження Б. Братуся, В. Зінченка, С. Іващенко, І. Ільїної, М. Нечипоренко, В. Подрезова, М. Щербаня, Л. Яковлева та ін.

У ряді наукових праць вивчені такі аспекти культуровідповідної освіти педагога як-от: дидактична (В. Гриньов, І. Ігумнов, О. Усов); методологічна (В. Краєвська, С. Кульневич, Ю. Сенько, В. Тамарін, Л. Фрідман та ін.); комунікативна (Л. Вартанова, В. Грехнев, Т. Левашева, А. Мудрик, В. Садова та ін.); рефлексивна (Г. Дегтяр); морально-духовна (Е. Артамонова, Л. Бурдейна, О. Пономаренко, Ю. Рябов та ін.); інтелектуальна (І. Захаров); інформаційна (О. Зинченко, Н. Лавриненко, Н. Петрова, О. Шиман) та ін.

Проблемі діагностики педагогічних явищ і процесів присвячені роботи В. Андрущенко, В. Бондаря, О. Гури, Е. Карпової, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, Ю. Фокіна та багатьох інших учених. У них педагогічна діагностика розглядається як система певних технологій, процедур, засобів, методів і методик, що використовуються для пізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчання з метою встановлення ознак, що характеризують нормальний або з відхиленням від стандарту перебіг педагогічного процесу. Проте проблема розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін на дослідження її результативності доки потребують свого розв'язку.

Мета написання статті. Розкрити діагностичний інструментарій та на основі висвітлення результатів експериментальної роботи з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури визначити його динаміку та ефективність.

Виклад основного матеріалу. При проведенні дослідження, керувалися тим, що педагогічна діагностика оптимізує педагогічну діяльність по створенню умов, що сприяють підвищенню результативності розвитку досліджуваного феномену, якісному визначенню його результатів на основі вироблених показників, дозволяє мінімізувати помилки щодо управління даним процесом. Педагогічна діагностика передбачає: розробку і реалізацію діагнос-

тичної програми з визначення рівнів розвитку досліджуваного явища [1]. У даному контексті діагностика виконує дві функції: сприяє відстеженню результативності проведеної на формуальному етапі педагогічного експерименту роботи і дозволяє визначити динаміку розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як системне динамічне особистісне утворення, що має здатність до самоорганізації і виявляє себе як інтегральна єдність компонентів (когнітивного, діяльнісно-організаційного, рефлексивно-оцінного, ціннісно-мотиваційного). Показники кожного з компонентів методичної культури, а також діагностичний інструмента-

Таблиця 1

Методики діагностики компонентів і показників методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін

Каомпоненти	Показники	Діагностичні методики
Когнітивний	1) володіння і розуміння професійної мови; 2) сформованість базових методико-педагогічних знань; 3) уявлення про сутність методичної культури викладача;	– тестове завдання «Базові педагогічні поняття» – методика «Самооцінка володіння базовими педагогічними поняттями» – методика «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних знань...»; – контрольна робота – опитувальник «Усвідомлення сутності методичної культури»;
Діяльнісно-організаційний	1) організаторські здібності; 2) сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін; 3) досвід створення методичних продуктів як артефактів	– «Експрес-діагностика організаторських здібностей» – «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних умінь»; – експертна оцінка сформованості базових методико-педагогічних умінь – «Створення методичної моделі фрагменту навчального заняття»; – розробка конспекту навчального заняття
Рефлексивно-оцінний	1) рефлексивність; 2) здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; 3) здатність до самопізнання і саморозвитку	– Методика А. В. Карпова, В. В. Пономарьової; – методика «Аналіз проведення навчального заняття»; – методика «Самоаналіз проведення навчального заняття» – методика Є. І. Рогова «Вивчення рівня самопізнання педагога» (модифікований варіант) – методика дослідження рівня прагнення до саморозвитку Л. Н. Бережної (перша частина)
Ціннісно-мотиваційний	1) професійно-орієнтована спрямованість особистості; 2) професійно-педагогічна мотивація 3) ціннісна орієнтація на методичну діяльність	– орієнтаційна анкета Б. Басса – методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» – методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. О. Реана – опитувальник «Ціннісна орієнтація на методичну діяльність»; – анкета «Цінність методичної діяльності»

рій для визначення рівнів її розвитку подано в таблиці 1. Він містить методи діагностики, що дозволили проводити дослідження за кожним з означених компонентів та їх показників.

Поданий у таблиці 1 діагностичний інструментарій включав як авторські методики, необхідність розробки яких викликана відсутністю адекватних предмету дослідження діагностичних засобів, так і відомі апробовані, такі, що довели свою ефективність методики вітчизняних і зарубіжних авторів. Дані, отримані за показниками кожного з компонентів методичної культури до і після формувального експерименту в експериментальній групі наведено в таблиці 2, а в контрольній – у таблиці 3.

Таблиця 2

Динаміка розвитку показників методичної культури майбутніх викладачів (у %) (експериментальна група)

Компоненти методичної культури	Група	Експериментальна група								
	Рівні	Низький			Середній			Достатній		
	Показники	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Когнітивний	П1.1	36,43	2,33	-34,10	42,64	35,66	-6,98	20,93	62,02	41,09
	П1.2	30,23	2,33	-27,90	42,64	45,74	3,10	27,13	51,94	24,81
	П1.3	60,47	3,10	-57,37	39,53	32,56	-6,97	0,00	59,69	59,69
Діяльнісно-організаційний	П2.1	30,01	11,63	-18,38	48,06	55,81	7,75	20,93	32,56	11,63
	П2.2	69,77	12,40	-57,37	30,23	66,67	36,44	0,00	20,93	20,93
	П2.3	78,29	5,43	-72,86	20,16	64,34	44,18	1,55	30,23	28,68
Рефлексивно-оцінний	П3.1	53,49	17,83	-35,66	43,41	52,17	8,76	3,10	29,46	26,36
	П3.2	48,84	10,08	-38,76	44,96	43,41	-1,55	6,20	46,51	40,31
	П3.3	37,21	11,63	-25,58	42,64	33,33	-9,31	20,16	55,04	34,88
Ціннісно-мотиваційний	П4.1	37,98	21,71	-16,27	41,86	38,76	-3,10	20,16	39,53	19,37
	П4.2	26,36	16,28	-10,08	40,31	37,21	-3,10	33,33	46,51	13,18
	П4.3	51,16	10,85	-40,31	39,53	46,51	6,98	9,30	42,64	33,34

У дослідженні взяли участь 257 магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта» 8 вишів України (з них 129 осіб – експериментальна група і 128 – контрольна).

Дані, наведені в таблицях 2 і 3 відображають результати констатувального і прикінцевого зрізів, що свідчать про позитивну динаміку в розвитку всіх показників методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін експериментальної групи та дають змогу здійснити порівняння відповідних результатів, отриманих у магістрантів контрольної групи.

Таблиця 3

Динаміка розвитку показників методичної культури майбутніх викладачів (у %) (контрольна група)

Компоненти методичної культури	Група	Контрольна група								
	Рівні	Низький			Середній			Достатній		
	Показники	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Когнітивний	П1.1	35,94	12,50	-23,44	42,97	59,38	16,41	21,09	28,13	7,04
	П1.2	26,69	20,31	-6,38	42,97	46,09	3,12	27,34	33,59	6,25
	П1.3	60,16	45,31	-14,85	39,84	52,34	12,50	0,00	2,34	2,34
Діяльнісно-організаційний	П2.1	30,47	23,44	-7,03	48,44	50,78	2,34	21,09	25,78	4,69
	П2.2	69,53	50,78	-18,75	30,47	44,53	14,06	0,00	4,69	4,69
	П2.3	78,13	67,19	-10,94	20,31	25,00	4,69	1,56	7,81	6,25
Рефлексивно-оцінний	П3.1	53,91	48,44	-5,47	42,97	45,31	2,34	3,13	6,25	3,12
	П3.2	49,22	43,75	-5,47	44,53	46,88	2,35	6,25	9,38	3,13
	П3.3	37,50	33,59	-3,91	42,97	39,06	-3,91	19,53	27,34	7,81
Ціннісно-мотиваційний	П4.1	37,50	31,25	-6,25	42,19	53,91	11,72	20,31	14,84	-5,47
	П4.2	25,78	18,75	-7,03	40,63	52,34	11,71	33,59	28,91	-4,68
	П4.3	50,78	43,75	-7,03	39,84	42,19	2,35	9,38	14,06	4,68

Оскільки обмежений об'єм статті не дає змогу здійснити розгорнутий аналіз результатів, отриманих за всіма показниками розвитку методичної культури, докладно проаналізуємо дані діяльнісно-організаційного компоненту. Так, дані, отримані за першим показником означеного компонента показали, що на констатувальному етапі достатній рівень розвитку організаційних здібностей діагностовано в 21,09% магістрантів контрольної та 20,93% – експериментальної; на прикінцевому – у 25,78% і 32,56% відповідно. Вони виявили здатність швидко і за власною ініціативою встановлювати контакти з оточуючими, погоджувати, впорядковувати їхню активність, координуючи її результати, улаштовувати власні дії, виходячи з необхідності ефективної взаємодії. Як бачимо, позитивний приріст є в обох групах, проте в контрольній він складає 4,69%, а в експериментальній –11,63%. Середній рівень розвитку організаційних здібностей до формувального експерименту показали 48,44% майбутніх викладачів контрольної та 48,06% – експериментальної; після – 50,78% і 55,81% відповідно; низький – 30,47% магістрантів контрольної групи та 30,01% – експериментальної. На прикінцевому зрізі таких респондентів виявилось 23,44% в контрольній групі (на 7,03% менше) і 11,63% – в експериментальній, що на 18,38% менше, ніж на діагностувальному етапі. Це свідчить про те, що чверть майбутніх викладачів контрольної групи й досі не

готова здійснювати організаторську функцію, яка притаманна будь-якому етапу і виду викладацької діяльності, а майже половина відчуває в цьому певні утруднення.

Достатнього рівня сформованості умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін (другий показник діяльнісно-організаційного компонента методичної культури) на діагностувальному етапі виявлено не було, а на прикінцевому його досягли 4,69% майбутніх викладачів контрольної групи та 20,93% – експериментальної; середній рівень діагностовано до формувального експерименту в 30,47% респондентів контрольної та в 30,23% – експериментальної, а після – в 44,53% магістрантів контрольної і в більшості –66,67% – експериментальної групи; низький рівень на констатувальному етапі виявлено в 69,53% майбутніх викладачів контрольної та 69,77% – експериментальної груп; під час прикінцевого зрізу – 50,78% та 12,40% відповідно. Це свідчить, що позитивні зміни в експериментальній групі значно більші, ніж в контрольній. Зазначимо, що до формувального експерименту середні значення самооцінок в обох групах за всіма діагностованими вміннями значно перевищували дані експертів. Цей факт, на наш погляд, пояснюється, з одного боку слабо розвинутою рефлексивністю, недостатнім усвідомленням сутності самооцінюваних умінь, рівня соціально обумовлених вимог щодо їх якісного наповнення, а з іншого, орієнтованою на успіх ситуацією, в якій знаходяться майбутні викладачі. Кардинально інша ситуація простежується після формувального експерименту в експериментальній групі: загальна тенденція до гармонізації самооцінок сформованості вмінь й оцінювання їх експертами в деяких випадках змінюється на значно більшу критичність майбутніх викладачів щодо власної діяльності, ніж те, як вона була оцінена ззовні. Це явище пояснюємо набутим досвідом методико-педагогічної діяльності, збільшеними вимогами до себе і до педагогічного процесу у виші, а також існуючою об'єктивною закономірністю щодо випереджального розвитку самосвідомості по відношенню до відповідних дій.

Достатній рівень третього показника досліджуваного компонента – виявили до формувального експерименту 1,56% після – 7,81% магістрантів контрольної і 1,55% та 30,23% – експериментальної групи; середній рівень – в контрольній групі – в 20,31% та 25% майбутніх викладачів контрольної групи і в 20,16% та 64,34% експериментальної групи; низький рівень – в 78,13% та 67,19% магістрантів контрольної групи та 78,29% і 5,43% – експериментальної.

Аналіз отриманих даних свідчить про стійку тенденцію до підвищення значень за всіма показниками, хоча розмах коливань індексів більше по показниках когнітивного, рефлексивно-оцінного компонентів, трохи менше

– по діяльнісно-організаційному, ще менше – по ціннісно-мотиваційному. Дане розходження, на наш погляд, має як об'єктивні, так і суб'єктивні причини і може бути пояснене збільшеними вимогами магістрантів до себе і до педагогічного процесу у виші, випереджальним розвитком свідомості по відношенню до відповідних дій, а особливо до ціннісно-мотиваційної сфери, тим, що майбутня професія й досі не стала власним осмисленим вибором, а недостатність досвіду, відповідних знань і умінь не сприяє формуванню впевненості у своїх силах, що негативно позначається на розвитку бажання до професійної самореалізації і, звичайно, заважає розвитку методичної культури.

Значення кожного з компонентів методичної культури знаходилось обчисленням середнього арифметичного за трьома відповідними показниками за формулою:

$$K = \frac{\sigma_{i-1} \Pi_i}{n} \text{ де}$$

K_i – компонент методичної культури (когнітивний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-оцінний, ціннісно-мотиваційний);

Π_j – значення певного показника відповідного компонента;

n – кількість показників для даного компонента.

Оскільки методична культура майбутнього викладача вищої школи має рівневий характер, обумовлений ступенем сформованості її компонентів, середні значення даних, отримані за кожним компонентом методичної культури, були використані для розрахунку загального коефіцієнту розвитку методичної культури за формулою [2]:

$$K_{mk} = \frac{K_k + K_{до} + K_{цм} + K_{ро}}{4}, \text{ де}$$

K_{mk} – загальний коефіцієнт методичної культури,

K_m – коефіцієнт когнітивного компоненту,

$K_{до}$ – коефіцієнт діяльнісно-організаційного компоненту;

$K_{цм}$ – коефіцієнт ціннісно-мотиваційного компоненту,

$K_{ро}$ – коефіцієнт рефлексивно-оцінного компоненту.

Отримані результати інтерпретуємо за прийнятою шкалою:

від 0 до 0,66 – низький рівень;

від 0,67 до 1,33 – середній;

від 1,34 до 2 – достатній.

Результати прикінцевого зрізу щодо визначення загальних рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», подано в таблиці 4.

Із таблиці 4 бачимо, що професійно-аксіологічного (достатнього) рівня в експериментальній групі досягли майже половина майбутніх викладачів –

Таблиця 4

Загальні рівні розвитку методичної культури (прикінцевий зріз)

Загальні рівні розвитку методичної культури	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Професійно-аксіологічний (достатній)	65	50,39	10	7,81
Соціально-імперативний (середній)	60	46,51	78	60,94
Базовий (низький)	4	3,10	40	31,25

50,39% (65 осіб), тоді як у контрольній групі таких було лише 7,81% (10 осіб). Вони характеризуються достатньою сформованістю базових методико-педагогічних знань, яким відповідає розуміння і володіння професійною мовою й усвідомлені уявлення про сутність методичної культури викладача. Респонденти продемонстрували достатню для певного етапу професійного становлення сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, які гармонійно поєднують з організаторськими здібностями та досвідом створення методичних продуктів; наявний високий рівень рефлексивності, здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності, прагнення до самопізнання і саморозвитку. Домінуючою є мотивація на рівні професійної потреби і функціонального інтересу. Основну рушійну силу мають внутрішні мотиви при незначній долі зовнішньо позитивних і майже відсутності зовнішньо негативних мотивів; характерною є професійно-орієнтована спрямованість особистості (спрямованість на справу), що виявляється в зацікавленості у вирішенні ділових проблем, прагненні до якнайкращого виконання роботи, здатності відстоювати власну думку в інтересах справи, корисної для досягнення суспільно корисної мети, зацікавленість, вчасне, оригінальне та якісне виконання навчальних завдань щодо методичної діяльності, усвідомлення її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної (викладацької) діяльності.

На соціально-імперативному (середньому) рівні розвитку методичної культури стало 60 магістрантів (46,51%) експериментальної і переважна більшість – 78 осіб (60,94%) – контрольної групи. На базовому рівні залишилось 4 майбутніх викладача (3,10%) експериментальної групи і вдсятеро більше – 40 осіб (31,25%) – контрольної групи.

Висновки. Таким чином, аналіз експериментальних даних щодо прояву показників методичної культури до і після експериментальної роботи й уза-

гальнених результатів щодо рівнів її розвитку засвідчує суттєву динаміку їх поліпшення в експериментальній групі і доводить ефективність здійсненого впливу на розвиток досліджуваного феномену. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в узагальненні результатів щодо особливостей розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Список використаних джерел:

1. Игненькам К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. / К. Игненькам. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Лупандин В. И. Математические методы в психологии : учеб. пособ. / В. И. Лупандин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. – 175 с.

КОЛОСОВА Н.М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра методики
початкової і дошкільної освіти,
Євпаторійський інститут соціальних
наук РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет”,
м. Ялта

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена дослідженню феномена гуманістичної спрямованості особистості взагалі та проблемі формування гуманістичної спрямованості майбутніх вихователів у процесі проходження педагогічної практики. Особлива увага приділяється характеристиці методичних аспектів організації та проведення педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, майбутні вихователі, професійна педагогічна підготовка, педагогічна практика.

Статья посвящена исследованию феномена гуманистической направленности личности в целом и проблеме формирования гуманистической направленности будущих воспитателей в процессе прохождения педагогической практики. Особое внимание уделяется характеристике методических аспектов организации и проведения педагогической практики в дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, будущие воспитатели, профессиональная педагогическая подготовка, педагогическая практика.

The article is devoted to research of a phenomenon of personal's humanistic orientation in general and a problem of formation of future teachers' humanistic orientation in the process of practical pedagogical training. The author pays attention to the characteristics of methodical aspects of organization and leading of pedagogical practice in pre-school establishments.

Key words: humanistic orientation, future teachers, professional teacher training, pedagogical practice.

Постановка проблеми. Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, одним з ключових напрямів державної освітньої політики має стати її реформування на основі філософії „людиноцентризму”. У зазначеному документі акцентується на необхідності переорієнтації пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом [8]. В цих умовах вища професійна освіта повинна стати своєрідним плацдармом для вирішення завдань щодо посилення гуманістичного аспекту наукових знань, реалізації особистісного підходу, забезпечення ставлення до людини як до соціальної цінності, формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців.

Саме педагогічній практиці надається особливе значення в цьому процесі. Вона є самостійним та визначальним напрямом професійної підготовки, аспектом дослідження багатьох науковців у плані пошуку ефективних шляхів закріплення та реалізації набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, засіб їх творчого розвитку та саморозвитку, формування професійно значущих якостей, готовності до педагогічної діяльності, формування гуманістичної спрямованості.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми гуманізації освіти розглядаються в дослідженнях В. Андрущенко, Г. Балла, І. Беха, В. Бондаря, С. Гончаренка, М. Євтуха, О. Пехоти, Г. Селевко, В. Семиченко, В. Серікова, О. Сухомлинської, І. Якиманської. Гуманістичні основи педагогічної діяльності розкривають Н. Бібік, І. Зязюн, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Теоретичні засади педагогічної практики обґрунтовано у працях С. Архангельського, А. Бойко, В. Гриньової, К. Дурай-Новакової, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Піскунова, В. Сластьоніна, О. Щербакова. Окремим питанням, що пов'язані з організацією педагогічної практики майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, присвячено наукові розвідки Н. Горопахи, В. Дубрової, Л. Машкіної, Т. Поніманської.

Мета статті: розглянути особливості педагогічної практики як засобу формування гуманістичної спрямованості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Особистість педагога нової формації розглядається вченими як динамічне утворення, базисом якого є ціннісно-мотиваційна сфера. Це зумовлює необхідність формування в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку системи ціннісних орієнтацій, яка, будучи одним із центральних особистісних утворень, втілює в собі змістовне ставлення до навколишньої дійсності, визначає мотивацію поведінки й суттєво впливає на сферу професійної діяльності (О. Богініч [1]).

Ми згодні з думкою І. Зазюна, який вважає основою мотивації гуманістичну спрямованість. Згідно з автором, гуманістична спрямованість – це „... спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і діяльністю найвищих духовних цінностей ... ” [10, с. 30]. Гуманістична спрямованість означає визнання педагогом права дитини на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв здібностей.

Т. Данилова розглядає гуманістичну спрямованість як багатокомпонентне утворення, у структуру якого входить: високий рівень мотивації до оволодіння професією, в змісті якої домінують не лише пізнавальні, але й альтруїстичні, емпатичні мотиви роботи з людьми; готовність до співробітництва; збалансована система екзистенціально-гуманістичних орієнтацій; високий рівень здатності до рефлексії і самопізнання [3, с. 2].

В особистісному ракурсі під гуманістичною спрямованістю вчені розуміють стійку особистісну якість, що являє собою діалектичну єдність знань, мотиваційно-ціннісних орієнтацій (моральних принципів, мотивів, ставлень) і способів дій особистості, яким надається перевага і які будуються на ставленні до людства і до кожної конкретної людини як до головної соціальної та індивідуальної цінності. Гуманістична спрямованість виявляється у такому ставленні особистості до суспільства, інших людей, самої себе, в основі якого лежать загальнолюдські ідеали, що стали основою моральної самосвідомості. Гуманістична спрямованість визначає і стимулює всі види і форми взаємин, зміст діяльності педагога, забезпечуючи його здатність (готовність) до реалізації демократичних стосунків з дітьми (А. Кудусова [6]).

Обов'язковою складовою навчального процесу є педагогічна практика, що розглядається як: підсистема фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; аналог професійної діяльності, де осмислюються педагогічні явища, факти, закономірності, принципи навчання та виховання, відбувається оволодіння професійними вміннями та досвідом практичної діяльності (Л. Кидина [4]).

Досліджуючи проблему педагогічної практики, сучасні науковці по-різному підходять до визначення сутності цього поняття. У філософському розумінні практика – це діяльність, за допомогою якої людина змінює, перетворює світ. З погляду педагогіки, практика – це спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому. Психологічна наука традиційно розглядає педагогічну практику як важливу соціально-психологічну умову й засіб професійної підготовки майбутнього педагога. Вченими встановлено, що практика, утворюючи діалектичну єдність з пізнавальною діяльністю людини, теорією, є її основою, джерелом наукового пізнання, його рушійною силою, дає пізнанню необхідний фактичний матеріал, що підлягає узагальненню й теоретичній обробці.

Згідно з Л. Волобуєвою, педагогічна практика – це розвиток пізнавальної та творчої активності майбутнього вихователя, діагностика рівня його професійно-педагогічної спрямованості та підготовки, закріплення й поглиблення теоретичних знань [9].

Н. Горобаха та Т. Поніманська визначають мету педагогічної практики студентів за напрямом підготовки „Дошкільна освіта” у такому формулюванні: підготовка студентів до виконання функцій вихователя, формування вмінь проведення системи навчально-виховної роботи з дітьми, розвиток творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності [2, с. 28].

Досліджуючи процес підготовки фахівців з дошкільної освіти, вітчизняні вчені виокремлюють такі завдання практики: поглиблення й удосконалення теоретичних знань і встановлення їх зв'язку з практичною педагогічною діяльністю; розвиток професійно важливих особистісних якостей майбутніх педагогів, що забезпечують встановлення гуманістичних відносин (альтруїзм, емпатія тощо); формування професійних умінь і навичок; засвоєння сучасних педагогічних технологій роботи з дітьми дошкільного віку; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного стилю діяльності; формування творчого і дослідницько-пошукового підходу до професійної діяльності; розвиток навичок професійної рефлексії.

Значення педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах полягає в тому, що вона забезпечує фундамент для формування професійної компетентності майбутніх вихователів, оскільки під час практичної роботи студенти апробовують теоретичні знання, практичні вміння в процесі безпосередньої роботи з дітьми, в спілкуванні з батьками, колегами; набувають розвитку професійні здібності. Таким чином, практику можна розглядати як інтегруючий, провідний компонент особистісно-професійного становлення фахівця, що пов'язує теоретичне навчання майбутніх педагогів із їхньою самостійною роботою в освітніх закладах.

В системі професійної підготовки майбутніх вихователів педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер упродовж усіх років навчання. Початковий, пропедевтичний етап (1 курс) – орієнтація студентів у професії, створення установки на оволодіння нею, формування мотивації та стимулювання педагогічної рефлексії. Основний етап (2–3 курси) – узагальнення, систематизація, закріплення й поглиблення знань, умінь і навичок, виконання професійних функцій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів. Завершальний етап (4–5 курси) – самореалізація особистості, вирішення творчих завдань; проектування логіки педагогічного процесу. Кожний етап містить операціоналізацію дій майбутніх вихователів щодо особистісно зорієнтованої взаємодії з дітьми та передбачає перехід від пасивно-спостережувального типу до активно-рефлексивного.

Для формування гуманістичної спрямованості важливо проводити педагогічну практику в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, її логіки, яку слід моделювати, оптимально адаптуючи до реального функціонування педагогічного простору. Крім цього, потребує вдосконалення методика організації практики, проектування індивідуального маршруту її проходження для забезпечення свободи вибору діяльності студентів. Згідно з О. Коник, майбутній вихователь повинен розглядатися як суб'єкт педагогічної діяльності, а практика має набувати характеру індивідуальної освітньої діяльності, що враховує не лише запити дошкільного навчального закладу та суспільства, але й особистісні здібності та інтереси практиканта [5]. Саме індивідуально-творчий підхід до організації педагогічної практики забезпечує створення умов для самореалізації особистості майбутнього вихователя, виявлення та розвитку його творчих можливостей, власних поглядів, індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування гуманістичної спрямованості.

На думку М. І. Томчука, ідея гуманізації практики – це розвиток ціннісно-мотиваційної домінанти і, насамперед, формування прагнень студентів навчитись створювати й розвивати особистість дитини. Психологічними компонентами гуманізації є забезпечення задоволення базових потреб студентів через створення умов їх практики, ретельне врахування в її організації вікових та індивідуальних особливостей практикантів [11]. Реалізація вказаних вимог є свідченням поваги до прагнень майбутніх вихователів, до їх побажань, надання їм достатнього простору для прояву самостійності та творчості, самоактуалізації. Вдосконалення педагогічної практики передбачає: вибір її найкращого варіанта з-поміж можливих; приведення системи різних видів практик у найбільш оптимальний стан (це означає: максимальний педагогічний ефект при мінімальних матеріальних витратах і затратах зусиль методистів, викладачів). Критеріями оптимізації практики можуть бути: зміст і значущість практики в загальній підготовці спеціаліста; ступінь відповідності форм та змісту практики реальним можливостям виробництва, соціуму; повнота забезпечення результативності практики на основі нормування витрат часу й активізації діяльності студентів.

Окрім удосконалення змісту, форм і методів організації практики, важливо передбачити технологію супроводу педагогічної діяльності студентів. Супровід, як надання необхідної підтримки та допомоги, передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між керівником, методистом практики і студентом (групою), вихователем-наставником і практикантом. Специфіка практики як організаційної форми, практичне втілення у навчально-виховний процес сучасних закладів освіти провідних положень особистісно зорієнтованого підходу визначає доцільність використання різних видів супроводу: супровід-співробітництво, супровід-ініціювання, супровід-попередження, що розширює форми

взаємодії зі студентами. До них відносимо: надання педагогічних і методичних консультацій, психологічної підтримки, проведення тренінгів, розробка індивідуальних програм і завдань (узгодження способів активності практикантів з їхніми індивідуальними можливостями), моделювання умов, об'єктивно сприятливих для вияву активності у процесі проходження педагогічної практики (І. Луценко [7]).

Погоджуємося з думкою Л. Кідіної про те, що освітній простір педагогічної практики потрібно розглядати в першу чергу з позиції взаємодії всіх учасників освітнього процесу вищого навчального закладу та педагогічних колективів баз практики [4]. Основними критеріями добору базових дошкільних навчальних закладів дослідниця вважає: стан навчально-виховного процесу в дитячому садку, впровадження інноваційних технологій; якість реалізації освітньої програми; рівень кваліфікації вихователів і стан методичної роботи; оснащеність сучасним устаткуванням; ступінь згуртованості й творчої життєдіяльності педагогічного колективу, його ставлення до участі в роботі зі студентами в період практики. Значну увагу необхідно приділяти добору керівників, адже їх особистість, професіоналізм, педагогічна майстерність, моральні якості відіграють вирішальну роль у процесі професійного становлення майбутніх вихователів узагалі та формування гуманістичної спрямованості зокрема. Практикантові значно легше ідентифікувати себе з наставником, у якого гуманістична спрямованість стала провідною, дієвою рисою особистості, органічно інтегрувалася в систему життєвих та професійних установок і мотивів, активно реалізується у професійній діяльності.

Важливе значення у підготовці майбутніх вихователів має адекватне оцінювання результатів практики, зокрема використання рейтингової системи, яка дає змогу враховувати більшу кількість параметрів, забезпечує більшу об'єктивність оцінювання. Проте необхідність перевірки рівня сформованості професійної компетентності визначає ефективність застосування автентичного оцінювання, наприклад, створення студентами за результатами педагогічної практики портфоліо з таким приблизним змістом: інформація про автора; особистий педагогічний девіз; плани занять, розваг; фото- та відеоматеріали; коментарі керівника; відгуки (вихователів, батьків дітей, власний відгук).

Висновки. Узагальнення наукових підходів, вивчення досвіду організації педагогічної практики в процесі фахової підготовки дали змогу стверджувати, що за певних умов практика дійсно сприяє розвитку знань, мотиваційно-ціннісних орієнтацій (моральних принципів, мотивів, відносин) і бажаних способів дій, що спрямовані на практичне здійснення принципу гуманізму, а значить, педагогічна практика є джерелом формування гуманістичної спрямованості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Богініч О. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності / О. Богініч // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2011. – №13. – Режим доступу – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_13/PDF/8.pdf
2. Горобаха Н. М., Поніманська Т. І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки „Дошкільна освіта” / Н. М. Горобаха, Т. І. Поніманська. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2009. – 280 с.
3. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 19 с.
4. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лілія Михайлівна Кідіна. – Слов'янськ, 2011. – 257 с.
5. Коник О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коник Оксана Анатольевна. – Курган, 1997. – 159 с.
6. Кудусова А. Ш. Формирование гуманистической направленности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки / А. Ш. Кудусова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – Серія 16. – К.: НПУ, 2005. – Вип. 3. – С.102–105.
7. Луценко І. Організація активної практики студентів з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей / І. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 14. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 97–102.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Освіта в Україні – Режим доступу. – <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>
9. Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / [ред. Ядэшко В. И., Волобуева Л. М.]. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
10. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зазюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зазюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
11. Томчук М. І. Психологічні основи формування фахівців під час проходження практики / М. І. Томчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. – К. : Університет „Україна”, 2004. – 448 с. <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/profes/tomchuk>

КРАСЮК І.О.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедра образотворчого мистецтва, ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг

ПИТАННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ МАЛЮВАННЮ В ШКОЛАХ, ГІМНАЗІЯХ, УЧИЛИЩАХ І УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

У статті розкривається основний зміст, цілі та методики навчання предметам естетичного циклу в різних типах навчальних закладів Російської імперії на початку ХХ ст.; аналізується можливість використання історико-педагогічного й культурного досвіду для вдосконалення навчання образотворчому мистецтву учнів загальноосвітньої та вищої школи.

Ключові слова: естетичне виховання, методики навчання образотворчому мистецтву.

В статье раскрывается основное содержание, цели и методики обучения предметам эстетического цикла в различных типах учебных заведений Русской империи в начале XX ст.; анализируется возможность использования историко-педагогического и культурного опыта для усовершенствования обучения изобразительному искусству учеников общеобразовательной и высшей школы.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, методики обучения изобразительному искусству.

The summary. In article the basic content reveals, the purposes and techniques of training to subjects of an aesthetic cycle in various types of educational institutions of Russian empire in beginning XX of century; possibility of use of history-and-pedagogical and cultural experience for improvement training to the fine arts of pupils general educational and the higher school is analyzed.

Key words: aesthetic education, techniques of training to the fine arts.

Постановка проблеми. Якість освіти з позиції особистості визначається, насамперед, тим, як вона дозволяє реалізувати, розкрити, актуалізувати її потенційні можливості, і співвіднести їх з певними стандартами, цензами. С. Коновець, І. Шкелебей сутність художньої освіти вбачають у здатності мистецтва формувати гармонійну особистість, у можливості перетворювати всі скарби суспільного досвіду в досвід особистий. Отже, навчання образотворчого мистецтва виходить з основних засад естетичного виховання особистості та спирається на реалізовані ним основні функції – виховну, естетичну та соціальну, його значний вплив на формування естетичного сприйняття, художнього смаку, кругозору та естетичної культури учнів, не залежно від того, чи ставиться завдання їх підготовки до праці в галузі естетичної культури [2; 9]. Знання з образотворчого мистецтва, набуті в школі – вміння компонувати різні образи, відчувати міру, формувати естетичний смак, зорову пам'ять, об'ємно-просторове, цілісне бачення, логічне мислення – все це у цивілізованому суспільстві потрібне не тільки митцям, а й кожній сучасній людині, яка хоче скористатися мистецьким твором для збагачення особистої естетичної культури, підвищити інтелектуальний рівень гармонійного відчуття світу [9].

У сучасних умовах, коли відбувається перегляд змісту та методик навчання учнів образотворчому мистецтву, важливим є усвідомлення та належне осмислення історико-педагогічного досвіду й культурної спадщини.

Метою статті є огляд методи навчання образотворчому мистецтву в різних типах навчальних закладів на прикладі регіонів тогочасної України.

Провідною ідеєю розвитку художньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах Російської імперії кінця XIX – початку XX ст. було розуміння виняткової ролі мистецтва, естетичного виховання в становленні особистості. У тій чи іншій формі предмети художнього циклу викладалися в університетах, середніх навчальних закладах – ліцєях, гімназіях, учительських і духовних училищах, спеціальних професійних училищах. Це, перш за все – краснопис, креслення, малювання й рисунання, спеціальні курси естетичного спрямування.

Важливими мистецько-освітніми осередками в Російській імперії XIX – початку XX ст. були університети. Університетська мистецька освіта мала на меті підняти загальний культурний рівень студентства, навчити розумінню образотворчого мистецтва, дати практичні знання з рисунка, живопису та цивільної архітектури. У створених профільних кабінетах було зібрано цінну й якісну художню та архітектурну колекції. В університетах створюються перші художні музеї [8].

Протягом 1860-1863 рр. викладання рисунка в університетах було передусім підпорядковано практичним потребам різних факультетів, інтересам

майбутніх фахівців. Так, у Київському університеті студенти фізико-математичного відділення переважно займалися кресленням перспективи архітектурних будівель, орнаментів; студенти медичного факультету – малюванням частин людського тіла; студенти природничого факультету – рисуванням зразків флори й фауни. До програми навчання входив рисунок із натури, знайомство з анатомією людського тіла [8].

Університетським Статутом 1863 р. було скасовано практичні мистецькі заняття й натомість відкрито кафедри теорії та історії мистецтв на історико-філологічних факультетах. Фактично це зумовило заміну практичної художньої підготовки студентів теоретичними курсами мистецтв. Однак, викладання предметів мистецтва не припинялося в університетах до початку XX ст. й відбувалося з власної ініціативи вчителів. Відвідування лекцій з історії мистецтва не було обов'язковим навіть для студентів історико-філологічних факультетів. Крім цього, попри існування певних програм, у викладі матеріалу зовсім не вимагалось передбаченої цими програмами універсальності й у кожному університеті викладач вільно обирав тему для свого курсу лекцій. Найчастіше перевага віддавалась антикознавству та мистецтву Відродження. Лише наприкінці XIX ст. великою популярністю починає користуватися середньовічне сакральне мистецтво, складовою якого була давньоруська культура [3].

Спостерігалось розмаїття підходів до навчання образотворчих предметів у різних типах навчальних закладів. Так, гімназичні методики передбачали викладання основ перспективи, рисування з гіпсів архітектурних ордерів, як із гіпсів, так і з натури – постаті людини, і «за бажанням – «малювання фарбами» з натури натюрмортів та пейзажів». Креслення трактувалося як дещо середнє між аналітичним та технічним рисунком. На відміну від класичних гімназій, в реальних училищах, креслення вивчалось в обсязі елементарного та проєкційного, його метою було не лише удосконалення техніки, а й формування навичок у проєкційному зображенні і вміння читати креслення. Як наслідок, наприкінці курсу учні мали виконувати креслення у проєкціях нескладних предметів – деяких столярних чи теслярських в'язок, гімнастичних приладів, класних меблів тощо [5].

Програма з малювання, у порівнянні з гімназійною, була ускладнена й передбачала в випускних класах малювання архітектурних уривків із сильними рельєфами: карнизи, консолі, медальйони. Особливим був і підхід до організації занять, оскільки урядом бралася до уваги «важливість нарисних мистецтв для реального курсу». Заняття мали тривати не менше 1,5 годин, причому ставилися або першими або останніми з урахуванням додаткової півгодини на приготування [6].

Суттєві зміни сталися в 90-х рр. XIX ст. у методах викладання малюван-

ня, особливо при ремісничих і земських училищах. У цей час метод копіювання оригіналів при навчанні малюванню поступається місцем американському методу, сутність якого полягала в одночасному викладанні малювання з початками геометрії. На заняттях із малювання практикувалося ознайомлення з геометричними формами. Причому, під геометричними формами розумілися не геометричні багатокутники, а найпростіші комбінації ліній. Ці форми давали учневі щось подібне до сітки або канви й слугували основою для вимальовування більш складних форм від руки. Малювання було, таким чином, результатом розуміння форм, що полегшувало застосування знань і вмінь на практиці. Це, безсумнівно, було кроком уперед. Але й цей метод мав істотний недолік – він мало сприяв розвитку естетичних почуттів вихованців і тому передові педагоги заповнювали його малюванням із живих рослин [6].

Широкого розповсюдження набула наступна послідовність навчання: спочатку малювали геометричні фігури й плоскі орнаменти зі стінних таблиць або класної дошки, потім переходили до малювання геометричних фігур і тіл з моделей і, нарешті, опуклих орнаментів із гіпсу. Головна увага зверталася не стільки на детальне кропіткє копіювання моделей в усіх дрібницях, а на вміле схоплення й передачу загальної пропорції, форм і характеру моделі. Це, звичайно, не виключало деталювання й правильної передачі світлотіней. Крім того, малювання винятково олівцем доповнюється малюванням вугіллям, пастеллю, пером та ін. Малювання з мертвої натури урізноманітнюється застосуванням інших моделей – квітів, тварин, а також з живої натури в IV класі. Навчання за «оригіналами» замінюється з 2-го класу малюванням по пам'яті. Навчально-наочні посібники: схеми, моделі, колекції й інші пристосування виготовляли в майстернях, у класах учнями, викладачами, закупалися за кордоном. Для малювання з натури застосовувався штатив [6].

Подібна методика використовувалася в земських училищах, де предмети малювання і креслення були тісно пов'язані між собою, причому головним предметом було креслення, а малювання – допоміжним, або таким, що доповнює креслення.

Характерно, що з середини XIX ст. існували паралельні програми для середніх навчальних закладів з образотворчих дисциплін, рекомендовані Академією мистецтв і Міністерством народної освіти. Послідовники міністерських програм у підготовчому класі займалися по пам'яті та за допомогою сітки. Прихильники академічної підготовки малювали з таблиць, але сітки не використовували. У першому класі за міністерськими програмами малювали з таблиць та іноді «дротяні тіла та плоскі фігури». За академічними – геометричні тіла та вводився живопис нескладних предметів ужитку. У наступному класі малювали відповідно: у першій групі – геометричні тіла та гіпси наприкінці року, а в другій – гіпси та складніші предмети у живописі. У останній рік

викладання живопису в першій групі малювали гіпси та предмети побуту й лише іноді вводилось поза програмою «малювання фарбами», в академічних програмах завершувався малюнок гіпсів та гіпсових орнаментів (бордюрів, зореподібних, спіралевидних, рослинних, елементами тварин тощо) і вводились натурні постановки як з малюнку, так і з живопису [3].

Розроблені Міністерством програми з малювання відзначалися чіткою систематизацією, академічним характером викладу матеріалу. Проте, у шкільну методику викладання малювання стали впроваджуватися схоластика, догматизм, формальний підхід до навчання. Про це свідчить різноманітна методична література кінця XIX ст. Тут можна зустріти роботи й академічного напрямку, і посібники, що повторюють відомі методи малювання. Деякі автори ототожнювали геометральний і копіювальний методи, пропонуючи малювання геометричних фігур із настінних таблиць. На думку М. Ростовцева, більшість пропонованих методів навчання в цих посібниках були далекі від мистецтва, від живого сприйняття реальної дійсності [7].

Як альтернатива, у С.-Петербурзькій Раді дитячих притулків та Академії мистецтв, у авторських художніх школах України починають створюватися навчальні плани та програми й методичні рекомендації та посібники для них із образотворчого мистецтва (З. Кіпріянової, М. Раєвської-Іванової, Є. Шрейдера), що відзначаються оригінальними підходами до навчання, перш за все орієнтацією навчального процесу на формування вражень та оцінних суджень учнів; уможливають вільне малювання, ознайомлення з історією й теорією мистецтв, інтеграцію та міжпредметні зв'язки [1].

Зокрема, навчальні посібники М. Раєвської-Іванової і М. Мурашка використовувалися в практиці навчання більшості початкових шкіл України. Методичний аспект викладу матеріалу ґрунтувався на рекомендаціях російських художників-педагогів та членів комісії академії мистецтв М. Ге, І. Крамського, І. Рєпіна, П. Чистякова, однак пов'язувався з національними традиціями вітчизняної культури, героїчними сторінками історії України. Подані в цих посібниках малюнки відзначалися чіткістю форм і ліній, доступністю й цікавістю сюжету, розташовувалися за складністю, відповідали віковим особливостям учнів, були сучасними за змістом і тематикою [1].

Міністерство народної освіти певною мірою прагнуло поліпшити ситуацію з викладанням образотворчих предметів в навчальних закладах народної освіти. Задля цього з 1870 р. за ініціативою Академії мистецтв засновуються художні конкурси для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Художня комісія не тільки присуджувала нагороди за прислані малюнки, але й обговорювала питання методики викладання малювання в загальноосвітніх школах. Конкурси проводилися в січні один раз на 3 роки, а потім стали щорічними, проіснувавши до 1913 р. (усього було проведено 32 конкурси).

Кожний навчальний заклад міг раз на 3 роки (деякі типи навчальних закладів – раз в 6 років) представляти на конкурси кращі роботи своїх учнів. На одні виставки збиралися роботи чоловічих середніх навчальних закладів, на інші – жіночих, на треті – промислових навчальних закладів і т. д.

Щоб можна було побачити не лише рівень підготовки учня, але й систему викладання, було потрібно представити: а) усі малюнки за рік одного з учнів кожного класу; б) роботи кращих учнів (по одному малюнку від класу, до 10 штук); в) пояснювальну записку щодо умов, змісту й методики занять і відомості про вчителя (освіта, загальний педагогічний стаж роботи в даному навчальному закладі). Представлені малюнки розглядала конкурсна комісія Академії мистецтв, що присуджувала нагороди (медалі, похвальні грамоти) як викладачам, так і учням – авторам кращих робіт. Друковані звіти розсилалися всім учасникам і оприлюднювалися на сторінках Журналу МНО. У цих звітах робився аналіз існуючого стану викладання, давалися рекомендації до вирішення нагальних завдань, називалися кращі (за постановкою малювання) навчальні заклади.

Такі конкурси сприяли не лише виявленню талановитої молоді, однак і вдосконаленню методики навчання малюванню. Так, на XVII конкурс учнівських робіт 1897 р. акцентувалася увага викладачів на поступовому зменшенні й згодом виключенні з практики викладацької діяльності рисування по точках, сітці; калькування, копіювання з поганих за якістю оригіналів; на обмеженні захопленням площинними орнаментами та квітами з подальшим розфарбуванням аквареллю.

Цікавим щодо стану методики викладання малювання є протоколи Комісії Київського учбового округу з відбору малюнків на конкурс. Зокрема, у конкурсі 1911 р. взяли участь 40 гімназій із 43-х. Систематизуючи представлені роботи, члени комісії поділили всіх учасників (40 гімназій) на три групи. У першу з них включені заклади, де викладання малювання велось за вимогами Міністерства народної освіти. У другу групу виділені гімназії, де вчителі малювання працювали згідно порад Академії мистецтв. У третю – найчисленнішу групу – увійшли гімназії, що представили слабкі роботи без певної системи викладання. Причиною суттєвих розбіжностей у методиках художньої освіти різних навчальних закладів Комісія вбачає в невизначеності програм. Учителі, не маючи чітких вказівок, ішли кожен своїм шляхом. Деякі відійшли зовсім від Міністерської програми й винятково слідували розроблюваним у цей час у літературі методам [4].

Висновки. У зазначений період методики художньої освіти і естетичного виховання декілька разів піддавався критиці, за їх розвиток і удосконалення виступали провідні просвітителі, митці, педагоги, розгорнувся суспільний рух, що сприяло постановці на належний рівень викладання малювання, креслен-

ня, краснопису, ручної праці у різних навчальних закладах. У цей час створюються й запроваджуються паралельні навчальні програми Міністерства народної освіти, Академії мистецтв, а також авторські. Викладанню основних предметів і окремих курсів художньо-естетичного спрямування, відводилася неоднакова роль, і разом із тим, відбувався суттєвий розвиток методик їх викладання. Протягом досліджуваного періоду відбувається диференціація цілей, завдань форм і методів художньої освіти для спеціальних художніх та загальноосвітніх навчальних закладів. Так, у початкових училищах закладались певні основи образотворчої грамоти з наголосом на можливість практичного використання набутих знань в практичній ремісничій роботі. Ускладнення програм в середній освітній ланці було професійно зорієнтованим. Якщо в середній професійній освіті, особливо в реальних та ремісничих училищах малювання разом із кресленням займало дуже помітне місце в навчальних планах, то в класичних гімназіях ставились до цих предметів з певною суб'єктивністю. Спільним для всіх навчальних закладів було намагання створити таку методику, яка б дозволяла розкрити в ході навчання здібності учнів, навчити їх розуміти й передавати прекрасне, оточуюче, ґрунтуючись на найкращих надбаннях народного мистецтва.

На наше переконання саме у процесі вивчення такого предмета як «Образотворче мистецтво» формуються основоположні морально-естетичні цінності в учнів загальноосвітніх шкіл: добро, розуміння краси, шанобливе ставлення до людей, творчість, любов до свого краю, культури народу, національна самосвідомість, повага до світових художніх надбань. Ґрунтовну художню освіченість учнів у загальноосвітній середній школі, виходячи з вивчення досвіду, ми пов'язуємо з вивченням «Історії світового та українського мистецтва», а предмети «Образотворчого мистецтва» мають бути обов'язковими в системі навчання й виховання нової людини незалежної України. Потребує впровадження також позитивний досвід конкурсів графічних мистецтв і ґрунтового вивчення систем художньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Благова Т. О. Розвиток мистецьких дисциплін у навчальних закладах Полтавщини (друга половина XIX – початок XX століть) : Дис. к-та пед. наук : 13.00.01 / Благова Тетяна Олександрівна. – Полтава, 2006. – 236 с.
2. Коновець С. В. Особистісно-духовний розвиток засобами образотворчого мистецтва / Світлана Коновець // Народознавчі зошити. – 2011.– № 1. – С. 3-13.
3. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник / ред. О. Рудницька. – К. : Експрес-об'ява, 1992. – 183 с.

4. По поводу отчета о XX конкурсе работ по рисованию, черчению и моделированию учащихся в профессиональных училищах. Августа 27. № 4368 // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения : [Т. 1-16]. – С.-Петербург : В тип. Имп. Акад. наук , 1866-1907. – Т. 16, Ч. 1. : 1904 г. – С. 284-285.
5. Пояснительная записка к программам рисования // Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства Народного Просвещения / сост. М. М. Миртовский. – М. : Из-е юридического книжного магазина «Правоведение» И. К. Голубева, 1911. – С. 527-529.
6. Примерная программа технического черчения для реальных училищ // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения : [Т. 1-16] . – С.-Петербург : В тип. Имп. Акад. наук , 1866-1907. – Т. 14: 1898-1900 г. – 1904. – С. 1684-1687.
7. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка / Н. Н. Ростовцев. – М., Просвещение, 1982. – 240 с.
8. Сторчай О. В. Становлення й розвиток мистецької освіти у Київському університеті (1834 – 1924 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ст. кандидата мистецтвознавства : спец. 17.00.05. «Образотворче мистецтво» / О. В. Сторчай. – К., 2010. – 21 с.
9. Шкелебей І. І. Розвиток художньої освіти у школах Німеччини і України в 90-х роках XX століття (на матеріалах образотворчого мистецтва) : автореф. дис. на здобуття наук. ст. кандидата пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. І. Шкелебей. – К., 2005. – 21 с.

МАКОВЄЄВА С.В.,

старший викладач,

Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний
університет”,

м. Слов'янськ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ РОДИН

В статті розглядаються й обґрунтовуються умови, що забезпечують ефективну підготовку студентів-майбутніх учителів до розвитку відповідальності у підлітків з неповних родин. Особливу увагу приділено реалізації програми дослідно-експериментальної роботи, у ході якої перевірялися умови виховання відповідальності підлітків і виявлялися можливості навчання студентів розвитку відповідальності школярів.

Ключові слова: відповідальність, відповідальність підлітків, неповна сім'я, студенти - майбутні вчителі, тренінг.

В статье раскрываются и обосновываются условия, обеспечивающие эффективную подготовку студентов к развитию ответственности у подростков из неполных семей. Особое внимание уделяется реализации программы, в ходе которой проверялись условия воспитания ответственности подростков и выявлялись возможности обучения студентов развитию ответственности школьников.

Ключевые слова: ответственность, ответственность подростков, неполная семья, студенты - будущие учителя, тренинг.

In the article open up and grounded terms, providing effective preparation of students to development of responsibility for teenagers from incomplete families. The special attention is spared realization of the program during which the terms of education of responsibility of teenagers were checked up and possibilities of teaching of students came to light to development of responsibility of schoolboys.

Key words: responsibility, responsibility of teenagers, incomplete family, students are future teachers, training.

Постановка проблеми. Основною цінністю освіти є особистісний розвиток людини. Перед суспільством поставлена мета не тільки навчити школяра основним знанням і вмінням, сформуванати ключові компетенції, але й виховати його як активну самостійну, освічену особистість, здатну приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, готову взяти на себе відповідальність за наслідки своєї діяльності.

Виховання відповідальності є одним з найбільш важливих напрямків педагогічної діяльності сучасного вчителя, у зв'язку із цінністю даної якості особистості як для суспільства, так і для самої людини. Психолого-педагогічні підходи сучасного вчителя до виховання відповідальності в підлітків залишаються недостатньо продуктивними, що відбивається в різних соціальних явищах, у тому числі в рості кількості дітей з девіантною поведінкою. Тривалий час вітчизняна педагогіка фіксувалася на формуванні відповідальності дітей за допомогою ідеологічного підходу без обліку психологічної специфіки розвитку даної особистісної якості [1].

Однак педагогічна компетентність учителя, основи якої формуються в системі вищої професійної освіти, як правило, не включає психолого-педагогічні знання й уміння, цілеспрямовано орієнтовані на формування відповідальності підлітків. Зміна сучасної соціальної ситуації, інтеграція психолого-педагогічних підходів у систему вищої освіти детермінують появу нових вимог і умов професійної підготовки педагогічних кадрів.

За таких обставин, на нашу думку, сучасний навчальний процес має створити умови для формування готовності студентів – майбутніх вчителів до розвитку та формуванню відповідальності в підлітків які виховуються в різних умовах сім'ї, озброїти на рівні компетентного володіння необхідними професійно-спрямованими знаннями, підготувати їх до здійснення ефективної діяльності у майбутньому професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема відповідальності особистості тісно пов'язана з різними проблемами психологічної науки, її успішне розв'язання значною мірою визначається осмисленням того суттєвого вкладу, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології відомі вчені: К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Анан'єв, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Менегетті, Р. Мей, К. Муздибаєв, К. Роджерс, Дж. Роттер, С.Л. Рубінштейн, П. Тілліх, В. Франкл, З. Фройд, Е. Фромм, Х. Хекхаузен, Е. Еріксон та інші. А також у дослідженні проблем загальної, соціальної і педагогічної психології, самосвідомості, психології виховання і мотивації відзначилися роботи О.Г. Асмолова, Г.О. Балла, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Ф.Є. Василюка, В.К. Вілюнаса, О.В. Киричука, В.І. Ковальова, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, М.В. Савчина, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Т.С. Яценко.

Багатьма авторами відзначається, що критичним у формуванні відповідальності виступає підлітковий вік (І.С. Кон, В.С. Мухіна, М.В. Савчин, І.І.Чеснокова, Д.І. Фельдштейн та інші). Це обумовлено неоднозначністю й суперечливістю розвитку дітей на даному віковому етапі. Особливості розвитку особистості в цей період багато в чому визначають і наступний життєвий шлях. У цьому віці найбільше чітко проступають всі особливості психічної сфери дитини й проявляються результати батьківського виховання.

У сучасній психології сформувалося два напрямки, що по-різному розглядають роль родини як фактора, що впливає на розвиток особистості дитини. Так, у власне психологічних дослідженнях родина трактується як фактор позитивного впливу (Е. Арутюнянц, М. І. Лісіна, М. Кечки та ін.), у психотерапевтичних – як фактор деструктивного впливу (О. І. Захаров, В. Н. Гарбузов, Е. Д. Ейдеміллер, В. В. Юстицькіс та ін.).

За теорією прихильності (Р. Шпіц, Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотт, С. Ейнсворт) афективна взаємодія між матір'ю та дитиною сприяє розвитку моторної активності, когнітивних процесів мислення, формування навичок самостійного життя. Згідно зазначеної теорії, соціальна підтримка з боку значущого дорослого є важливим фактором психічного і фізичного здоров'я дитини. Діти, які проживають у неповній та осиротілій сім'ї, такої підтримки не мають, що супроводжується тривогою, смутком, депресією, агресією тощо. Травматичні життєві ситуації (розлучення, втрата близької людини) змінює хід її розвитку, викликає різні емоційні та поведінкові негативні реакції, що деформуюче впливає на розвиток особистості. Оскільки відповідальність особистості визначається досконалістю і цілісністю функціонування її структурних компонентів, то підвищити її рівень можна шляхом їх розвитку.

Школа є тим середовищем, де цілком можуть бути створені психолого-педагогічні умови, спрямовані на виховання відповідальності підлітків. Однак педагогічна компетентність учителя, основи якої формуються в системі вищої професійної освіти, як правило, не включає психолого-педагогічні знання й уміння, цілеспрямовано орієнтовані на формування відповідальності підлітків. Таким чином, існує суспільна потреба в створенні й реалізації ефективних технологій формування відповідальності в умовах середньої школи як одного з найбільш масових інститутів соціалізації.

Мета статті полягає у вивченні психолого-педагогічних умов підготовки студентів майбутніх учителів до розвитку та вихованню відповідальності підлітків з повних та неповних родин.

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі *відповідальність* визначається як визнання людиною себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків [3]. Відповідальність окреслюють як усвідомлену необхідність, що стала обов'язком і виявляється у причетності особистості до усьо-

го соціально і особистісно значущого. Вона є формою вияву усвідомлення особистістю своєї суб'єктивності і в залежності від неї готовності змінювати соціальне середовище і саму себе. Для формування відповідальності особистості необхідне усвідомлення того, що вона може (умінь, навичок, знань, здібностей), чим вона є (фізичних і особистісних якостей). Не менш важливим для особистості є розуміння того, чого бажає суспільство.

Другий період юності, на який припадає студентський вік, має специфічні закономірності й являє собою важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Студентські роки молодій людині слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості. К. Д. Ушинський вважав період життя людини від 16 до 22-23 років найбільш вирішальним, що саме тут завершується період утворення окремих низок уявлень, і якщо не усі вони, то значна частина їх групуються в одну мережу, досить широку, щоб надати вирішальну перевагу тому чи іншому уявленню у напрямі думок людини та її характері (цит. за [4]).

Успішна підготовка студентів до виховання відповідальності в підлітків забезпечується реалізацією наступних умов: впровадження проблеми відповідальності в курс педагогічних і психологічних дисциплін та виявлення зв'язку даної проблеми з іншими значимими проблемами педагогічної науки, а також виявлення можливих шляхів рішення даної проблеми в процесі знаково-контекстного навчання; стимулювання рефлексії інтернальної відповідальності студентів у процесі занять з педагогічних дисциплін; впровадження спеціальної технології в курс педагогічних дисциплін з метою навчання вихованню відповідальності; включення студентів у власне практичне освоєння технології навчання вихованню відповідальності школярів (у рамках педагогічної практики).

На кафедрі загальної психології ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” були розроблені та впроваджені в навчальний процес методичні рекомендації для студентів педагогічного вузу. У даних методичних рекомендаціях представлена програма та зміст тренінгу, мета якого сприяти становленню компетентності студентів педагогічного вузу до виховання відповідальності в підлітків які виховуються в різних типах сімей. Завдання програми: 1. Розширити знання про відповідальність як цілісної якості людини, в якій інтегровані її духовні властивості, моральні, соціально-психологічні, психологічні та психофізіологічні функції; а також про психологічну структуру відповідальності. 2. Розширити та збагатити знання щодо ролі відповідальності у становленні особистості дитини. 3. Розвивати навички саморефлексії, рефлексії формування власної відповідальності, самопізнання, самоаналізу, самоконтролю та почуття власної самоцінності. 4. Засвоїти вправи й завдання для підлітків на усвідомлення й формування відповідальності. 5. Сприяти формуванню

адекватних уявлень про відповідальність та відповідальну поведінку. 6.Сприяти усвідомленню і критичному осмисленню стійких стереотипів у сімейному вихованні. 7.Відпрацювати навички конструктивної взаємодії у ситуаціях негативної поведінки дітей. 8.Сприяти засвоєнню правил і норм відповідальної поведінки; формуванню вміння обирати ефективний тип поведінки, продуктивну стратегію. 9.Розширення і збагачення знань щодо ролі емоційної сфери у становленні відповідальності, зниження рівня негативних переживань (сорому, образи, тривожності); навчити підлітків відчувати позитивні емоції при відповідальності за інших, до інших, за себе та за діло. 10.Відпрацювання вмінь конструктивної взаємодії при віришенні сімейних конфліктів. 11.Узагальнення результатів навчання, та побудова реальних планів утілення ціннісних настанов та одержаних знань та умінь у життя. Логіка програми полягає у наступному, кожен блок, реалізуючи свою мету, допомагає учасникам поступово усвідомлювати свій суб'єктивний потенціал повноцінної особистості у діях і поступово, долаючи стереотипи, відпрацьовувати навички відповідальної поведінки. Для досягнення мети у кожному модулі програми використовуються різні інтерактивні форми (рольові ігри, міні-лекції, групова дискусія, психомалюнок, психодрама, психогімнастика).

Як показує аналіз наукових досліджень, особистість є повноцінним суб'єктом відповідальної дії, коли у неї сформовані когнітивна, емоційно – мотиваційна і поведінкова складові відповідальності [1,2].

Оскільки відповідальність особистості визначається досконалістю і цілісністю функціонування її структурних компонентів, то підвищити її рівень можна шляхом їх розвитку. Формування відповідальності учнів супроводжується змінами в когнітивних, афективних, поведінкової сферах особистості [3]. Засобами розвитку когнітивного компонента відповідальності є робота педагога та батьків щодо розширення і поглиблення знань школярів про норми і правила відповідальної поведінки, розвиток рефлексії, формування уміння прогнозувати, аналізувати і оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих. Допомога підлітку щодо усвідомлення проблем з якими він може зіткнутися, обираючи варіант власної поведінки під час переживання особливої сімейної ситуації (розлучення, втрати одного з батьків).

Для розвитку емоційно-мотиваційного компоненту відповідальності необхідно розвивати уміння і потреби підлітків відчувати переживання інших людей, емпатійно співпереживати їм, формувати позитивне ставлення до моральних норм і бажання чинити у відповідності з ними. Формування навичок подолання деструктивних, негативних і неадаптивних ідей (страх, острах відповідальності, образа, тривожність та інш.) .

Важливим моментом є розвиток поведінкового компоненту відповідальності. Виховний вплив передбачає створення об'єктивних життєвих умов, які в

найбільшій мірі могли б сприяти переживанню індивідом причетності до оточуючого. Для цього необхідне включення підлітків у практичні моральні ситуації, що вимагають прояву відповідальності. Деформація відповідальності сприяє розвитку девіантної поведінки, блокує почуття боргу перед собою, іншими людьми й суспільством. До параметрів, які включені у поведінково-результативний компонент відповідальності, віднесено: самостійне виконання дорученого завдання, якісне виконання роботи, доведення початої справи до кінця, тимчасове забезпечення діяльності, використання максимальної кількості інформативних джерел і засобів для більше якісного виконання діяльності, добровільність, дисциплінованість, здатність відмовитися від розваг заради виконання завдання, виконання обіцянок.

Набуття відповідальності прямо пов'язане з наданням особистості волі в прийнятті рішень. На практиці частіше зустрічаються ситуації, коли автономність особистості й прийняття рішень більше придушуються дорослими, учителями, батьками, ніж заохочуються.

Методичні рекомендації впроваджені в навчальний процес та використовуються в психолого-педагогічній підготовці студентів 4-5 курсу фізико-математичного факультету ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету. У процесі навчання робився упор на засвоєння методів розвитку й виховання відповідальності в школярів: ведення дискусій, ділових, імітаційних ігор, психодраматичних занять, організації рефлексії з підлітками. У рамках психолого-педагогічних курсів викладання теоретичного матеріалу здійснювався у формі надання й аналізу теорії відповідальності, а також вправ, рішення проблемних завдань, розбору педагогічних ситуацій із власної практики студентів. У процесі розбору педагогічних ситуацій ми поступово переводили студентів на усвідомлення власних реакцій і відносини до відповідальності. Практичне освоєння процедур формування відповідальності школярів проходило в рамках педагогічної практики студентів 4-5 курсів. Найбільший інтерес у них викликала драматизація ситуацій з їхньої реальної практики зі школярами. Студенти організовували й самостійно проводили заняття зі школярами по вихованню їхньої відповідальності. Студенти навчилися визначати для себе поняття відповідальності, бачити власну відповідальність у своїх словах і вчинках, рефлексувати прояву відповідальності власної й своїх учнів, реалізовувати спеціальну педагогічну технологію по вихованню відповідальності учнів.

За отриманими результатами дослідження студентів у групі підлітків, у якій вони проводили експериментальну роботу з виховання відповідальності, зміни рівня відповідальності школярів у сферах склали: в когнітивній з 3,53 до 4,06, емоційно-мотиваційній з 3,4 до 3,6 і поведінковій з 3,8 до 4,1 бали.

Нами сформульовані наступні умови підготовки студентів до виховання відповідальності в підлітків:

- впровадження проблеми відповідальності в курс психолого-педагогічних дисциплін і виявлення зв'язку даної проблеми з іншими актуальними проблемами педагогічної науки, а також виявлення можливих шляхів рішення даної проблеми;
- засобами, що сприяють актуалізації відповідальності в навчальному процесі є особистісно-орієнтовані тренінги й спеціальні форми організації занять за умови активного включення студентів у реалізацію всіх компонентів навчальної діяльності;
- впровадження спеціальних технологій у курс психолого-педагогічних дисциплін з метою навчання відповідальності (інтерактивні методи та форми: рольові ігри; групові дискусії; творчі завдання; мозкову атаку; інтерактивні міні-лекції; колажі; рефлексивні коментарі; повчальні історії; яскраві метафори; казкові розповіді; психогімнастичні, ігрові вправи тощо);
- включення студентів у власне практичне освоєння технології підготовки до виховання відповідальності школярів (у рамках педагогічної практики);
- включення в план педагогічної практики студентів розробку авторських програм розвитку відповідальності школярів у навчальній і позакласній роботі.

Проведене дослідження відкриває подальші перспективи науково-практичного висвітлення проблеми відповідальності: розширення методичної бази, вивчення гендерних і вікових особливостей розвитку відповідної особистісної якості як у студентів, так і у практикуючих психологів, розкриття механізмів впливу відповідальності на розвиток інших особистісних якостей.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 9. – С. 4–8.
2. Кочарян О.С. Типологічні особливості організації особистісного симптомо-комплексу відповідальності / О.С. Кочарян, І.О. Кочарян // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2006. – С.120 – 123.
3. Савчин М. В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – Вісник АПН України. – 1994. - № 4. — С. 30 - 37.
4. Самарин Ю.А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю.А. Самарин // Вестник высшей школы. – 1969. - №8. – С.127-130.

МЕШКО Г.М.,

доктор педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті здійснено теоретичне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Охарактеризовано структурні компоненти цієї системи: цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний, діагностичний і результативний.

Ключові слова: майбутні вчителі, система підготовки, збереження і зміцнення професійного здоров'я, психолого-педагогічні дисципліни.

В статье осуществлено теоретическое обоснование системы подготовки будущих учителей к сохранению и укреплению профессионального здоровья в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Охарактеризованы структурные компоненты этой системы: целевой, теоретико-методологический, организационно-содержательный, процессуально-деятельностный, диагностический и результативный.

Ключевые слова: будущие учителя, система подготовки, сохранение и укрепление профессионального здоровья, психолого-педагогические дисциплины.

The article presents the theoretical foundation of system of the future teachers preparation for the strengthening and maintaining their professional health in the process of teaching psychological and educational courses. The structural components of this system (target, theoretical and methodological, organizational and semantic, procedural and activity, diagnostic and effective) have been characterized in this article.

Key words: the intending teachers, the system of training, saving and strengthening of professional health, psychological and educational courses.

Праця педагога в сучасних умовах супроводжується постійним перенапруженням психічних і фізіологічних функцій, порушенням працездатності, розвитком стану, що характерний для професійного стресу. У третини вчителів показник ступеня соціальної адаптації нижчий або рівний, ніж у хворих невротиками [3, с. 166]. У педагогів спостерігається чи не найвищий рівень «накопичення» важких форм невротизму [1, с. 161]. Сумна статистика зростання захворювань «стресової етіології», емоційне вигорання, особистісні дисгармонії — ось далеко не повний перелік проблем, які є серйозною загрозою якості життя і професійному здоров'ю педагогів.

Як справедливо зазначає Л. Мітіна, «ніхто не вчить учителів витримці і самовладанню, умінню зберігати професійну форму, і звідси стільки багато численних «провалів» у їхньому фізичному і психологічному стані» [2]. Тому питання підготовки майбутніх учителів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я мають бути серед найбільш пріоритетних у вищих педагогічних навчальних закладах.

У сучасній психолого-педагогічній науці значна кількість досліджень присвячена вивченню сутнісних аспектів, факторів виникнення професійного стресу, професійних деформацій, синдрому «емоційного вигорання» (Г. Зайчикова, Л. Карамушка, М. Лейтер, С. Максименко, К. Маслач, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, В. Розов, Е. Рутман, Н. Самоукіна, Е. Симанюк, В. Шепель, В. Щербатих та ін.), формуванню здорового способу життя, валеологічної грамотності, валеологічної свідомості майбутніх учителів (В. Антипіна, М. Беребін, О. Волинська, В. Грушко, М. Доброрадних, З. Литвинова, В. Лободін, Л. Овчиннікова, Л. Уткіна, Л. Хомич та ін.), формуванню валеологічної культури майбутніх педагогів (В. Бобрицька, Ю. Бойчук, С. Болтівець, Н. Гончарова, Л. Грішкіна, Н. Рибачук та ін.), проблемі підготовки вчителя до реалізації завдань здоров'язбережувальної педагогіки (В. Безпалько, Я. Герчак, Б. Долинський, Т. Засобіна, С. Крохмаль, Л. Хабін, О. Панюкова та ін.), використання здоров'язбережувальних технологій у практиці підготовки майбутніх фахівців (О. Ващенко, Ю. Палічук, Л. Романишина та ін.).

Значно більшої уваги потребують дослідження, що стосуються розробки превентивних заходів та шляхів збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів, формування стратегії здоров'язбереження, підвищення рівня стресостійкості майбутніх фахівців, обґрунтування способів гармонізації їх внутрішнього світу, створення системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Мета статті полягає у розкритті розробленої нами системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, визначенні її характеристик і її структурних компонентів.

Запропонована система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я характеризується цілісністю, взаємодією її компонентів, елементів, частин, зв'язками і відношеннями, що обумовлюють її структуру, взаємодію із середовищем, системами нижчого і вищого порядку, щодо яких вона виступає як частина.

Ця система підготовки спрямована на: підвищення інтересу майбутніх учителів до професійного здоров'я як професійно-особистісної цінності та шляхів його збереження і зміцнення; покращення здатності орієнтуватися в інформації про професійне здоров'я і розумний спосіб життя, чинники їх забезпечення; засвоєння студентами знань високого ступеня узагальнення, інтеграція яких забезпечить науково обґрунтоване їх застосування і перенесення у майбутню професійну діяльність; оволодіння способами реалізації здоров'язбережувальних методик; реалізацію особистісних потреб студентів у здоров'ятворчій діяльності; їх залучення до самостійної діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я; оцінку та аналіз своєї здоров'ятворчої діяльності; активність і творчість майбутніх учителів у пошуку і створенні власних систем оздоровлення, власного досвіду підтримання оптимального професійного здоров'я; формування бажання здійснювати здоров'язбережувальну діяльність у школі; сприяння студентам у подоланні перешкод стосовно реалізації розумного способу життя; самопізнання і саморозвиток майбутніх учителів; працю самоорганізації у сфері професійного здоров'я на основі творчої активності, валеологічної грамотності і компетентності.

Наш підхід до підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі дозволить фахівцю проектувати свій спосіб життя на кожному етапі педагогічної діяльності, підтримувати оптимальне фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я протягом всього життя і професійної діяльності, протистояти негативним факторам педагогічної діяльності, долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я.

Розробляючи систему підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я, ми враховували психологічні особливості студентства як соціально-психологічної і вікової категорії, те типове, що йому властиве, специфіку психофізичних і соціальних рис особистості студента, а також особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної вищої школи.

Система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового, процесуально-діяльнісного, діагностичного та результативного).

Цільовий компонент охоплює мету і завдання підготовки майбутніх вчи-

телів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Мета є системотвірним елементом представленої системи, вона реалізується через комплекс завдань: засвоєння системи знань і формування умінь, що дозволять реалізувати стратегію збереження професійного здоров'я, забезпечать неперервне особистісно-професійне зростання; виховання ціннісного, відповідального ставлення до професійного здоров'я, переконання в необхідності здійснення педагогічної діяльності з найменшими втратами для власного здоров'я і без шкідливого впливу на здоров'я учнів; виявлення внутрішнього потенціалу для особистісно-професійного зростання, здоров'ятворчої діяльності; ознайомлення з сучасними оздоровчими технологіями і системами, необхідними для підтримання і зміцнення професійного здоров'я і мінімізації впливу негативних професійних факторів; мотивування до пошуку власних систем оздоровлення; усвідомлення необхідності адаптуватися до професійної діяльності з опорою на свої сильні сторони; формування стійкості до негативних факторів професійної діяльності; здатності долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я; залучення студентів до діяльності зі збереження і зміцнення професійного здоров'я, активізація у них прагнення до самостійного проектування програм збереження професійного здоров'я; гармонізація особистості майбутнього вчителя. Для досягнення поставленої мети були комплексно задіяні всі інші компоненти системи підготовки.

Теоретико-методологічний компонент складає концептуальну основу системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Він ґрунтується на інтеграції філософських принципів і методологічних підходів, що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних та практичних аспектів відображеної в моделі системи підготовки майбутніх учителів.

Моделювання системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я здійснювалося з дотриманням загальнодидактичних принципів (науковості, зв'язку з життям, систематичності і послідовності, свідомості та активності, доступності, міцності, культуровідповідності, природовідповідності, професійної спрямованості, емоційності) і специфічних принципів (пріоритетності самопізнання і саморозвитку, інтегративності, індивідуалізації підготовки, комплексного підходу, суб'єктності, наступності і неперервності, зв'язку духовного, чуттєвого і фізичного, гармонізації всієї системи ціннісних орієнтацій, психологічного супроводу, здоров'язберігавальний принцип), що виступили своєрідними педагогічними імперативами при побудові системи і забезпечували врахування логічних основ теорії пізнання, закономірностей психічного розвитку у студентському віці, рівня розвитку психолого-педагогічної науки і стану практики підготовки фахівців у вищій школі, а також вимог до організації освітнього процесу, у т.ч. його

побудови на здоров'язбережувальних засадах. Важливою умовою створення комплексної програми реалізації запропонованої нами системи є врахування принципу обмеження наукової компетенції (психолого-педагогічної компетенції у питаннях здоров'я).

Теоретико-методологічний компонент також відображає обов'язковий елемент при формуванні системи підготовки студентів до збереження і зміцнення професійного здоров'я — об'єктивні, суб'єктивні та суб'єктивно-об'єктивні фактори й умови, що детермінують розкриття потенційних можливостей особистості у процесі підготовки, її особистісно-професійний розвиток, формування готовності до здоров'ятворчої діяльності.

Особлива увага приділялась обґрунтуванню комплексу психолого-педагогічних умов, які спеціально конструювалися з метою впливу на протікання процесу і цим визначали якість підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Такими умовами є: 1) формування емоційно-ціннісного, відповідального ставлення студентів до професійного здоров'я; 2) формування педагогічної спрямованості майбутніх учителів, їх мотивації до особистісно-професійного зростання, бажання зберігати «професійну форму», орієнтації на творчість у професії; 3) актуалізація питань, пов'язаних з проблемою професійного здоров'я у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зміст яких становить основу формування психолого-педагогічної компетентності, професійної спрямованості і творчості; 4) реалізація інноваційних технологій, активних методів взаємодії, спрямованих на самопізнання і саморозвиток, формування суб'єктної позиції студента як носія розумного способу життя; 5) сприяння продуктивній адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищій школі, «входженню» у професію вчителя через використання предметного поля курсу «Вступ до педагогічної професії»; 6) створення психологічно безпечного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, спрямованого на розвиток гармонійної, здорової, соціально успішної особистості, здатної протистояти негативним факторам педагогічної діяльності, конструктивно долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я.

Організаційно-змістовий компонент передбачає обґрунтування основних етапів (мотиваційно-діагностичного, пізнавально-формувального і практико-творчого) та змісту підготовки студентів до діяльності у визначеному вище напрямі. Основу змісту підготовки складає комплексна програма, що спрямована на формування стратегії збереження професійного здоров'я, підвищення рівня професійної стресостійкості і гармонізацію особистості студентів через формування їх саногенного мислення, індивідуального стилю педагогічного спілкування та актуалізацію їх духовно-творчого потенціалу.

Процесуально-діяльнісний компонент передбачає шляхи реалізації комп-

лексної програми (сутнісні характеристики технології підготовки, форми, методи, засоби навчання). Основними шляхами реалізації комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я є: лекційно-просвітницька робота, практичні заняття, індивідуально-консультативна методична робота, виконання студентами системи спеціально розроблених завдань під час педагогічної практики, самостійна та науково-дослідна робота студентів, тренінгова практика.

Упровадженню комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я сприяє педагогічна технологія, що має інтегративний характер, оскільки враховує поєднання педагогічних, психологічних й акмеологічних впливів, що спрямовані на: самопізнання і саморозвиток особистості студента в умовах освітнього процесу; актуалізацію і супровід особистісно-професійного зростання і саморозвитку майбутніх учителів, актуалізацію і перетворення їх внутрішнього світу; стимулювання у досягненні «акме» на етапі професійної підготовки: виховання ціннісного і відповідального ставлення до власного професійного здоров'я, підвищення адаптаційних можливостей майбутніх учителів; зміну в інтелектуальній, емоційній та поведінковій сферах особистості. Аспектами реалізації інтегративної педагогічної технології виступають акмеологічні технології навчання та психоконсультавання, технології ігromodelювання, технології розвитку аутопсихологічної компетентності, а також «тонкі» методи цілеспрямованого психологічного впливу на мотиваційну сферу особистості, що дозволяють керувати здоров'ятворчою діяльністю майбутніх фахівців.

Діагностичний компонент системи підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення здоров'я полягає у моніторингу на всіх етапах експерименту процесу реалізації комплексної програми підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я та простеженні динаміки формування компонентів готовності студентів до такого виду діяльності.

Результативний компонент у пропонованій нами моделі передбачає аналіз результатів впровадження комплексної програми та загальної ефективності розробленої системи підготовки майбутніх учителів до діяльності зі збереження і зміцнення здоров'я. Узагальненим показником результативності і якості цієї підготовки слугує сформованість готовності студентів до визначеного виду діяльності. Ефективність пропонованої системи підготовки оцінюється за статистичною значущістю прогресивних змін, що відбулися протягом формувального експерименту у показниках компонентів досліджуваної готовності. Важливим результатом упровадження комплексної програми підготовки є її корекційний ефект, що передбачає покращення показників професійного здоров'я та формування пов'язаних з цим професійно значущих

якостей учасників експериментальної вибірки.

Загальну мету і завдання підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я реалізовано через зміст навчальних курсів психолого-педагогічного циклу, комплексну програму підготовки, інтеграцію здоров'ятворчої діяльності студентів у їх навчальну, наукову, самостійну роботу та педагогічну практику.

Безпосереднім втіленням цих шляхів була робота, проведена з викладачами та студентами за такими аспектами, як: організація діяльності викладачів кафедр психолого-педагогічних дисциплін для роботи з підготовки студентів до здоров'язбережувальної діяльності; поглиблене вивчення студентами проблематики професійного здоров'я, шляхів його збереження і зміцнення під час читання курсів психолого-педагогічного циклу; організація науково-дослідної діяльності студентів; залучення студентів до здоров'ятворчої діяльності у позанавчальний час, надання їм психологічної і педагогічної допомоги у цьому відношенні; проведення для студентів тренінгових занять для попередження виникнення професійного стресу, профілактики «емоційного вигорання», гармонізації їх особистості; виконання студентами під час педагогічної практики завдань, пов'язаних з питаннями збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Для реалізації цих аспектів формувального експерименту нами було вирішено низку конкретних завдань. Зокрема, для викладачів психолого-педагогічних кафедр підготовлено та проведено методологічний семінар «Підготовка майбутніх учителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища в школі». З метою поглибленого вивчення студентами проблем професійного здоров'я було розроблено на нових засадах авторські програми курсів «Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», створено та впроваджено авторську програму курсу «Професійне здоров'я педагога», внесено питання здоров'язбережувального характеру до змісту курсів з історії педагогіки, освітніх технологій та психології.

Також було розроблено і впроваджено: програму функціонування студентської проблемної групи «Гармонізація особистості вчителя», яка слугувала залученню студентів до науково-дослідної роботи за проблематикою професійного здоров'я вчителя, а також виступала як форма надання психолого-педагогічної допомоги в їх здоров'ятворчій діяльності у позанавчальний час; програму занять психолого-педагогічного тренінгу; спеціальні завдання з проблеми здоров'язбереження для виконання студентами під час проходження педагогічної практики.

Отже, розроблена система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільового, теоретико-методоло-

гічного, організаційно-змістового, процесуально-діяльнісного, діагностичного, результативного), принципів, детермінант (фактори, умови), етапів підготовки, критеріїв, показників визначення рівнів сформованості готовності до означеного виду діяльності. Запропонована система підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я реалізується на практиці через запровадження комплексної програми підготовки до діяльності у визначеному напрямі за допомогою інтегративної педагогічної технології Розкриттю зазначених питань будуть присвячені наступні наші публікації.

Список використаних джерел:

1. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: [учебное пособие] / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. — М.: Рос. пед. агентство, 1998. — 263 с.
2. Митина Л.М. Концепция профессионального долголетия / Л.М. Митина // Директор школы. — 1998. — № 5. — С. 31-36.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.

ОГІЄНКО О.І.,

Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається сутність інноваційної педагогічної діяльності та готовність до неї; обґрунтовується модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, визначаються умови її ефективності.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, майбутній вчитель, модель, педагогічні умови.

В статье раскрывается сущность инновационной педагогической деятельности и готовность к ней; обосновывается модель формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности, определяются условия ее эффективности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, готовность к инновационной педагогической деятельности, будущий учитель, модель, педагогические условия.

In article the essence of innovative pedagogical activity and readiness for it reveals; the of teacher readiness to innovative activity is proved, conditions of its efficiency are defined.

Key words: innovative pedagogical activity, readiness to innovative pedagogical activity, future teacher, model, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України в умовах інформаційного, глобалізованого суспільства актуалізує проблему підвищення якості освіти, основним шляхом вирішення якої є активне впровадження в теорію та практику педагогічних нововведень, що зумовлює необхідність здійснення інноваційної педагогічної діяльності, успішність якої залежить від сформованості готовності вчителя до інноваційної діяльності, яка мобілізує особистість на створення інновацій, їх освоєння та використання. У Концепції загальної середньої освіти зазначається: «...зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують підготовки вчителя, який усві-

домлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання». Водночас існуюча підготовка майбутніх вчителів не забезпечує повною мірою їхньої готовності до змін. Звідси формування готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності є актуальною проблемою педагогічної науки.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що окремі аспекти інноваційної діяльності педагога висвітлено у сучасних педагогічних дослідженнях українських науковців: філософські (І. Зязюн, О. Остапчук та ін.), психологічні (І. Бех, Т. Гальцева, С. Лубянська та ін.), педагогічні (А. Вірковський, І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Козлова, К. Макогон та ін.), історичні (І. Аносов та ін.), соціокультурні (І. Гавриш, М. Романенко та ін.), предметно-методичні (О. Ковальчук, І. Манькусь, Л. Мельник та ін.).

Велика увага щодо підготовки вчителя до інноваційної діяльності, приділяється російськими дослідниками, зокрема, К. Ангеловські, Е. Днепров, М. С. Бургин, В. І. Загвязинський, М. Кларін, В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Хомерікі, Т. Шамова, О. Хуторський, Н. Юсуфбекова та інш., а також зарубіжними дослідниками: Дж. Нів, А. Адамс, В. Туласевич, Л. Хігінсон, В. Холстід, Ш. Лоулор, Б. Мун, М. Галтон, Т. Гусен, Т. Послтвейт, А. Тайджнман, Р. Фергюссон, М. Кемерон-Джонз, П. Хоггетт, Р. Прінг, Л. Тікл, К. Джіпс, Т. Гіленд, Дж. Елліотт, П. Бродфут та інші.

Не дивлячись на те, що аспект досліджень стосовно інноваційної діяльності вчителя досить широкий, проблема готовності вчителя до інноваційної діяльності досліджена недостатньо як с точки зору розкриття її сутності, так й виявлення умов організації.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення сутності та структури інноваційної педагогічної діяльності та виявлення умов її ефективності.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціокультурних змін «наша педагогіка стикнулася з «обвальною» інноваційністю в освіті» [5, с. 60], яка вимагає відповідного оновлення освітньої політики, застосування педагогічних новацій, пошуку нових форм, методів організації навчального процесу. Інноваційні зміни відбуваються за такими напрямками як: формування нового змісту освіти, розробка та реалізація нових технологій навчання; застосування методів, прийомів, засобів освоєння нових програм, створення умов для самовизначення особистості в процесі навчання; зміна в типах діяльності та стилі мислення як викладачів, так й студентів, створення і розвиток інноваційних навчальних закладів; залучення викладачів і студентів до інноваційної діяльності.

Інноваційну діяльність можна розглядати як комплекс заходів, щодо забезпечення інноваційного процесу, основними функціями якої є зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо [9, с. 47].

Сучасні дослідники виділяють єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і застосування нововведень. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізація пов'язаних з цим змін у соціально - педагогічному середовищі.

Наші розвитки доводять, що інноваційний процес є поліструктурним та поліфункціональним, тому обґрунтованим є виокремлення такої ієрархії структур: діяльнісна структура як сукупність компонентів: мотиви - мета - завдання - зміст - форми - методи - результати; суб'єктна структура як діяльність всіх суб'єктів розвитку: ректора, проректора, зав. кафедри, викладачів вузів, різних служб навчального закладу; рівнева структура як інноваційна діяльність суб'єктів на міжнародному, регіональному, міському рівнях; змістовна структура як поява, розробка й освоєння нововведень у навчанні, виховній роботі, управлінні вищим навчальним закладом тощо; структура життєвого циклу, що виражається в етапності: виникнення (старт) - швидке зростання (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками) - зрілість - освоєння - дифузія (проникнення, розповсюдження) - насичення (освоєність багатьма людьми, проникнення у всі частини навчально-виховного та управлінського процесів) - рутинізація - криза - іррадіація (модернізація нововведення); управлінська структура як взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування - організація - керівництво - контроль; організаційна структура інноваційного процесу включає наступні етапи: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний [8, с. 37].

Серед дослідників педагогічних інновацій існує й інший підхід, за яким акцент ставиться не на процесі, а на результаті [1, 3]. Розглядаючи інновацію як результат, вони визначають її як прогресивний результат творчої діяльності, який знаходить широке застосування і призводить до значних змін у життєдіяльності людини, суспільства, природи. При такому підході інновація ототожнюється зі словом «нововведення», яке в педагогічному словнику визначається як нова ідея, нове знання, новий компонент педагогічної системи, що став результатом діяльності людини і є інструментом для досягнення його цілей. При цьому наголошується, що інновація - нововведення володіє особливим інноваційним потенціалом, тобто сукупністю змін, який воно здатне реалізовувати впродовж свого повного життєвого циклу.

Необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована організація процесу професійної підготовки сучасного вчителя, оскільки сучасний вчитель – це вчитель інноваційної орієнтації, який готовий до змін, до переорієнтації власного мислення, до усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, до інноваційної педагогічної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність розглядається науковцями у різних

аспектах, а саме: як розроблення, освоєння й використання нововведень; як відмова від штампів, вихід за межі нормативної діяльності; як здатність до генерації ідей, їх втілення, аналізу та продукування; як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику; як експериментальна пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експеримент, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій.

Підкреслимо, що особливості поняття «інноваційна діяльність» розкриваються не тільки через аспекти оновлення традиційної системи навчання, а через характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Наголосимо, на тому, що інноваційна діяльність тісно пов'язана та зумовлена педагогічною творчістю, педагогічним новаторством, є важливим шляхом формування творчої особистості. Вона проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організа-торську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти до висновку, що перехід до інноваційної діяльності та її успішність передбачає усвідомлення майбутнім вчителем необхідності та практичної значущості інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, а її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й сформованості готовності до даного виду діяльності.

Узагальнення існуючих підходів до визначення поняття «готовність» дозволив з'ясувати, що воно розглядається як:

- складний синтез тісно взаємопов'язаних між собою структурних компонентів: психологічна готовність, науково-теоретична готовність, практична готовність, психофізична готовність, фізична готовність, а також особистісні якості (інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, спостережливість, комунікабельність, наполегливість, цілеспрямованість) [6];
- інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин [2];
- єдності особистісних і операційних компонентів, (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний), які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [6];

- особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний [4];
- особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти [7].

Складність, багатомірність та поліфункціональність процесу формування готовності до інноваційної діяльності вчителя свідчить про доцільність та необхідність розпочинати його у період професійної підготовки майбутніх вчителів у навчальних закладах.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності повинна виконувати прогностичну, евристичну та перетворюючу функції. Теоретичними засадами розробки моделі слугували системно-діяльнісний, професійно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, індивідуально-творчий, аксіологічний, синергетичний підходи. Основними компонентами такої моделі стали:

- мотиваційно-аксіологічний, який включає потреби, інтереси та мотиви інноваційної педагогічної діяльності; педагогічні цінності, ціннісне відношення до педагогічних інновацій, до конструюванню педагогічного процесу; дослідженням у педагогічній діяльності; розгляд цінностей як засобу реалізації концепції педагогічного мислення; а також мотиваційну готовність майбутнього вчителя до здійснення власної інноваційної професійної діяльності. Важливим показником сформованості даного компоненту у студентів є наявність стійких мотивів та професійно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують цілеспрямоване оволодіння інноваційною діяльністю; потреба у творчому самовиразі;
- змістовно-когнітивний, що включає знання та уявлення майбутнього вчителя щодо інноваційних технологій, їх сутності, вимог до їх конструювання та проектування; інноваційності навчального процесу; власного інноваційного потенціалу;
- операційно-діяльнісний, що містить уміння та навички володіння технологіями інноваційної педагогічної діяльності як системою інваріантних педагогічних умінь по вирішенню педагогічних завдань; уміння конструювати та проектувати: навчально-виховний процес, зміст осві-

ти, систему та послідовність дій учнів тощо в умовах здійснення інноваційної діяльності;

- емоційно-вольовий, який передбачає сформованість почуття відповідальності за результат діяльності, навички самоконтролю, уміння керувати своїми діями у процесі інноваційної діяльності, професійну чесність та відповідальність;
- креативний, що пронизує усі компоненти моделі. Особливе місце відводиться у ньому педагогічній практиці та навчально-дослідницькій діяльності майбутніх педагогів. Формується у студентів відношення до інноваційної діяльності не як до поєднання готових форм та методів навчання, а як до перетворення, змін, наукової рефлексії, що необхідно для осмислення майбутнім педагогом власного новаторського досвіду;
- рефлексивно-аналітичний, який передбачає здатність до рефлексії інноваційної педагогічної діяльності, самоконтролю і професійної самооцінки; вміння прогнозувати та співвідносити особистісно-професійні можливості; формування чіткої рефлексивної позиції, пов'язаної з само актуалізацією, усвідомлення себе інноваційним педагогом. Цей компонент тісно пов'язаний з професійною самосвідомістю, що включає самопізнання та само розуміння;

Заактуалізуємо на тому, що результативність моделі формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя залежить від реалізації і активізації інноваційної діяльності вищого навчального закладу, поступового переходу від адаптативно-орієнтаційного освоєння інноваційних технологій через формування пізнавально-рефлексивних навичок до створення майбутнім вчителем власних інноваційних проектів.

Висновок. Надзвичайна швидкість оновлення технологій і знань, що зумовлюють нові уявлення про роль та функції вчителя: від професіонала, який виконує комплекс функцій, від вчителя-предметника – до вчителя (викладача) – дослідника, вимагають у процесі професійної підготовки вчителя переходу від парадигми підтримуючої освіти до парадигми інноваційної освіти, за якою однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є інтегральною характеристикою, яка включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії і практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з наступними труднощами, що пов'язані з введенням педагогічних інновацій та необхідністю досягнення високих результатів професійної діяльності. Готовність до реалізації інноваційної діяльності може бути сформована тільки у контексті цілісності її основних структурних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, змістовно-ког-

нітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового, креативного, рефлексивно-аналітичного, які складають основу моделі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Педагогічними умовами ефективності формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є: створення у навчальному закладі інноваційного освітнього середовища; високий рівень готовності до інноваційної діяльності самого викладача; посилення соціально-особистісної та професійної спрямованості змісту навчальних дисциплін; оволодіння майбутніми вчителями прийомами рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; використання у процесі навчання форм, методів та прийомів, які спрямовані на: формування індивідуального стилю діяльності як результату готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя, переорієнтації з пошукового на смисло- пошуковий особистісно-професійний характер діяльності (дискусія, тренінг, імітація реального, вирішення проблемних ситуацій, ігровий штурм тощо); прояв пізнавальної та професійної спрямованості студентів (заняття-конкурс, заняття-конференція, ділова гра, екскурсія, олімпіада тощо); створити умови щодо формування дослідницької та комунікативних компетентностей, рефлексивних умінь, мотиваційної готовності до інноваційної діяльності тощо.

Список використаних джерел:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски Крсте. [Пер. с македонського]. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Гавриш І.В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): монографія / І. Гавриш – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 388 с.
3. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г.И. Герасимова, Л.В. Илюхина – Р-на-Д.: 1999. – 136 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М: Наука., 1994. – 222 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
8. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: / О. Хомерики, М. Поташник. – М.: Новая школа, 1994. – 320 с.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

ОЛІЯР М.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний
університет імені В.Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ГЕНЕЗА ТА РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз наукових досліджень, пов'язаних з комунікативною компетентністю педагогів. Проаналізовано основні наукові підходи до проблеми формування комунікативної сфери майбутніх учителів початкових класів. Акцентовано увагу на тому, що наукові досягнення в галузі комунікації повинні бути адекватно відображені в змісті сучасної професійної освіти майбутніх педагогів.

Ключові слова: майбутній учитель початкових класів, комунікативна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативна діяльність.

В статье осуществлен историко-педагогический анализ научных исследований, связанных с коммуникативной компетентностью педагогов. Проанализированы основные научные подходы к проблеме формирования коммуникативной сферы будущих учителей начальных классов. Акцентировано внимание на том, что научные достижения в области коммуникации должны быть адекватно отображены в содержании современного профессионального образования будущих педагогов.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, коммуникативная компетентность, коммуникативно-стратегическая компетентность, коммуникативная деятельность.

The article contains a historical-pedagogical analysis of research related to the communicative competence of teachers. It analyzes the scientific approaches to the problem of formation of communicative competence of future elementary school teachers. The attention is focused on the fact that scientific advances in communication field

should be adequately reflected in the content of modern education of teachers.

Key words: *future elementary school teacher, communicative competence, communicative-strategic competence, communicative activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. У сучасних умовах, коли поглиблюються глобалізаційні та інтеграційні процеси у всьому світі, модернізація освіти, в тому числі й професійно-педагогічної, є нагальною необхідністю. Сьогодні в Україні можна констатувати зростаючий інтерес учених до проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Цьому сприяють як перетворення в соціально-економічній сфері, так і становлення демократичного громадянського суспільства, що характеризується зростанням рівня самосвідомості громадян. У цих умовах комунікативні знання і вміння не лише визнаються обов'язковими якостями спеціаліста, але й однією з основних умов осмислення та утвердження нових відносин у суспільстві. Тому важливо, щоб наукові досягнення в галузі комунікації були адекватно відображені в змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів, враховуючи специфіку і традиції культури та освіти країни, її сучасний стан.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, її актуальність. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці визнають, що комунікативна компетентність є не лише засобом професійно-педагогічної комунікації вчителя, але й міжнаціональної, полікультурної. Значна кількість досліджень змісту комунікативної компетентності як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (L. F. Bachman, M. Canale, G. Caspar, R. Clifford, D. Hymes, J. Munby, M. Swain, J. A. Van Ek, Є. Верещагін, М. Вятютнев, Т. Дрідзе, М. Китайгородська, В. Костомаров, Ю. Пассов, Т. Попова, В. Сафонова та ін.), а також документів світового значення («Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment» (CEFR), 1986 та ін.) свідчить про життєву актуальність проблеми. До сфери наукових інтересів багатьох провідних учених відноситься проблема формування комунікативної компетентності учителя початкових класів (О. Бодальов, Н. Болдирєва, Ф. Гоноболін, А. Добрович, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Каплинський, О. Киричук, С. Кисельов, Я. Коломийський, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, О. Орлова, О. Савченко, Г. Сагач, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.).

Наукові підходи до аналізу питань, пов'язаних з комунікативною компетентністю та її складовою – комунікативно-стратегічною компетентністю, є численними і різноманітними. Однак, незважаючи на таке поживлення в теоретичних дослідженнях, на практичному рівні підготовки майбутніх педа-

гогів ці знання присутні в програмах основних навчальних курсів лише фрагментарно, у вигляді окремих питань чи тем, у кращому разі – спецкурсів та спецсемінів. Аналіз показав, що вимоги до майбутніх учителів початкової школи, відображені в існуючих державних документах, лише в окремих аспектах (знання, уміння) співвідносяться зі структурними елементами комунікативної компетентності загалом та комунікативно-стратегічної зокрема.

Для визначення теоретичних засад проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів необхідно врахування надбань минулого, яке дасть змогу з'ясувати, що вже зроблено у дослідженні означеної проблеми, які питання залишилися невирішеними, запропонувати нові шляхи розв'язання актуальних питань сьогодення у згаданій галузі. Все це зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є історико-педагогічний аналіз розробки проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Здійснюючи історичний аналіз названої проблеми, зазначимо, що її вивчення було започатковане ще Сократом (469-399 до н.е.) та софістами, які першими звернулись до проблем людини і міжособистісних відносин та заклали основи риторики й етики. У межах цих наук мистецтво переконання, правильного викладу думок, аргументованого судження в публічній комунікації розглядалися як аспекти комунікативної культури. Сократ та його учень Платон навчали своїх учнів стратегії створення публічної промови, умінь самостійно мислити, рефлексувати у формі діалогу, необхідних для здійснення даної стратегії.

Біля витоків стародавнього ораторського мистецтва стояли також Аристотель, Демокріт, Катон Старший, Марк Антоній, Марк Туллій Цицерон, Марк Фабій Квінтіліан. Аристотель першим звернув увагу на три важливі взаємопов'язані елементи комунікативної діяльності педагога – педагог-оратор, його мовлення і слухач, на які повинен зважати вчитель, вибудовуючи стратегічний етап своєї комунікативної діяльності, щоб домогтися успіху. Демокріт підкреслював переваги слова як засобу навчання та виховання над насильством і примусом.

Цицерон (106-43 рр. до н. е.) у трактатах «Про оратора» та «Оратор» чітко висловлює думку про стратегічну спрямованість промови оратора – впливати на волю та поведінку слухачів, спонукати їх до діяльності. Він підкреслює важливість комунікативних умінь у різних видах професійної діяльності. Майстерному публічному виступові, блискучому ораторському стилю, красі та майстерності мовлення в цей період надавалося великого значення на рівні функціонування державної влади. Думки Цицерона підтримує і розвиває

Марк Фабій Квінтіліан, який у своїй праці «Про виховання оратора» висуває низку вимог до педагога-вихователя.

Отже, розуміння комунікативної діяльності як однієї з найважливіших сторін життя людського суспільства утвердилося ще в античному суспільстві, де одним із провідних законів риторики виступив стратегічний закон. Однак «рівень реального розвитку особистості і реальних відносин між людьми був ще надто низьким для того, щоб проблема людського спілкування набула серйозного значення в громадській свідомості» [8].

У Київській Русі князі Святослав, Володимир, Ярослав Мудрий та ін. надавали великого значення розвитку освіти, усного і писемного слова. Однак надалі в епоху середньовіччя, що характеризувалась засиллям схоластики та догматизму, мистецтво красномовства майже не існувало. Лише в кінці цього періоду в освітніх закладах риториці знову було відведене належне місце.

Значним прогресом у формуванні комунікативної культури своїх випускників відрізнялася Києво-Могилянська академія. Серед викладачів академії було багато видатних письменників, учених, перекладачів (Ф.Прокопович, Памво Беринда, Лаврентій Зизаній, Захарія Копистянський та ін.). Зокрема, широко відомою є праця «Про ораторське мистецтво» Ф.Прокоповича, яка стала значним внеском у розвиток теорії педагогічного спілкування.

Ідеї використання мистецтва слова як засобу комунікації, впливу на людину та розвитку її особистості в процесі здобуття нею освіти розвивали такі видатні педагоги-класики, як Я.Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф.-А. Дістервег, Г. Сковорода. Зокрема, Я.Коменський став засновником дидактико-методичного напрямку в дослідженні проблеми комунікативної підготовки майбутніх учителів, розробив багато аспектів формування умінь спілкування вчителя з учнями, був прихильником технологізації процесу навчання і виховання. Великий педагог звертав увагу на такі елементи побудови вчителем комунікативних стратегій, як урахування складу і підготовленості учнів, планування педагогом власних мовленнєвих дій, уважний добір ним мовних засобів, які допомагають донести зміст думки до учнівської аудиторії, тощо.

Продовженням досліджень психолого-педагогічних проблем спілкування, методів та засобів його здійснення стали ідеї К.Ушинського, які лягли в основу багатьох сучасних поглядів на проблему формування комунікативної компетентності. Учений особливо наголошував на тому, що знання з різних предметів діти здобувають за допомогою слова, підкреслював тісний зв'язок між мовленням і мисленням, що є основою вироблення комунікативних стратегій, акцентував увагу педагогів на розвитку активної пізнавально-мислительної діяльності учнів. Великий педагог вважав, що «дитина, яка не звикла

вдумуватися у смисл слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усному і писемному мовленні, завжди страждатиме від цієї корінної нестачі, вивчаючи будь-який інший предмет» [13, с. 287]. Надаючи великого значення граматиці, видатний педагог завжди підкреслював, що її вивчення треба розпочинати з тексту, речення, їх аналізу як одного з компонентів стратегічного підходу, щоб учні змогли глибше усвідомити роль граматичних форм у вираженні змісту. Актуальною для методики розвитку мовлення молодших школярів є система вправ, розроблена К.Ушинським.

Значний внесок у теорію і практику розвитку мовлення учнів зробив Ф.Буслаєв, який основним завданням учителя вважав розвиток вроджених здібностей до мови. Цю роботу вчений пропонував здійснювати творчо на основі аналізу зразків живої мови, фольклору, художньої літератури, одночасно розвиваючи розумові здібності учнів [3].

Активним прихильником розвитку усного мовлення школярів був І. Срезневський. Учений вважав, що вільне володіння мовою не лише сприяє успішному навчанню, але й впливає на розумове та моральне виховання учнів. Тому навчати дітей вільно викладати свої думки як в усній, так і в письмовій формі необхідно вже в початковій школі. І.Срезневський звертав увагу педагогів початкової школи на такі стратегічні завдання навчання дітей усного мовлення, як визначення цільової настанови мовленнєвої діяльності, логічна побудова тесту, його композиція, добір необхідних мовленнєвих засобів тощо, значно розширив систему вправ, запропоновану К.Ушинським, доповнивши її усними вправами різних типів [12].

Таким чином, прогресивні педагоги 19 століття зосередили свою увагу на багатьох методичних, психологічних, дидактичних питаннях, які безпосередньо стосуються комунікативно-стратегічної діяльності як учителя, так і учнів. Саме в цей час методика розвитку мовлення була визнана окремим напрямом у методиці. Однак пропоновані методичні підходи все ще були більше зорієнтовані на розвиток писемного мовлення, ніж усного.

У кінці ХІХ – на поч. ХХ ст. поживаються дослідження в галузі методики викладання мови, розвивається її науково-лінгвістичне підґрунтя (І. Бодуен де Куртене, М.Бунаков, В.Водовозов, В.Дога, М.Кульман, М.Державін, С.Русова, О.Тихеева, Д.Тихомиров, Ф.Фортунатов та ін.). Зокрема, український учений В.Дога розробив низку рекомендацій та практичних вправ, що допомагали вдосконалювати вміння будувати висловлювання, оволодівати технікою усного мовлення [7].

Аналізуючи проблеми дошкільного виховання, С.Русова першою піднімає проблему розвитку комунікативного мовлення, виділивши два різні аспекти – знання мови і вміння користуватися нею. Особливого значення

педагог надавала навчанню дітей у школі «вільно висловлювати свої думки» [11], що з комунікативно-стратегічної точки зору кваліфікується як уміння висловлювати свої погляди, відстоювати позицію, аргументувати сказане.

У кінці XIX – на початку XX століття комунікативна проблематика стала центральною в низці соціологічних концепцій німецьких та французьких учених (В. Вундт, Г. Лебон, Г. Тард, Х. Штейнталь), а з 20-30-х років – учених США. Один із визнаних класиків соціології Г.Тард вважав розвиток соціально-комунікативної діяльності основою соціогенезу. Цю ж думку висловлював російський соціолог П.Сорокін, який стверджував, що саме комунікація визначає динаміку людського суспільства. Однак структура комунікації на той час залишалася недослідженою.

Початок XX ст. характеризується розширенням і поглибленням проблем педагогічної комунікації. Зокрема, в США в 1914 році була створена організація, сучасна назва якої – Національна комунікативна асоціація. Метою викладачів мови, які її організували, був відхід від давніх традицій ораторського мистецтва, натомість навчання мистецтва слова, уміння вести публічні дебати та інших аспектів комунікації, які відповідали запитам тогочасного суспільства.

Основи нового компетентнісного підходу (інструменталізму) були сформульовані представником американського неопозитивізму Дж.Дьюї (1859-1952), центральним поняттям у теорії якого є досвід усіх проявів людського життя, а наукові ідеї, поняття, теорії – це інтелектуальні інструменти для набуття досвіду. У його працях уміння спілкуватися з учнями розглядається як найважливіший компонент професійної підготовки вчителя. Дж. Дьюї вважав, що основною метою виховання є вміння вихованця пристосовуватися до різноманітних умов життя, а отже, пізнавальна діяльність є ефективною тоді, коли людина здатна ефективно використовувати одержані знання і вміння у процесі вирішення життєвих завдань [2, с. 565].

Однак освіта, орієнтована на компетенції, сформувалася в Америці лише в 70-х роках минулого століття. На зміну формалізму в дослідженні мовленнєвих процесів у другій половині XX ст. прийшов функціоналізм [6], представники якого розглядали об'єднані на основі спільності семантичних функцій мовні засоби різних рівнів.

Аналізуючи проблему формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів в історико-педагогічній ретроспективі, зазначимо, що сучасне розуміння теоретичного і практичного змісту комунікативно-стратегічної компетентності є результатом тривалого процесу наукових пошуків, починаючи з другої половини XX століття, у галузях філософії, лінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики, психолінгвістики, педагогічної теорії і практики, психології, оскільки це проблема комплекс-

сна, яку можна розглядати з різних точок зору. Причинами цього стали: по-перше, радикальні зміни умов життя людей (урбанізація; інтенсифікація професійної діяльності і пов'язана з цим психологічна напруженість; зростання ролі інформації і виникнення нових видів професій, пов'язаних з комунікацією); по-друге, накопичення великої кількості знань про комунікативну сферу людського суспільства, що вимагало їх поглибленого аналізу; по-третє, усвідомлення важливості комунікативної діяльності у розвитку особистості; по-четверте, ускладнення професійних функцій вчителя в умовах інформаційного вибуху та нових завдань, які висуває суспільство в галузі освіти і виховання громадян.

У науковій літературі (І.Зимова) на основі аналізу робіт з проблеми компетенції і компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьміна, А.Маркова, В.Куніцина, Г.Білицька, Л.Берестова, В.Байденко, А. Хуторський, Н.Гришанова та ін.) умовно виділено 3 етапи впровадження поняття комунікативної компетентності в освітній процес:

- 1960-1970 р.р. – в науковий обіг введено поняття лінгвістичної компетенції Н.Хомским у праці «Аспекти теорії синтаксису» (1965) [14] з метою відмежування знань системи мови від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування, яке трактувалося як абстрактний набір правил, що інтуїтивно відображаються в свідомості ідеального дорослого одномовного носія мови. Однак автор принципово відмежовувався від когнітивних, прагматичних, стратегічних аспектів мовлення.

У цей період розпочинається дослідження різних видів мовленнєвої компетенції в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мов; введено поняття комунікативної компетенції на протипагу лінгвістичній, запропонованій Н.Хомским, через яке розкривається сутність комунікативного підходу у вивченні мови (Hymes D., 1966). Під комунікативною компетенцією почали розуміти не особистісну характеристику тієї чи іншої людини, а здатність передавати інформацію та обмінюватися нею в різних ситуаціях спілкування, правильно добираючи мовні засоби та обираючи комунікативну поведінку, адекватну до ситуації спілкування. Пізніше Д.Хаймс вносить до складу комунікативної компетентності прагматичний, когнітивний та стратегічний аспекти [16].

У цей же період закладаються основи розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Уже Р.Уайт (1959) включає до категорії компетенції таку особистісну складову, як мотивація [17]. Надалі комунікативна компетентність починає трактуватися як інтелектуальний та особистісний досвід людини, що формується на основі знань і виявляється в соціально-професійній сфері.

Аналізований період є важливим відносно проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності, оскільки саме в цей час на основі

функціональної теорії мови формується комунікативний підхід, основоположниками якого вважаються американські соціолінгвісти Gumperz J.J., Labov W., Hymes D. та британські лінгвісти Firth J.R., Halliday M.A.K. Учені вважали, що для належного користування мовою необхідно не просто володіти знаннями про мову, а вміти виражати свої комунікативні наміри, враховуючи ситуативну доцільність мови [16]. Даний період характеризується спробами переосмислення ролі мови і комунікації в суспільстві та в соціально-професійній сфері діяльності людини, а також зростанням вимог суспільної практики до комуніканта, його здатності ефективно функціонувати в конкретній комунікативній ситуації.

У кінці 60-х років минулого століття соціолінгвісти звернули увагу наукової спільноти на те, що зміст і результати навчання мови, зокрема іноземної, не відповідає реальним життєвим потребам. Це зумовило кардинальний перегляд поглядів на теорію мови, наслідком якого була зміна структуралістської теорії на функціональну. Однак зазначимо, що досі структуралістська теорія, відповідно до якої мова розглядається як система взаємопов'язаних елементів (фонетичні, лексичні, граматичні одиниці), що передають відповідні значення, лежить в основі програм лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, хоча це не відповідає ні світовим тенденціям мовної освіти, ні навіть методичним засадам навчання мови в сучасній початковій школі.

- 1970-1990 р.р. – Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984) дає розгорнуте тлумачення компетентності як життєвого успіху в соціально значущій галузі, а також розрізняє та класифікує різновиди компетентностей [10, с. 253]. Категорії компетенції та компетентності використовуються в теорії і практиці навчання мови, навчанні спілкування, в управлінні, менеджменті та інших галузях; досліджуються нові види компетенцій. Процес навчання починає організовуватися з урахуванням компетентності як кінцевого результату (Н. Кузьміна, А.Маркова, Л. Петровська). Л.Петровська у книзі «Компетентність у спілкуванні» аналізує комунікативну компетентність, пропонує конкретні форми роботи з метою формування цієї якості особистості. У кінці 70-х рр. поняття компетенції («комунікативна компетенція», «мовленнєва компетенція») почало використовуватися вітчизняними методистами [4], однак до кінця 80-х років методика навчання мови залишалася як у термінологічному, так і в змістовому плані традиційною, незважаючи на свою непродуктивність.

Як зазначають чимало дослідників, у колишньому Радянському Союзі з політичних та ідеологічних мотивів комунікативна освіта не впроваджувалася в масову освітню практику, хоча теоретично важливість вивчення, широкого наукового осмислення цих питань визнавалася (С.Бібі, О.Матьяш, М.Харчева,

В.Харчева). Крім цього, як стверджує О.Матяш, порівнюючи розвиток комунікативної культури у Росії та США, на теренах колишнього Радянського Союзу переважав філософсько-теоретичний підхід до вивчення явищ соціальної комунікації, у той час як у США сильною була традиція прикладних досліджень, спрямованих на вирішення конкретних комунікативних проблем (міжособистісна комунікація, комунікація в групах, публічний виступ, бізнес-комунікація, комунікація в галузі охорони здоров'я тощо) [1].

Слід зазначити, що, незважаючи на здобутки вчених радянської доби в галузі теоретичного осмислення проблем комунікації, комунікативні питання не виділялись у вузівському навчанні як окремий предмет викладання. Хоча західні науковці у багатьох питаннях спирались на роботи вітчизняних учених, зокрема роботи А.Леонтьєва, Б.Паригіна, М.Кагана, Л.Буєвої, О.Бодальова та ін., зарубіжні напрацювання в галузі методології та методики викладання комунікативних дисциплін були мало відомими на теренах колишнього Радянського Союзу.

- З 1990 рр. з'являються роботи А.Маркової, в яких професійна компетентність, у тому числі й компетентність учителя, стає об'єктом всебічного аналізу. Л.Мітіна продовжує започатковані Л.Петровською дослідження соціально-психологічних і комунікативних аспектів компетентності вчителя. У цей період сутність поняття компетентності розкривають у своїх працях також Н.Кузьміна, Л.Алексєєва, Н.Шаблігіна та ін., однак єдності у їх поглядах не спостерігається. Як зарубіжні, так і вітчизняні вчені роблять спроби побудувати процес навчання, кінцевим результатом якого є компетентності (Р.Бадер, Н.Кузьміна, А. Маркова, Д.Мертенс, Б.Оскарсон, Л.Петровська, А.Шелтен, С.Шо та ін.). Незважаючи на зусилля вчених, так і не було створено єдиної класифікації ключових компетентностей і усталеного переліку компетенцій, які входять до їх складу.

Єдині підходи до характеристики компетентності були закладені у 1996 р. Ж.Делором, який у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» визначив глобальні компетентності та зазначив, що у процесі професійної освіти не досить набути професійної кваліфікації, але і в більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість справлятися з різними численними ситуаціями і працювати в групі [5, с. 37]. Серед п'яти прийнятих Радою Європи ключових компетенцій визначено такі, що відносяться до майстерності в усній і писемній комунікації, які, на думку автора, особливо важливі для роботи і соціального життя, оскільки людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція [15, с. 11].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, комунікація сприймається в сучасному суспільстві як історично і соціально детермінована поведінка людини, різновид її діяльності, який реалізу-

ється в мовленнєвих діях. Сьогодні вивчення мови не виступає як самоціль, а як оволодіння засобом збереження, трансляції і перетворення інформації для досягнення певної немовленнєвої мети. Такою метою виступає насамперед встановлення взаєморозуміння та організація взаємодії між комунікантами вербальними засобами.

Даючи ретроспективну оцінку наукових досягнень у галузі вивчення феномену комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів, можемо констатувати, що загалом комунікативна проблематика стала об'єктом уваги низки фундаментальних суспільних наук, однак цілісна теорія і практика педагогічної комунікації досі не сформувалася.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо дослідження процесу становлення науково-теоретичних засад проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел:

1. Биби С.А., Матьяш О.И. Коммуникативное образование в России: история и современность /С.А.Биби, О.И.Матьяш // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. - Вып.6. - Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2003(7). - С. 60-76.
2. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / [гл. ред. А.М. Прохоров]. - М.: «Советская энциклопедия», 1972 - т. 8. - 1972. - 592 с.
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И.Буслаев /Ред. и коммент. проф. Е.Н.Петровой. - Л.: Учпедгиз: Ленингр. отделение, 1941. - 248 с.
4. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. - 1977. - № 6. - С. 38-45.
5. Делор Ж. Освіта: прихований скарб / Ж.Делор. - UNESCO, 1996.
6. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В.З.Демьянков // Язык и наука конца 20 века. — М.: Институт языкознания РАН, 1995. — С. 239-320.
7. Дога В. Живе слово. Розвиток мови. Письмо. Спостереження над мовою. Другий рік навчання / В.Дога. — Харків: Держ. вид-во України, 1925. — 77 с.
8. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений / М.С.Каган. — М.: Политиздат, 1988. — 37 с.
9. Ключові компетенції - нова парадигма результату сучасної освіти [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://refs.co.ua/64655-Klyuchevye_kompetencii_novaya_paradigma_rezul_tata_sovremennogo_obrazovaniya.html
10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, разви-

- тие и реализация / Дж. Равен [Текст] / Пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
11. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф.Русова. - Т.2. – К.: Либідь, 1997. - 317 с.
12. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И.Срезневский. – СПб., 1860. – Ч.1. – 183 с.
13. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Год первый. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по ученику «Родное слово», (1864) / К.Д.Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. II. – 496 с.
14. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. — Cambr. (Mass.): MIT, 1965. — 258 p.
15. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe// Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a// Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
16. Hymes, D.H. On Communicative Competence // In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — PP. 269-293.
17. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, № 66.

СУЛИМА О.В.,

старший науковий співробітник,
відділ порівняльної
професійної педагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті автором проаналізовано та охарактеризовано особливості системи вищої освіти країн ЄС стосовно професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах болонського процесу.

Ключові слова: вища освіта, вихователь дошкільних закладів, педагог дошкільної освіти, болонський процес, Європейський Союз.

В статье автором проанализировано и охарактеризовано особенности системы высшего образования стран ЕС относительно подготовки педагогов дошкольного образования в условиях болонского процесса.

Ключевые слова: высшее образование, воспитатель дошкольных учреждений, педагог дошкольного образования, болонский процесс, Европейский Союз.

In the article the author has analyzed and characterized the peculiarities of higher education system in the countries of EU in the sphere of training teachers for preschool education according to Bologna process.

Key words: higher education, a kindergarten teacher, a preschool teacher, Bologna process, European Union.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Європейський Союз – це об'єднання 27 країн, які разом працюють задля миру і добробуту їхніх громадян. Своїх цілей вони досягають через дедалі тіснішу інтеграцію у різних сферах. ЄС координує освітні процеси у держа-

вах-членах, допомагає їм ділитися кращим досвідом, сприяє освітній мобільності студентів і викладачів, підтримує партнерські зв'язки між вищими навчальними закладами різних країн. Євросоюз приділяє велике значення освітнім процесам не лише в 27 його державах-членах, а й у Європі в цілому. Свідченням цього є його увага до Болонського процесу – загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти. Участь у Болонському процесі беруть нині 46 європейських держав, серед них і Україна. [2]

Вивчення головних світових тенденцій у сфері освітньої політики, досвіду підготовки педагогів дошкільної освіти провідними країнами світу сприяє прогресивним перетворенням у вітчизняній системі освіти. Висока кваліфікація ВНЗ країн Європейського союзу, якість освіти, підготовки та перепідготовки кадрів обумовлює доцільність і важливість вивчення досвіду європейських країн у підготовці фахівців дошкільної освіти.

Аналіз досліджень за проблемою показав, що вища педагогічна освіта за кордоном досліджувалося багатьма українськими педагогами (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Є. Вільчковський, В. Жуковський, Л. Зязюн, Т. Кошманова, К. Корсак, Н. Лавриненко, М. Лещенко, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Поліщук, Н. Постригач, Л. Пуховська, Л. Хомич та інші).

Окремі аспекти професійної підготовки фахівців дошкільного профілю України, висвітлено у наукових працях Л. Артемової, І. Бега, О. Гончарової, О. Добревої, Ю. Косенко, А. Омеляненко та інших. Проте аналіз систем вищої освіти країн ЄС стосовно професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах болонського процесу ще не був предметом порівняльно-педагогічних досліджень.

Зміст та особливості професійної підготовки вихователів дошкільної освіти висвітлюють у своїх наукових працях зарубіжні вчені Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer), Х. фон Баллусек (H. Von Ballusek), П. Оберхюмер (P. Oberhuemer), І. Шраєр (I. Schreyer), М. Нойман (Michelle Neuman). Науковий аналіз джерел з проблеми дослідження дав змогу сформулювати предмет та мету наукового дослідження.

Предметом наукової статті є – професійна підготовка фахівців для системи дошкільної освіти у європейських країнах. **Метою** нашого дослідження є комплексний аналіз існуючого стану професійної підготовки педагогів дошкільної освіти країн Європи.

Виклад основного матеріалу.

Останні роки дослідження у галузі дошкільної освіти та виховання стали досить поширеними. Так у 2006 році організацією ОЕСР було вивчено системи дошкільного виховання у 20 країнах світу та представлено їх у книзі «Ключі до якісного навчання і виховання». У 2007 році у німецькому місті Гейдельберг була проведена Конференція європейських міністрів освіти, основним питан-

ням якої було якість освіти педагогічного персоналу для закладів дошкільної освіти. Між тим у висновках симпозіуму Європейської комісії, що відбувся 14 жовтня 2008 року у Брюсселі, та у доповідях Eurydice EACEA 2009 року знову було наголошено про надзвичайну важливість факторів якісної освіти педагогічного персоналу для закладів дошкільного виховання. [1; 6]

Заслугує на увагу й надзвичайно ґрунтовне дослідження, яке було проведене німецькими дослідниками. На замовлення німецького Федерального міністерства сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді у 2006 -2008 роках Мюнхенським державним інститутом з дошкільної педагогіки (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München) у рамках проекту SEEPRO – «Система дошкільного виховання і професіоналізація у Європі» було здійснене дослідження «Фаховий персонал у закладах дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу: освіта та робочі поля діяльності». Керівниками проекту стали Памела Оберхюмер (P. Oberhuemer) та Інга Шраєр (I. Schreyer) з Мюнхенського державного інституту з дошкільної педагогіки а також міжнародний експерт з дошкільної педагогіки Мішель Нойман (Michelle Neuman) з Вашингтонського департаменту освіти. [4]

Важливими даними для порівняльних досліджень проекту SEEPRO – «Система дошкільного виховання і професіоналізація у Європі» став аналіз освітніх концепцій та структур підготовки фахівців для закладів дошкільної освіти у ще малодосліджуваних нових країнах-членах ЄС, зокрема у Болгарії, Естонії, Латвії, Литві, Мальті, Польщі, Румунії, Словаччини, Словенії, Чехії, Угорщини та Кіпру.

Дослідження проекту SEEPRO складалося з шести завдань:

1. Створення мережі дослідників дошкільної педагогіки у нових дванадцяти країнах, що увійшли до Європейського Союзу та відновлення дослідницьких центрів дошкільної педагогіки у п'ятнадцяти країнах, що уже брали участь у подібних проектах.
2. Призначення національних експертів для цілеспрямованих питань у рамках проекту.
3. Проведення інтерв'ю англійською мовою з досліджуваної тематики з провідними фахівцями в освітніх і соціальних міністерствах, з викладачами університетів та інших освітніх установ, з представниками наукових досліджень та працівникам сфери освіти, з можливим залученням перекладачів.
4. Оцінювання наукових звітів, доповідей урядів, навчальних програм та інших країни-конкретних документів.
5. Розгляд відповідних міжнародних баз даних (Eurostat, Eurydice OECD, UNESCO) щодо досліджуваних аспектів.
6. Перевірка SEEPRO-портфіло країн відповідними національними експертами.

Незважаючи на ці масштабні заходи безпеки, відповідальність для узагальнення та представлення даних було покладено на керівників команди проекту – П. Оберхюмер (P. Oberhumer), І. Шраєр (I. Schreyer) та Мішель Нойман (Michelle Neuman). [4]

Детально ознайомившись та проаналізувавши результати здійсненого дослідження «Фаховий персонал у закладах дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу: освіта та робочі поля діяльності» проекту SEEPRO – «Система дошкільного виховання і професіоналізація у Європі» нами було виявлено, що освіта педагогічного та фахового персоналу знаходиться у перехідному стані. Це пояснюється активними змінами, що відбуваються у системі вищої освіти внаслідок підписання Болонського процесу – загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти. Вони зосереджуються на трьох складових: переході вищих навчальних закладів на трициклову структуру (бакалавр-магістр-доктор); забезпеченні якості вищої освіти; визнання кваліфікацій та періодів навчання, здобутих студентами у різних вищих навчальних закладах Європи. [1; 5]

Вихователів дошкільних закладів або педагогів дошкільної освіти готують у вищих школах, інститутах, педагогічних коледжах, університетах. Як правило навчання триває мінімум три-чотири роки, зазвичай із навантаженням 180 ECTS балів для отримання наукового ступеня бакалавр. Навчання на магістра дошкільної педагогіки триває п'ять років і завершується написанням та захистом магістерської роботи. У деяких європейських країнах є обов'язкові семестри навчання за кордоном. Німеччина, Франція, Бельгія, Румунія і Болгарія пропонують міжнародні магістерські програми з дошкільної педагогіки. Надзвичайно різноманітними є й кваліфікації педагогів (вихователів, учитель дошкільного закладу, соціальний педагог, вихователів з правом навчання іноземної мови ті ін.) а також поле діяльності – системи дошкільної освіти країн Європи відрізняються типами дошкільних установ. Охарактеризуємо системи підготовки педагогів дошкільної освіти у деяких європейських країнах більш детальноше. [4]

У **Австрії** 22 австрійські державні університети, 10 приватних університетів і 3 теологічні вищі школи пропонують студентам широкий вибір можливостей для здобуття вищої освіти. Крім університетів, з 1993 року в Австрії діють 19 вищих спеціальних шкіл (Fachhochschulen). [7] Освіту вихователя дошкільних закладів (Kindergartenpädagogin) можна здобути у педагогічному коледжі. Тривалість навчання 2 роки, по закінченню студенти отримують диплом. Вихователями працюють у дитячих садках (Kindergarten), змішаних групах (Altersgemischte Gruppe) які створені для дітей віком від 2 до 6 років, а також у ясельних групах (Kinderkrippe), що діють для дітей віком від 0 до 3 років. [4]

Вищу освіту в **Бельгії** представляють 15 університетів (6 у Фландрії і 9 у

Валлонії і Брюссельському столичному регіоні), а також 69 інститутів (22 у Фландрії і 47 у Валлонії). Бельгія бере активну участь у Болонському процесі, під впливом якого в системі вищої освіти відбулися значні зміни. У вищих навчальних закладах з 2004 - 2005 навчального року запроваджено трирівневу систему вищої освіти: бакалаврат (ступінь бакалавра), магістратура (ступінь магістра), докторантура (докторський ступінь). До педагогічних спеціальностей, які дозволяють працювати у закладах дошкільного виховання та навчання відносять такі :

- 1) Вихователь (Opvoeder/ Éducatrice/ Erzieherin) (навчання здійснюється у вищих школах при університетах і триває 3 роки. Студенти здобувають бакалавра лікувальної педагогіки.
- 2) Соціальний працівник (Maatschappelijk werk(st)er/Assistente sociale/ Sozialarbeiterin). Випускники вищої школи при університеті отримують диплом бакалавра та мають змогу працювати у дитячих яслях-садках (Kinderkrippe/ Erkend Kinderdagverblijf) для дітей віком від 0 до 3 років на керуючих посадах.
- 3) Вихователь дошкільних закладів (Kleuterleid(st)er /Kleuteronderwijzer / Institutrice de maternelle/Kindergärtnerin). Спеціальність здобувається протягом трьох років у вищій школі при університеті протягом трьох років. Випускники отримують диплом бакалавра і мають право працювати у дитячих садках (École maternelle/Kleuterschool/Kindergarten) для дітей віком від 2½ до 6 років. [4]

Освітні програми різних типів та ступенів пропонують болгарські університети, спеціалізовані інститути й коледжі. В університетах можна отримати ступені бакалавра, магістра та доктора з різних дисциплін, які належать до сфери гуманітарних, природничих, суспільних або технічних наук. У **Болгарії** є дві спеціальності, що пропонують університетські програми підготовки бакалаврів і дозволяють працювати у закладах дошкільної освіти. Це – вихователь, вчитель початкової школи (Preduchilishten I nachalen uchitel) та вихователь з правом навчання дітей іноземної мови (Preduchilishten uchitel s chujd ezik). Полем діяльності вихователів є дитячий садок (Detska gradina) для дітей віком від 3 до 6 років, обов'язкова підготовча група у дитячому садку (Podgotvitelna grupa) чи в школі (Podgotvitelen klas) для дітей від 6 до 7 років. [6;7]

У **Греції** існують 18 вищих навчальних закладів університетського типу (AEI) і 14 вищих навчальних закладів технічної освіти (TEI). Університетська освіта складається з трьох ступенів: 1) базовий курс (Proptychiakes Spoudes). Базові університетські програми тривають 4 роки, після їх закінчення випускникам присвоюється вчений ступінь Ptychio з відповідної галузі; 2) магістратура (Metaptychiakon Spoudes); 3) докторантура (Didaktorikes Metaptychiakes

Spoudes). [7]

Диплом педагога дошкільної освіти (Nipiagogos) та вихователя дошкільних закладів (Vrefonipiagogos/ vrefonipiokomos) можна здобути в університеті чи інституті. Система дошкільного виховання Греції досить розгалужена і представлена такими закладами: дитячий садок (Nipiagogio) для дітей віком 4 до 6 років; змішані групи (Paedikos stathmos Vrefonipiakos stathmos) для дітей віком від 36 до 66 місяців; ясельні садки (Vrefiki stathmi) для дітей від 3 міс. до 2 ½ років; дитячі садки (Pediki stathmi) для дітей від 2 ½ до 6 років; дитячі садки (Vrefonipiaki stathmi) для дітей від 3 міс. до 6 років. [4]

Вищі навчальні заклади **Данії** діляться на три типи: університети, вищі професійні училища та коледжі. Педагогів для дошкільної освіти (Pædagog) готують у вищих школах з соціальної педагогіки, вищих професійних школах та в університетах. Тривалість навчання 3½ роки, випускники отримують диплом бакалавра. Вихователі Данії працюють у соціально-педагогічних закладах для дітей, молоді і дорослих; закладах для дітей та підлітків: дитячі садки (Børnehaver) для дітей від 3 до 6 років; денні заклади для дітей із змішаними групами (Aldersintegrede Institutioner) для дітей віком від 0 до 6 років та від 6 міс. до 10/ 14 років; яслі (Vuggestuer) для дітей віком від 0 до 3 років; підготовчі класи (Børnehaveklasse) для шестирічок. [4]

Естонія. Система вищої освіти країни є бінарною та складається з університетів (ulikool) і вищих навчальних закладів прикладного характеру (rakenduskoorgkool). Починаючи з 1999 року, деякі середні професійні навчальні заклади отримали право надавати професійні програми на рівні вищої освіти. Університети (ulikool) країни надають академічну вищу освіту й пропонують прикладні, професійно-орієнтовані програми, що ведуть до присвоєння академічних кваліфікацій. Ступінь бакалавра присуджується після успішного завершення першого щабля академічної освіти. Тривалість навчання 3-4 роки. Після захисту дипломної роботи випускникам видають диплом бакалавра (bakalauresekmad).[7]

Вихователів дошкільних закладів (Koolieelse lasteasutuse õpetaja) в Естонії готують в університеті протягом трьох років або у педагогічному інституті протягом трьох років з обов'язковими 10 місяцями виробничої практики. Випускники отримують диплом бакалавра дошкільної педагогіки та мають змогу працювати у яслах (Lasesoim) для дітей віком від 0 до 3 років, дошкільних закладах (Lasteaed) для дітей віком від 0 до 7 років та у підготовчих класах (Koolieelikute ettevalmistusrühm) для дітей 6 - 7 років, які не відвідують дитячі садки. [4; 6]

Ірландія готує фахівців з дошкільної освіти з вищою освітою за такими напрямками:

- 1) Педагог дошкільного навчання і виховання вищого рівня (Advanced

practitioner in early childhood education/care, Level 7). Навчання в університеті триває 3 роки. Диплом бакалавра уможливує керування дошкільними закладами, консультування, координування програм дошкільних центрів.

- 2) Експерт з дошкільного виховання і навчання (Expert practitioner in early childhood education/care). Навчання в університеті триває 4 роки та закінчується магістерською програмою. Випускники даних програм займаються викладанням у вищих школах, консультуванням та науковими дослідженнями. [4]

Своєрідність вищої освіти в **Іспанії** полягає в тому, що її вищі навчальні заклади діляться на чотири типи. Перший – університетські факультети (facultades universitarias), де вивчають всі дисципліни, крім технічних. Там можна одержати вчені ступені всіх трьох рівнів вищої освіти (“бакалавр”, “магістр”, “доктор”). Другий – вищі технічні школи (escuelas técnicas superiores), які теж мають три рівні вищої освіти. Третій тип – університетські школи (escuelas universitarias) з певною професійною орієнтацією (по закінченні можна одержати ступені, що відповідають рівню “бакалавр”). Зрештою, четвертий тип – університетські коледжі (colegios universitarias), що дають класичну університетську освіту першого рівня (бакалавр). [7]

Педагогів дошкільної освіти Іспанії (Maestra de EGB especialista en educación infantil) готують у вищих професійних школах, університетських педагогічних коледжах (тривалість навчання 3 роки) а також в університетах (4 роки). Після закінчення навчання випускники отримують диплом бакалавра дошкільної педагогіки та дозвіл на педагогічну діяльність у закладах дошкільного виховання (Escuela de educación infantil) для дітей віком від 0 до 3 років та від 3 до 6 років. [4;6]

До системи вищої освіти **Італії** входять навчальні заклади двох видів – університети та інститути й коледжі. Для роботи у закладах дошкільного виховання готують за такими спеціальностями:

- 1) Вихователь-інтеграційний педагог (Insegnante di sostegno). Програма навчання в університеті триває 4 роки. Випускники працюють вихователями у дитячих садках для дітей з особливими потребами (Scuola dell'infanzia) для дітей віком від 3 до 6 років.
- 2) Вихователь (Educatrice), вихователь дошкільних закладів (Insegnante di scuola dell'infanzia). Університетська чотирирічна освіта закінчується дипломною роботою та ступенем бакалавра. Полем діяльності педагогів є яслі- садок (Nido d'infanzia) для дітей віком від 0 до 3 років та дитячий садок (Scuola dell'infanzia) для дітей віком від 3 до 6 років. [6]

Вища освіта **Кіпру** є три-цикловою: 1) навчання на першому ступені вищої

освіти в Кіпрському університеті триває 4 роки. Після закінчення випускникам видається сертифікат фахівця або диплом і присуджується ступінь бакалавра. Такі ж правила діють і в інших вишах. 2) після закінчення першого циклу випускники можуть пройти дворічне навчання за обраною спеціальністю для отримання диплому магістра. 3) одержання ступеню доктора. [7]

Фахівців дошкільної освіти Кіпру готують в університетах, інститутах та коледжах. Вихователі (Nipiagogi) та вихователі дитячого садка у ясельних та молодших групах (Vrefokomi nipiokomi) після чотирирічної освіти отримують ступінь бакалавра і працюють у закладах дошкільної освіти, зокрема:

- 1) Державні дитячі садки (Thimosio nipiagogio) для дітей віком від 3-х років 8 міс. до 5 років 8 міс.
- 2) Приватні дитячі садки (Vrefonipiokomikos sthathmos) для дітей віком від 3-х місяців до 3-х років.
- 3) Дитячі садки общин (Koinodikos stathmos) для дітей від 3-х міс. до 5 років.[4]

Латвія готує педагогів дошкільної освіти (Pimsskolas izglītības pedagogi) у педагогічних інститутах та університетах. Навчання побудовано за модульною системою і триває 3-4 роки, випускники здобувають ступінь бакалавра. Педагоги дошкільної освіти працюють в дошкільних закладах та дитячих садках (Pirmsskolas izglītības iestāde) для дітей віком від 1 до 7 років. У Латвії є обов'язкова дошкільна підготовка від 5 до 7 років (Sagatavošanas skolas grupas pie skolām).

Зауважимо, що після отримання диплому бакалавра навчання можна продовжити в магістратурі. Диплом магістра (1 - 2 роки навчання після закінчення бакалаврської програми) дає право продовжувати навчання в докторантурі, воно триває 3 - 4 роки. [4;6]

Вищі навчальні заклади **Литви** пропонують програми різного рівня і тривалості. Існує два типи вишів: університети та коледжі – вищі навчальні заклади неуніверситетського типу. Литовські університети пропонують бакалаврські, магістерські та докторські програми, курси підготовки творчих професіоналів високого рівня, аспірантські програми, а також можливості для проведення наукових досліджень. Університетська освіта в Литві треступенева: базовий курс бакалаврату (bakalauras) або професійної підготовки фахівців зазвичай триває чотири роки; спеціальна або магістерська освіта (magistras), інтегроване навчання; підготовка дослідників (doctorantūra). [7]

Спеціальність «Вихователь» (Auklėtojas / auklėtoja) в Литві можна здобути в педагогічному інституті чи університеті протягом 3-4 років. Бакалаври дошкільної педагогіки працюють у комбінованих дитячих садках-яслях (Lopšelis-darželis) для дітей віком від 1½ до 6 років, дитячих садках (Darželis) для дітей віком від 3 до 6 років, дитячих садках-школах (Mokykla-darželis) для

дітей віком від 3 до 11 років, підготовчих до школи групах (Priešmokyklinio ugdymas) для дітей 5-6 років та в дитячих будинках. [6]

Університет **Люксембургу** – інтернаціональний навчальний заклад, який було засновано 2003 року. Це перший і єдиний університет в країні. В університеті діють 3 факультети: природничих наук, технологій та комунікацій (FSTC); права, економіки та фінансів (FDEF); лінгвістики, літератури, гуманітарних наук та мистецтва (FLShASE). Система здобуття освіти тривінева: бакалаврат, магістратура та докторантура. Нині університет пропонує 11 бакалаврських програм і 21 магістерську, які відповідають стандартам Болонської конвенції. Курси читаються англійською, німецькою та французькою мовами. Крім того, студенти першого ступеню навчання повинні пройти навчальне стажування (як мінімум 1 семестр) за кордоном. Це так званий принцип мобільності. [7]

Однією з програм Люксембургського університету є програма підготовки вчителя дошкільної та початкової освіти (Bachelor en sciences de l'éducation / Institutrice de l'éducation préscolaire). Випускники отримують ступінь бакалавра науки і освіти та можливість працювати в центрах раннього розвитку (Éducation précoce) і групах дошкільної обов'язкової освіти для дітей віком від 4 до 6 років (Éducation préscolaire / Spillschoul). Також до фахівців дошкільної освіти відносять спеціальність «Соціальний педагог з вищою освітою» (Bachelor en sciences sociales et éducatives / Éducatrice graduée), яку теж можна здобути в університеті Люксембургу. Випускники цього напрямку працюють у дитячих садках (Foyer de jour) для дітей віком від 2-х міс. до 12 років та займаються педагогічним консультуванням у спеціальних центрах та дитячих будинках.

Також диплом соціального вихователя (Éducatrice) можна отримати у вищій школі з педагогіки та соціальної педагогіки Люксембургу. Навчання триває три роки. Соціальні вихователі працюють у дитячих садках (Foyer de jour) для дітей віком від 2-х міс. до 12 років, групах раннього розвитку (Éducation précoce) та дитячих будинках. [4]

Мальта готує таких фахівців дошкільної освіти:

Асистент дошкільних закладів (Kindergarten Assistant). Навчання здійснюється у коледжі протягом трьох років. Випускники отримують ступінь бакалавра і працюють в дошкільних центрах (Kindergarten centre).

Вихователь (Child carer / nursery worker). Навчання здійснюється у коледжі протягом двох років. Випускники отримують національний диплом з дошкільної педагогіки і працюють в ясельних центрах для дітей віком від 0 до 3 років (Child care centre). [5;6]

Система вищої освіти **Нідерландів** має свої особливості. У країні відсутнє поняття престижних вищих навчальних закладів, як, наприклад, в США або

Великій Британії. Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються іншими країнами. Нідерланди готують педагогів початкової школи (Leraar basisonderwijs) у педагогічних інститутах та університетах протягом 4 років. Випускники здобувають ступінь бакалавра дошкільного виховання і працюють у початковій школі для дітей від 4 до 12 років з обов'язковим навчанням 5 років (Basisschool). Окремою спеціальністю є підготовка керівника дошкільного закладу (Leidster kinder centra LKC). Заочне навчання на модульній основі здійснюється у вищій професійній школі протягом 2 років. Випускники отримують сертифікат керівника дошкільного закладу (Kinderdagverblijf). [4;6]

Німеччина є однією з держав-засновниць Євросоюзу. Нині вона найпотужніша економіка ЄС і стоїть на першому місці за кількістю населення. Країна на четвертому місці в світі за обсягом ВВП. Загальновідомими є високі стандарти життя в Німеччині та якісна система соціального забезпечення. Новий рамковий закон про вищі навчальні заклади запровадив ступені «bachelor» та «master», що визнаються в усьому світі. Нині дедалі більше університетів користуються цією можливістю. [7]

У Німеччині навчальні програми за напрямом дошкільна педагогіка є більше ніж у 25 вищих професійних школах, педагогічних інститутах та 10 університетах. Випускники здобувають ступені бакалавра та магістра дошкільної педагогіки та дитинознавства. Навчання триває 3-5 років. Вихователі (Erzieherin) працюють у: дитячих садках (Kindergarten) для дітей віком від 3 до 6 років; дошкільних закладах з різновіковими групами (Altersgemischte Tageseinrichtung), що створені для дітей віком від 0 до 6 років або від 3 до 10 років чи від 0 до 12/14 років; яслях (Kinderkrippe) для дітей віком від 0 до 3 років. Диплом бакалавра дозволяє виконувати соціальним педагогам (Sozialpädagogin) керівні функції в дитячих садках (Kindergarten), де виховуються діти віком від 3 до 6 років, дошкільних закладах з різновіковими групами та яслях. Соціальні педагоги також здійснюють педагогічно-соціологічну діяльність у закладах для освіти дорослих, центрах сімейної допомоги, консультуванні батьків та ін. соціальних службах. [3;4]

Висновки. Практично кожна європейська країна має давні та славні традиції в галузі освіти, які сходять до Середньовіччя. Ці традиції збереглися дотепер, що дозволяє підтримувати високий рівень освіти відповідно до міжнародних вимог і постійно збільшувати кількість іноземних студентів, зацікавлених в освіті. Більшість із європейських університетів побудовано за класичною моделлю. Тобто вони пропонують навчання для здобуття ступенів бакалавра, магістра та доктора наук з широкого спектру дисциплін. Навчальний процес являє собою комбінацію лекцій, семінарів, практичних занять, лабораторних робіт і консультацій з куратором або науковим керівником.

Долучившись до Болонського процесу більшість європейських країн ввели ступеневу освіту і перейшли на модульне навчання, та є й такі які продовжують надавати освітні послуги зберігаючи національний досвід підготовки педагогів. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дозволять уникнути повторення помилок та дадуть можливість розкрити нові підходи до вирішення ряду проблем у цій галузі. Отже, урахування прогресивних ідей провідних країн світу з підготовки фахового персоналу для закладів дошкільної освіти дозволить вдосконалити професійну підготовку вітчизняних вихователів дошкільних закладів. **Перспективи подальших розвідок** ми вбачаємо у порівняльних дослідженнях систем підготовки вихователів України та країн ЄС.

Список використаних джерел:

4. Bildung verbindet - Konferenz der Europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister Heidelberg, 1./2. März 2007. .[Електронний ресурс].– Режим доступу:http://www.bmbf.de/pub/kommunique_eu_heidelberg_d.pdf
5. Internationale Zusammenarbeit in der Bildung .[Електронний ресурс].– Режим доступу:http://eeas.europa.eu/education/index_de.htm
6. Norbert Schreiber. Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen Eine bundesweite Befragung der Leitungen von Berufsfachschulen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. 2012 Deutsches Jugendinstitut e.V.Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – S. 60
7. Pamela Oberhuemer, Dr. Inge Schreyer, Dr. Michelle Neuman. Kita-Fachpersonal in Europa – Ausbildungen und Professionsprofile.– Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI. – 2010, S.75.
8. Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/informationenseepro.html>
9. Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe Education. Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
10. Освітні програми, гранти та стипендії Європейського Союзу та держав-членів ЄС. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://eeas.europa.eu/delegations/ukraine/documents/virtual_library/study-in-europe_uk.pdf

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.,
кандидат педагогічних наук,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ
ТАЛАШОВА Т.,
вчитель вищої категорії,
Білоцерківський колегіум,
м. Біла Церква

ФОРМУВАННЯ АНТИНАРКОТИЧНОЇ ТА АНТИАЛКОГОЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

В статті розкривається проблема профілактики вживання підлітками психоактивних речовин у навчально-виховному процесі вузу як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Авторами представлено системно організований цілеспрямований процес антинаркотичного та антиалкогольного виховання студентів на практичних заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: антинаркотична, антиалкогольна стійкість, студенти, профілактика.

В статье раскрывается проблема профилактики употребления подростками психоактивных веществ в учебно-воспитательном процессе вуза как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Авторами представлены системно организованный целенаправленный процесс антинаркотического и антиалкогольного воспитания студентов на практических занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: антинаркотическая, антиалкогольная стойкость, студенты, профилактика.

The problem of prevention of teens' drug and alcohol abuse in the educational process of higher schools is disclosed both in theoretical and practical aspects in the article. The authors offer systematically organized purposeful process of anti-drug and alcohol education of students during practical classes in foreign language.

Key words: drug and alcohol abuse, students, prevention.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема наркоманії та алкоголізму в Україні і становить серйозну небезпеку для подальшого розвитку нашого суспільства. Відтак профілактика вживання психоактивних речовин підлітками належить до найпріоритетніших соціальних завдань, і на його вирішення мають бути спрямовані скоординовані зусилля загальноосвітніх навчальних закладів, вузів, медичних установ, силових структур.

Поширення вживання психоактивних речовин серед підлітків зумовлене тим, що певна частина студентівської молоді втрачає соціальні орієнтири, намагається дистанціюватися від реальності, отримувати лише матеріальні цінності, виявляє страх перед майбутнім. Несвоєчасне вирішення психологічних та освітньо-виховних проблем призводить до загострення питань правового змісту. В Україні пріоритетність здійснення профілактичної роботи з підлітками закріплено на законодавчому рівні – в законах України “Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психоактивних речовин і прекурсорів та зловживання ними” (2001 р.), “Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров’я населення” (2005 р.), “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” (із змінами 2009 р) та ін.[3]

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади профілактики вживання підлітками психоактивних речовин розглядалися у працях таких дослідників, як В. Бітенський, Р. Джессор, О. Личко, В. Оржеховська, Г. Патерсон, І. Рущенко, А. Самероф, Ю. Свеженцева, О. Тютюнник. Концептуальні основи формування фізично та морально здорової особистості обґрунтовані І. Бехом, С. Максименком, С. Кириленко, С. Омельченко, С. Свириденко; дослідження впливу психоактивних речовин на фізичний та психічний стан неповнолітніх проводили В. Бехтерев, Б. Братусь, І. Сеченов. Значущими щодо пошуку ефективних шляхів профілактики вживання психоактивних речовин і пов’язаних із ним правопорушень підлітків є дослідження О. Безпалько, О. Ващенко, Г. Довбах, Н. Заверико, І. Зверєвої, Н. Зимівець, Л. Колесова, К. Красовського, Н. Максимової, М. Окаринського, С. Омельченко, О. Панченка, О. Пилипенка, Т. Салюк, Д. Семенова, І. Сомової, С. Туркевич, Т. Федорченко, І. Шишової, І. Шеремет. Необхідність соціально-правового забезпечення профілактики схильності студентівської молоді до вживання психоактивних речовин досліджено О. Бовть, В. Кривушою, Г. Пономаренко, В. Ролінським, В. Синьовим, М. Фіцулою [3].

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема профілактики вживання підлітками психоактивних речовин у навчально-виховному процесі вузу як у теоретичному, так і в практичному аспектах досліджена недостатньо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що засвоєння студентами пропонованої їм інформації відбувається більш успішно, якщо одночасно реалізується принцип міжпредметних зв'язків, коли знання, вміння та навички, набуті в ході одного циклу занять, знаходять своєчасне підкріплення в іншому. Тому, спираючись на принцип взаємозв'язку антинаркотичної профілактики з іншими напрямками навчально-виховної роботи, а також особистий досвід викладання англійської мови та організації виховного процесу у ВНЗ, автори статті вважають, що ефективність антинаркотичного та антиалкогольного виховання в системі освіти багато в чому залежить від міждисциплінарної інтеграції і максимального використання можливостей всіх метарпредметів або дисциплін входять до курсу вузівської програми, таких як біологія, хімія, предмети медико-біологічного циклу, охорона життєдіяльності, психологія, педагогіка, валеологія, основи безпеки життєдіяльності, іноземна мова та ін. .

У даній статті зроблена спроба розкрити комунікативні та виховні можливості іноземної (англійської) мови у формуванні антинаркотичної та антиалкогольної стійкості студентів.

Оскільки основна діяльність студента - навчання, то, на наш погляд, було б цілком природно, якщо, виконуючи навчальні завдання, студенти ще навчалися б відповідально ставитися до свого життя і здоров'я, протистояти наркотикам, алкоголю, тютюну. Для навчання іноземної мови як засобу спілкування теми можна вибирати різні Тому поряд з основною метою навчання іноземної мови - формування іншомовної комунікативної компетенції ставляться освітні виховні і розвиваючі цілі, досягнення яких може бути передбачено в тематичному змісті навчання і у визначенні форм і методів організації освітнього процесу [1]. Таким чином педагоги іноземної мови можуть виховувати і розвивати в студентів різні особистісні якості, у тому числі антинаркотичну та антиалкогольну стійкість. Інтеграція навчання іноземної мови та профілактики наркотичної залежності зручна з двох причин: студенти, з одного боку вдосконалюють свої комунікативні вміння у різних видах мовленнєвої діяльності через систему вправ, а з іншого - з ними одночасно проводиться профілактична робота, тематика якої може стати ефективним чинником, що сприяє розвитку швидкості говоріння іноземною мовою [2]. Серія міжпредметних занять повинна бути побудована відповідно до сучасних освітніх стандартів з використанням активних методів і форм навчання. Безсумнівним плюсом розробки таких занять буде задіяння психолого-педагогічних принципів міжнародної освітньої програми «Виховання опору зловживання наркотиками» (D.A.R.E), що довела свою ефективність на практиці протягом тридцяти років [1]. У педагога з'являється можливість по-перше на оригінальних джерелах представити концептуальні моменти роботи амери-

канської системи антинаркотичного виховання, по-друге використовувати їх на заняттях з іноземної мови.

При цьому на заняттях можуть використовуватися різні форми і методи активної роботи, такі як виконання творчих завдань, психодрама, рольова гра, метод кейсів (case-study), проектна діяльність та ін.

Антинаркотичне виховання в рамках навчання іноземної мови у вузі, на наш погляд, слід здійснювати при ознайомленні із зарубіжним та вітчизняним досвідом роботи боротьби з наркоманією, розширенні спектру комунікативних ролей в ситуаціях спілкування з друзями та носіями мови і виробленню емоційного ставлення до проблеми наркоманії і націлювати на розвиток комунікативної культури студентів, їх соціокультурної освіченості.

При такому підході, з одного боку, реалізується основна мета вивчення іноземної мови - оволодіння комунікативною компетенцією через навчання іншомовної мовної діяльності через систему різних вправ і завдань, а з іншого - відбувається формування антинаркотичних установок особистості.

Спробуємо продемонструвати, як заняття з англійської мови у вузі сприяють формуванню антинаркотичної стійкості в студентів, на прикладі виконання різних вправ.

Заняття можна розпочати з наступних вправ:

WARM-UPS

1. Walk around the class and talk to other students about Addiction. Change partners often. Sit with your first partner(s) and share your findings.

2. CHAT: In pairs / groups, decide which of these topics or words from the article are most interesting and which are most boring.

scientists / addictions / hereditary / siblings / abnormalities / self-control / wired / researcher / choice of lifestyle / overcome problems / daily life / taking drugs

Have a chat about the topics you liked. Change topics and partners frequently.

3. Complete this table with your partner(s). Change partners and share what you wrote. Change and share again.

<i>Addicted to...</i>	<i>How bad an addiction?</i>	<i>How to treat it?</i>
<i>drugs</i>		
<i>video games</i>		
<i>shopping</i>		
<i>cigarettes</i>		
<i>stealing</i>		
<i>fast food</i>		

На основі практичного досвіду було встановлено, що вправи на переклад

текстів за спеціальністю, присвячені питанням наркотичної залежності, є чудовим засобом семантизації. Студенти вчать не лише філологічним особливостям роботи з текстом (не переносити на іноземні слова повний обсяг значення лексичної одиниці у рідній мові, бачити відмінності в значеннях та / або їх відтінки, особливості поєднання відповідних слів з іншими), а також знайомляться з закордонними теоріями залежності, історичними передумовами антинаркотичної політики, що склалися за кордоном, програмами опору наркотиків та реальними історіями життя підлітків, які вживали наркотики. Наведемо приклад такого тексту.

Translate the text .

Drug addiction stories

I am 35 years old. I have been using drugs for 15-16 years now. In the beginning they were all light drugs, then the hard ones – heroin, cocaine, and I injected intravenously, too. It destroyed my life. I had problems with the police and with my family. I've been trying out various therapies, but it never worked, until I heard, from a friend, for doctor Vorobjev's therapy in Serbia. That's when I decided to go there. I spent two weeks there. Yes, the therapy wasn't easy, but it is endurable. When I left after two weeks, I took sedatives, but I didn't consume drugs any more. Now and then I dreamt of drugs, but that became less and less frequent with time. And yes, now I'm «clean» for 4 months already and I feel very good. I don't even dream of it any more. I can go to work and I'm physically active. This brought me back to life. Again I can have a normal life and dream of other things, like all the other people. Currently I'm bringing my life in order again. I don't need anything, I feel good. What can I say? I'm bringing my life in order. Without the police, without the felonies I committed. One more thing I want to say, whoever decides to quit drugs, has a real chance there.

При виконанні питально-відповідних вправ, представлених у формі діалогів або дискусій, по-перше, відбувається активне освоєння лексики; по-друге, в процесі їх виконання студенти програють ситуації з реального життя, які становлять загрозу їх здоров'ю та безпеці, і моделюють можливі відповідні варіанти, стилі поведінки, складають аналогічні діалоги за зразком.

Наприклад, conversation questions «**Drugs**»

- Do you think alcohol is a drug?
- What is alcoholism?
- Do you know of any alcoholics?
- How do you stop being an alcoholic?
- Do you know how much alcohol is in beer?
- Do you know how much alcohol is in whiskey?
- What are some of the characteristics of drunk people?

- Is alcohol addictive? What about tea, coffee, and chocolate?
- Should marijuana be illegal?

Conversation questions «Alcohol»

Do you think alcohol is a drug?

- Do you think there is any connection between alcohol and harder drugs?
- Do you know many people who are teetotallers?
- What is the percentage of alcohol in the following drinks:
 - Beer
 - Wine
 - Spirits like whiskey and vodka.
- Does anyone you know still make any traditional alcoholic drink at home? Have you ever tried it? Why/why not?
- Is there a typical traditional drink in your region/country? What's it made from? Do the young people drink it, or do they prefer imported brands?
- What are the most popular alcoholic drinks in your country?
- What is your favourite alcoholic drink (if you drink)?
- Після запитань пропонуємо провести рольову гру.

ROLE-PLAY

Students A strongly believe there will be a cure for all addictions one day; Students B strongly believe the opposite. Change partners again and talk about your conversations.

Одним з улюблених студентами видів робіт з лексикою є обговорення проблеми за результатами тестування. Спочатку студентами складається анкета-опитувальник на задану тему, потім тестується група, після зачитуються і обговорюються результати. Наприклад, тест альтернативного типу «Що ви думаєте про куріння» був призначений розсіяти сформовані міфи про «сприятливий» вплив нікотину в стресових ситуаціях.

Do you think the facts are True or False?

1. Smoking keeps me thin

False. *Exercise and diet keep you thin, not smoking.*

Smoking can actually cause cellulite. By constricting your capillaries and damaging the connective tissue, cigarettes weaken your skin which causes the dimpling effect of cellulite. Some people believe that smoking keeps them slim because when they try to quit they replace cigarettes with unhealthy snacks and sit around the house like a couch potato. But if you plan for this in advance, you can develop a training program, concentrate on being active with friends and eating healthy snacks such as fruit, vegetables and low fat dairy products while you're quitting.

2. Smoking is cool

False. *Bad breath – not cool. Hair loss - totally not cool. Gum disease – gross.*

Gasping for breath after walking up the stairs – unattractive. Emphysema – about as uncool as you can get. There really is nothing cool about the effects of smoking.

3. Smoking helps me relax

***False.** Cigarettes are about as relaxing as skydiving. Nicotine is actually a stimulant, like caffeine so it speeds up your bodily functions, especially your heart rate. The reason why people think smoking relaxes them is because of the physical actions of smoking – the deep breaths and exhaling slowly – not the cigarette. There are much better ways to relax, like hanging out with your mates, listening to music, working out or watching a movie.*

3. I'm only a social smoker. I'm not addicted, I can quit whenever I want to.

***False .** Ok, so prove it! Can you ignore those cravings? Do you feel anxious or moody when you can't have a cigarette? These are symptoms of addiction and that's why it's so hard to quit. You can suffer from these symptoms after only a few cigarettes. In fact one in two recreational smokers will become addicted to nicotine.*

Ряд вправ , сприяючи розвитку навичок усного мовлення , зберігають при цьому свою яскраво виражену антинаркотичну спрямованість. Як правило , це вправи з наступними формулюваннями завдання :

- прослухайте початок діалогу , розширте і доповніть репліки партнерів , використовуючи засвоєні нові слова (студентам пропонується закінчити діалог між батьком і сином про шкоду алкоголю в підлітковому віці) ;
- перекажіть діалог в монологічній формі , вживаючи ключові слова і додаючи деталі , власні оцінки ;
- складіть діалог на основі монологу , використовуючи вжиті в ньому мовні кліше (студентам пропонується історії з життя різних людей, прямо або побічно що зіткнулися з наркотиками) ;
- складіть діалог на основі ключових слів з теми;
- розгорніть тези у вислів з даної теми [2].

Серед завдань виділяються ті, які спрямовані на формування таких якостей як впевненість у собі, самоповага, самозначимість. Причому студентам пояснюється, що повага до себе починається з поваги до іншого. Наприклад, береться невелика розповідь і дається завдання переказати її по черзі. Слухач не перебиває мовця, а потім повторює, що той сказав. Це вправа на активне слухання.

У студентів завжди викликає інтерес усна і письмова робота по переглянутих відеозаписам про проблеми молоді . Даний тип роботи містить важливий для формування антинаркотичних установок емоційний компонент.

Прикладом домашнього завдання може бути наступна вправа: підготуйте повідомлення «Наркотик дає відчуття щастя: за чи проти». Студенти зазда-

легідь поділені на дві групи, в класі, розгортається дискусія, студенти аргументують свої доведення.

Висновки. Можна зробити висновок про те, що іноземна мова є не лише засобом спілкування між людьми та країнами, але, як навчальний предмет, має метапредметний характером і може безпосередньо сприяти профілактиці адиктивної поведінки студентів. Системно організований цілеспрямований процес антинаркотичного та антиалкогольного виховання студентів у рамках практичних занять з іноземної мови може стати захисним чинником, що сприяє оздоровленню студентівської молоді та суспільства в цілому.

Список використаних джерел:

1. Николаева О. А. Система антинаркотического воспитания учащихся в США: монография / науч. ред. Р. А. Валеева. Казань: Отечество, 2012. 240 с.
2. Николаева О. А. Использование иностранного языка как средства формирования антинаркотической устойчивости учащейся молодёжи / О. А. Николаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. — Ч. 1. № 8.— С. 123-127.
3. Топчій І. В. Профілактика вживання підлітками психоактивних речовин у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. . на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. В. Топчій. – К., 2011. – 20 с.
4. ESL Discussions: Conversation Questions Drugs [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://iteslj.org/questions/drugs.html>– Назва з екрана.

ЧЕЧКО Т.М.,

аспірант, Інститут людини Київського
університету імені Бориса Грінченка,
методист відділу спеціальної та
інклюзивної освіти управління освіти
Оболонського району м. Києва,
м. Київ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ДОСВІД ВКЛЮЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА В ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

У статті розглядаються сутність інклюзивної освіти та практика включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільне освітнє середовище.

Ключові слова: синдром Дауна, інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливостями психофізичного розвитку, педагогічний експеримент.

В статье рассматриваются сущность инклюзивного образования и практика включения детей с особыми потребностями в дошкольную образовательную среду.

Ключевые слова: синдром Дауна, инклюзия, инклюзивное образование, ребенок с особенностями развития, педагогический эксперимент.

The article deals with the essence of inclusive education and the practice of including children with special needs in pre-school educational environment.

Key words: Down syndrome, inclusion, inclusive education, children with special needs, teaching eksperiment.

Проблема хромосомних захворювань щодня стає дедалі актуальнішою. Однією з найбільш розповсюджених генетичних патологій є синдром Дауна. Саме тому завданням кожної цивілізованої країни є забезпечення можливості соціально-педагогічної реабілітації та інтеграції в суспільство людей з особливими потребами. Адже, кожна дитина, незалежно від стану її здоров'я, має право на отримання освіти, що не відрізняється від освіти здорових дітей,

кожен індивідуум гідний поваги внаслідок своєї унікальності і має право на самоствердження. Ці принципи відбиті у загальній декларації прав людини (1948 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.), законодавстві України щодо освіти дітей з особливими потребами.

У закладах освіти зростання кількості дітей, котрі мають порушення психофізичного розвитку, спричиняє необхідність упровадження соціальної моделі підтримки, стрижнем якої має стати взаємозв'язок, взаємодія дітей з соціумом, що виключає ігнорування їх через проблеми зі здоров'ям. Реалізація цих завдань в існуючих інституціях соціального виховання покладається насамперед на соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників.

Важливу роль у визначенні інклюзивної освіти як моделі соціального устрою розкрито у дослідженнях українських вчених: В. Болдирєва, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Савчук, І. Юхимець. У соціальній педагогіці проблеми соціально-педагогічної підтримки, соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими потребами досліджують І. Зверєва, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, О. Молчан, Г. Першко, В. Тесленко, М. Чайковський та інші.

В останні роки в дисертаційних дослідженнях розкрито соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку (Н. Грабовенко, І. Макаренко, Т. Соловійова, Я. Юрків); соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі (О. Василенко); соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище (Н. Мирошніченко) тощо.

Мета написання статті – охарактеризувати проблему інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку, розглянути зміст дошкільної інклюзивної освіти та проаналізувати результати педагогічного експерименту в інклюзивних групах дошкільного навчального закладу.

На сьогодні одним із провідних напрямків соціально-педагогічної діяльності є надання різних видів допомоги та підтримки дітям з особливостями психофізичного розвитку. Ратифікація Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та Всесвітньої Декларації «Про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей» посилило увагу громадськості до проблем дітей-інвалідів. Створення умов для повноцінного життя таких дітей, забезпечення їх потреб є одним із найважливіших пріоритетів соціальної політики у сфері дитинства.

Кількість дітей, які страждають тими чи іншими психоневрологічними та фізичними порушеннями, постійно зростає. Серед таких порушень поширеним явищем сьогодення є синдром Дауна.

Синдром Дауна – це поєднання ряду характерних ознак і особливостей розвитку, обумовлених природженими порушеннями в хромосомному наборі. У 93% випадків причиною порушень є додаткова хромосома в 21-ій парі. До

провідних симптомів прийнято відносити відставання в розумовому розвитку, від помірно вираженого до глибокого [3, с. 24].

У наказі Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (№ 691 від 02.12.2005 р.) використовуються такі поняття як «діти з інвалідністю», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», а також «діти з особливими освітніми потребами» [2, с. 9].

Нещодавно у працях зі спеціальної та соціальної педагогіки почали вживати термін «діти з особливостями психофізичного розвитку», оскільки він відповідає принципу толерантності, що є одним із базових у соціальній педагогіці.

Діти з особливостями психофізичного розвитку – особи, віком до 18 років, у яких спостерігаються різні порушення центральної нервової системи, функціонування окремих або декількох аналізаторів чи органів [6, с. 167].

Наразі інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в соціум – це пріоритетне завдання всієї системи освіти, оскільки її вирішення визначає ступінь зрілості суспільства та рівень його морально-етичної культури.

Діти з особливостями психофізичного розвитку мають право бути прийнятими у колектив ровесників, розвиватися у відповідності зі своїми можливостями та набувати перспективу участі в житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал [4, с. 1].

Інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку – цілеспрямований процес передання суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різноманітних категорій дітей, що мають порушення розвитку, в результаті якого відбувається їх залучення до усіх соціальних систем, структур, соціумів і зв'язків, призначених для здорових дітей, їх активна участь в основних сферах життя і діяльності суспільства відповідно до статі та віку [6, с. 299].

Українські дослідники Н. Софій, Ю. Найда вважають, що останнім часом «інтеграція» замінюється терміном «інклюзія», який має дещо ширший контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл, їх загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів.

Інклюзія (англ. – включення) – процес забезпечення та збільшення ступеня участі індивідів у суспільному житті, насамперед тих, які мають певні труднощі в психофізичному та соціальному розвитку. Він передбачає розробку й застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному та суспільному житті [1, с. 54].

Одним із шляхів залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до середовища інститутів соціального виховання є інклюзія освіти – надання

можливостей для рівної участі людей з інвалідністю (фізичною, соціальною й емоційною) в загальній системі здобування освіти.

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу, що ґрунтується на принципі забезпечення основоположного права для дітей на освіту та права виховуватись у родинному середовищі та навчатися за місцем проживання.

Одним із шляхів інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище інститутів соціального виховання є їх інтеграція в дошкільні навчальні заклади [6, с. 181-182].

Допомогти дитині в реалізації її можливостей, сприяти процесу її активного становлення як повноцінного члена в суспільстві – одне з головних завдань державної системи освіти. Саме виходячи з цих позицій у вересні 2007 року за ініціативою батьків дітей із синдромом Дауна, громадської організації «В дитячих долонях» та управління освіти Оболонського району м. Києва було розпочато педагогічний експеримент «Інклюзивна освіта дітей з синдромом Дауна в дошкільних навчальних закладах» – відкрито три інклюзивні дошкільні групи в дитячих навчальних закладах №№ 662 і 291 Оболонського району міста Києва.

Основна мета експерименту – адаптація та соціалізація дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання разом зі здоровими однолітками та надання психолого-педагогічної допомоги в межах інклюзивних дошкільних груп для дітей від 3 до 6 років.

Нормативною базою для проведення даної роботи є: Програма педагогічного експерименту на 2007-2011 рр., План дій щодо запровадження інклюзивного навчання (Наказ Міністерства освіти і науки України № 855 від 11.09.2009 р.), Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р.)

Навчання дітей з синдромом Дауна в цих інклюзивних дошкільних групах здійснюється на основі типових навчальних планів і програм для дошкільних навчальних закладів (програми «Дитина», «Я у світі») та індивідуальних навчальних планів для дитини. Також активно застосовуються корекційні програми: програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю та австралійська програма ранньої педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку «Маленькі сходишки» (автори М. Пітерс і Р. Трілор).

У кожній з цих груп виховуються по 15 дітей, з яких: 12 – здорових та троє з синдромом Дауна. Таке співвідношення, з досвіду фахівців Московського центру ранньої допомоги благодійного фонду «Даунсайд Ап», вважається оптимальним. Враховуючи досвід інтеграції в Росії, діти з синдромом Дауна мають бути на два роки старші за здорових дітей. Тоді навчальна програма буде дієвою для обох категорій вихованців.

Роботу з дітьми в цих групах забезпечує мультидисциплінарна команда у

складі: двох вихователів, дефектолога, логопеда, психолога, музичного керівника, помічника вихователя та медсестри. Фахівці застосовують групову, індивідуальну форми роботи, а також роботу в підгрупах, використовують додаткові психолого-педагогічні заняття: ігрову терапію, логоритміку, психогімнастику, пісочну терапію.

Під час групових форм роботи з дітьми працюють одночасно три фахівці: вихователь, практичний психолог та корекційний педагог. Це командна робота, яка відповідає за реалізацію попередньо розробленого індивідуального навчального плану для кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку та виконання програмних вимог зі здоровими дітьми.

Індивідуальна робота організується на основі індивідуальних карток розвитку дітей та індивідуального навчального плану, складеного за результатами постійного моніторингу розумового, мовленнєвого і психічного розвитку дитини з синдромом Дауна.

Участь батьків у розробці індивідуального плану полягає у наданні інформації про стан здоров'я дитини, розвиток, інтересів, особливості поведінки.

Соціально-педагогічний та психологічний супровід дітей допомагає організувати громадська організація «В дитячих долонях», яка з 2005 року працює з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. У співпраці з управлінням освіти Оболонського району м. Києва фахівці організації (психологи, корекційні педагоги, логопеди) надають дітям з синдромом Дауна та їхнім сім'ям ранню педагогічну допомогу, організують реабілітаційні та корекційні заняття. З часом ці діти переходять до інклюзивних груп дошкільних навчальних закладів №№ 662, 291 Оболонського району.

Для ефективної реалізації педагогічного експерименту беззаперечною умовою є постійний моніторинг за змінами розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку та механізмами її інтеграції в межах інклюзивних дошкільних груп. В зв'язку з цим, кожного року науковий керівник даного експерименту разом з педагогами визначають тему педагогічного дослідження, проводять констатуючий та формуючий експерименти, аналізують динаміку розвитку різних видів діяльності, надають звіти та рекомендації.

У результаті проведених досліджень за роки реалізації експерименту можна зробити наступні висновки:

- взаємодія дітей з особливостями психофізичного розвитку зі здоровими однолітками – головна умова позитивної динаміки розвитку та адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- виховання у мовному середовищі зі здоровими дітьми – основний чинник оволодіння дітьми з синдромом Дауна досвіду соціальної взаємодії;
- становлення мови та формування комунікативних навичок у дошкіль-

ному віці сприяє не лише розвитку пізнавальної діяльності дитини, а й забезпечує підґрунтя для формування взаємозв'язків в системах «дитина-дорослий» і «дитина-дитина». Саме на цій основі відбувається повноцінна адаптація дошкільника з синдромом Дауна в соціальному просторі;

- розроблені та впроваджені в ході педагогічного експерименту методики ігрових занять з розвитку комунікативних навичок можуть бути рекомендовані для подальшої наукової розробки та застосування в інклюзивних групах;
- педагогічний експеримент дозволив окреслити низку питань, що потребують подальшого вивчення, головне з яких – готовність дітей з синдромом Дауна до навчання у школі.

Про результати експериментальної діяльності свідчать також відгуки батьків: «Моя мета - допомогти моїй дитині. Я знаю, що це можливо. Вважаю, що моя донька має право на освіту, на спілкування. Ізолюючи дітей, ми прирікаємо їх на самотнє, ні ким не визнане життя. Кожен день перебування моєї дитини в садочку додає нам впевненість, що і їй є місце в цьому житті серед звичайних людей. Я помічаю, як доня відкриває нові знання. А ще спостерігаю, що діти в групі не роблять між собою ніякого розділу, і турбота оточуючих допомагає в цьому. Може це все звучить глобально, але «дорога в 1000 км починається з першого кроку», і цей крок ми всі зробили. А ще я вірю в чудеса.. Щиро дякую усім людям, які приносять чудеса в життя моє та моєї доні!»

Варто зосередити увагу на результатах проведеного педагогічного експерименту, а саме:

- в Оболонському районі м. Києва функціонують у безперервному режимі три інклюзивні групи в дошкільних навчальних закладах;
- діти з синдромом Дауна, які проживають у м. Києві, вперше отримали можливість включення в дошкільну освіту загальноосвітнього простору;
- експериментальні дані психологічного дослідження підтвердили гіпотезу експерименту, а саме – психічний розвиток дітей з синдромом Дауна в інклюзивному середовищі має позитивну динаміку;
- батьки дітей з синдромом Дауна подолали ситуацію соціальної ізоляції, отримавши можливість виходу на роботу;
- інформацію про результати роботи інклюзивних груп для дітей з синдромом Дауна шляхом семінарів та презентацій розповсюджено серед фахівців, які працюють з цільовою групою [5, с. 7].

Станом на вересень 2013 року експеримент завершено, рекомендовано до подальшого впровадження.

Наукова виправданість започаткування педагогічного експерименту «Інклюзивна освіта дітей з синдромом Дауна в дошкільних навчальних закла-

дах” визначається перш за все системністю в розробці моделі соціально-педагогічного, психологічного супроводу сім’ї, що виховує дитину з синдромом Дауна, а також інтегрованістю підходу до даної проблеми. Безсумнівно, що реалізація цього проекту на межі трьох наукових векторів: психологічного, педагогічного та медичного дозволяє цілісно представити проблему адаптації хворої дитини до життя в соціумі.

Створення інклюзивних груп в дошкільних навчальних закладах дозволило реалізувати низку значущих цілей, провідною з яких виступає соціально-педагогічний, психологічний супровід та підтримка дитини з особливостями психофізичного розвитку в процесі підготовки до повноцінної адаптації й реалізації себе в соціальному оточенні.

Відкриття інклюзивних груп в дошкільних навчальних закладах створило реальні можливості для розгортання активної науково-дослідної роботи по вивченню загальних закономірностей фізичного та психічного розвитку дитини з синдромом Дауна.

Світова педагогічна практика доводить безперечну ефективність навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом зі здоровими дітьми в інклюзивних групах та класах. В Україні питання впровадження інклюзивної освіти носить експериментальний характер, а сама інклюзивна освіта перебуває в стадії розвитку та апробації.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. – Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : [б. в.], 2007. – 128 с.
3. Лаутеслагер Петер Е.М. Руховий розвиток дітей раннього віку з синдромом Дауна / Лаутеслагер Петер Е.М. – К. : Фірма «ІНКОС, 2009. – 352 с.
4. Медведева Т. П. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия : метод. пособ. / Медведева Т. П., Панфилова И. А., Поле Е. В. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. – 136 с.
5. Програма Управління освіти Оболонського району «Педагогічний експеримент “Інклюзивна освіта дітей з синдромом Дауна в дошкільних навчальних закладах”. – К. [б. в.], 2007. – 26 с.
6. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко] ; за ред.. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с.

SHANDRUK S.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko
State Pedagogical University,
Kirovohrad, Ukraine

COLLABORATIVE LEARNING IN TEACHING A SECOND LANGUAGE

In this article some teaching methods and teaching aids which have been used recently at secondary schools and which support cooperation and cross-curricular integration are to be described. Some of them should be used as primary teaching methods such as cooperative and collaborative learning in second language acquisition.

Key words: cooperative work, collaborative learning, teaching methods, second language acquisition

У цій статті аналізуються методи викладання і засоби навчання, які нещодавно стали використовувати в середніх школах і які підтримують кооперацію та гібридно-програмну інтеграцію. Деякі з них повинні використовуватися як первинні методи викладання, наприклад, кооперативне і партнерське навчання другої мови.

Ключові слова: кооперативна робота, партнерське навчання, методи викладання, вивчення другої мови.

В этой статье анализируются методы преподавания и средства обучения, которые недавно стали использовать в средних школах, поддерживают кооперацию и гибридно-програмную интеграцию. Некоторые из них должны использоваться как первичные методы преподавания, например, кооперативное и партнерское обучение второго языка.

Ключевые слова: кооперативная работа, партнерское обучение, методы преподавания, изучение второго языка.

Introduction. Collaborative work is defined as two or more people working together. Effective collaboration is mandatory for success in the context of a

workplace such as today's business environment [1]. In the area of education, scholars and practitioners have advocated the importance of collaboration. The current categorical approach to teacher preparation and lack of attention to collaborative skills (R. Villa, J. Thousand, A. Nevin, C. Malgeri et al.) are the first barriers to effective collaboration in schools [14, 169-181]. M. Friend [4, 130-132] reminds us that collaborative skills do not come naturally; they need to be honed and cultivated. Many scholars (P. Kluth, D. Straut, K. Quinlan) [8, 228-240; 12, 43-47] therefore suggest that university courses should be employed as the stage where pre-service teachers are exposed to various collaborative practices.

Goals. Teaching methods and teaching aids which support cooperation and cross-curricular integration are to be described in the article.

Collaborative teaching happens when two or more educators take responsibility for planning, teaching, and monitoring the success of learners in a class. Each instructor contributes to the class based on his or her experience and expertise. Particularly, since many new programs/courses emerge out of more than one traditional discipline, faculty members find it necessary to combine their expertise in order to address the needs of these courses or programs [9, 144-149]. Collaborative teaching can also happen when faculty work together planning several classes as "cluster courses" [2, 11-15]. In this case, the clustered courses share the same large issues or one course serves as a base for another course.

Although collaborative teaching can happen within one course or between courses, the literature often focuses on the one-course case. Such collaboration can take place in different formats. K.E. Vogler and E.L. Long [15,122-26] summarize various types of collaboration including:

- 1) faculty from diverse departments teaching an interdisciplinary course;
- 2) faculty from the same department teaching different sections of the same course by individually rotating section to section, repeating lectures in their areas of expertise;
- 3) team members presenting together in all sections of the course.

M.M. Helms, J.M. Alvis, and M. Willis [5] describe three team teaching styles: the interactive model, the participant-observer model, and the rotational model. In the interactive approach of collaboration, collaborators participate in the lecture or activities together with a great deal of interaction and dialogue between them and their students. The participant-observer model requires collaborators to be present simultaneously in the class, but with one independently teaching while the other observes (the collaborators alternate the teacher and observer roles). The observing faculty interacts only when asked questions. Under the rotational model, collaborators teach separately and attend class only when teaching their specific areas of the course. This model involves less interaction between collaborators and less integration of course materials.

Recent studies of collaboration in teaching have suggested that collaborative work is beneficial to both students and instructors. For students, collaborative teaching can foster their interest and enthusiasm (P.H. Hinton, J.E. Downing, M.R. Letterman, K.B. Dugan et al.) [10], improve their achievements (D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith et al.) [6], enhance their team work abilities (E. Kapp) [7], and promote their interdisciplinary learning (J.R. Davis, M. Letterman, K. Dugan, V.A. Wilson, K.M. Martin et al.) [10]. For instructors, collaborative teaching provides them with opportunities to be engaged in more philosophical discussions and to learn from each other's experiences and teaching styles (J.R. Davis, M.R. Letterman, K.B. Dugan, B. Robinson, R.M. Schaible et al.) [10]. Particularly, collaborative teaching is beneficial for both students and instructors when it promotes diversity by including teaching members from different disciplinary areas in addition to different ethnic and cultural backgrounds.

Recent approaches to language learning and teaching stress the importance of cooperation among learners and the cross-curricular integration as a motivating factor. Such approaches focus not only on interpersonal relationships but also on the involvement and development of the individual.

The teaching of language functions forms part of the general movement toward communicative language teaching. The idea is that the function of language is to communicate. Thus, language is as a means of communication, not as a system of grammatical structures. In other words, the emphasis is on the language use, rather than language usage, and a key aspect of language use are the functions to which language is put by its users. The functional approach to second language instruction began in the 1970s. M. Finnochiaro and C. Brumfit describe the perspective that led to the development of the approach: "Language was much more appropriately classified in terms of what people wanted to do with the language (functions) ... than in terms of the grammatical items as in traditional language teaching models" [3, p.12]. In a functional syllabus, rather than using grammatical structures as the basis for sequencing instruction, functions become the unit of language upon which sequencing is based.

A pervasive demand of the information age in which we live is that everyone be able to do complex thinking, such as problem-solving. Complex thinking often takes place best in groups, which means that people need to be able to share ideas and to collaborate with one another. We see this trend in schools in the form of cooperative/collaborative learning and other methodologies. In order to prepare students to successful learning and achievement in groups, at school and at work, educators – including those of us in language education – should help them learn the collaborative skills they will need to work and to learn with others.

Collaborative learning is a method of teaching and learning in which students' team together to explore a significant question or create a meaningful

project. A group of students discussing a lecture or students from different schools working together over the Internet on a shared assignment are both examples of collaborative learning. However, cooperative learning is a specific kind of collaborative learning. In cooperative learning, students work together in small groups on a structured activity. They are individually accountable for their work, and the work of the group as a whole is also assessed. Cooperative groups work face-to-face and learn to work as a team.

In order to create an environment in which cooperative learning can take place, some important factors should be considered. Firstly, students need to feel safe, but also challenged. Secondly, groups need to be small enough that everyone can contribute. Thirdly, the task students solve together must be clearly defined. Also, in cooperative learning small groups provide a place where: learners actively participate; teachers become learners at times, and learners sometimes teach; respect is given to every member; projects and questions interest and challenge students; diversity is celebrated, and all contributions are valued; students learn skills for resolving conflicts when they arise; members draw upon their past experience and knowledge; goals are clearly identified and used as a guide; research tools such as Internet access are made available.

According to D. Johnson [4, 4-5] there exist three types of cooperative learning groups.

1. Formal cooperative learning groups. These last from one class period to several weeks. They are established for a specific task and involve students working together to achieve shared learning goals.

2. Informal cooperative learning groups. These groups last from a few minutes to a class period. They are used to focus student attention or to facilitate learning during direct teaching.

3. Cooperative base groups. These are long term, lasting for at least a year and consist of heterogeneous learning groups with stable membership whose primary purpose is to allow members to give each other the support, help, encouragement, and assistance they need to succeed academically.

The success of Cooperative Learning is crucially dependent on the nature and organization of group work. This requires a structured program of learning carefully designed so that learners interact with each other and are motivated to increase each other's learning. R. Olsen and S. Kagan [11, 1-30] propose the following key elements of successful group-based learning in Cooperative Learning:

Positive interdependence occurs when group members feel that what helps one member helps all and what hurts one member hurts all. It is created by the structure of Cooperative Learning tasks and by building a spirit of mutual support within the group.

Group formation is an important factor in creating positive independence. Factors involved in setting up groups include:

- deciding on the size of the group: This will depend on the tasks they have to carry out, the age of the learners, and time limits for the lesson.
- assigning students to groups: Groups can be teacher-selected, random, or student-selected, although teacher-selected is recommended as the usual mode so as to create groups that are heterogeneous on such variables as past achievement, ethnicity, or sex.
- student roles in groups: Each group member has a specific role to play in a group, such as noise monitor, turn-taker monitor, recorder, or summarizer.

Individual accountability involves both group and individual performance, for example, by assigning each student a grade on his or her portion of a team project or by calling on a student at random to share with the whole class, with group members, or with another group.

Social skills determine the way students interact with each other as team mates. Usually some explicit instruction in social skills is needed to ensure successful interaction. Structuring and Structures refer to ways of organizing student interaction and different ways students are to interact.

The role of the teacher in Cooperative Learning differs considerably from the role of teachers in traditional teacher-fronted lesson. The teacher has to create a highly structured and well-organized learning environment in the classroom, setting goals, planning and structuring tasks, establishing the physical arrangement of the classroom, assigning students to groups and roles, and selecting materials and time [6]. An important role for the teacher is that of facilitator of learning. In his or her role as facilitator, the teacher must move around the class helping students and groups as needs arise. Another thing that the teacher has to provide is to motivate students to solve their problems in groups and support students' cooperation in groups.

Teachers speak less than in teacher-fronted classes. They provide broad questions to challenge thinking, they prepare students for the tasks they will carry out, they assist students with the learning tasks, and they give few commands, imposing less disciplinary control.

The primary role of the learner is as a member of a group who must work collaboratively on tasks with other group members. Learners have to learn team-work skills. Learners are also directors of their own learning. They are taught to plan, monitor, and evaluate their own learning, which is viewed as a compilation of lifelong learning skills. Thus, learning is something that requires students' direct and active involvement and participation. Working in pairs or in small groups is the most typical Cooperative Learning format, ensuring the maximum

amount of time the learners spend engaged on learning tasks. Pair tasks in which learners alternate roles involve partners in the role of tutors, checkers, recorders, and information shares.

As the first benefit, we would like to mention a great deal of diversity. Students learn to work with all types of people. During small group interactions, they find many opportunities to reflect upon and reply to the diverse responses fellow learners bring to the questions raised. Small groups also allow students to add their perspectives to an issue based on their cultural differences. This inevitability helps students to better understand other cultures and points of view.

Acknowledgment of individual differences is undoubtedly another great advantage. When questions are raised, different students will have a variety of responses. Each of these can help the group create a product that reflects a wide range of perspectives and is thus more complete and comprehensive.

Then, cooperative and interpersonal development is another advantage because students learn to relate to their peers and other learners as they work together in group enterprises. This can be especially helpful for students who have difficulty with social skills. They can benefit from structured interactions with others.

In addition, the students are actively involved in learning. Each member has opportunities to contribute in small groups. Students have tendency to take more ownership of their material and to think critically about related issues when they work as a team.

And last but not least positive thing is that there are more opportunities for personal feedback because there are more exchanges among students in small groups, the students receive more personal feedback about their ideas and responses. This feedback is often not possible in large-group instruction, in which one or two students exchange ideas and the rest of the class listens.

Critics of small-group learning often point to problems related to vague objectives and poor expectations for accountability. Some critics claim that small-group work is an avoidance of teaching. According to these critics, dividing the class into small groups allows the teacher to escape responsibility.

V. Randall [13, 29-32], who has taught elementary, high-school, and college-level students, warns against abuse and overuse of group work. She claims that the many benefits of cooperative learning sometimes blind us to its drawbacks. She believes that if we make members of the group responsible for each other's learning, it can place too great burden on some students. Considering mixed-ability groups, the result is often that stronger students are left to teach weaker students and do most of the work. Then she emphasises that by means of Cooperative learning we encourage only lower-level thinking and ignore the strategies necessary for the inclusion of critical or higher level thought. Moreover,

in small groups, there is sometimes only enough time to focus on the task at its most basic level.

Conclusion. This teaching method is the one that is used most often in second language acquisition. The aim of learning through collaboration is to obtain information and use this information to solve a problem. In general, collaborative learning creates a positive social environment and facilitates comprehension. Collaborative learning is based on the idea that learners working in groups towards a common goal can learn better than the students who can work on their own. The aim is to make learners to want each other's success, to motivate each other, and to teach each other in order to achieve the learning objectives. Collaborative learning requires solidarity and reciprocal loyalty. Solidarity and reciprocal loyalty implies the active participation and contribution of each group member to the success of the group.

Bibliography:

1. Beyerlein, M. Guiding the journey to collaborative work / M.M. Beyerlein, C. Harris. – Pfeiffer & Company, 2003. – 432 p.
2. Dugan, K. Student appraisals of collaborative teaching / K. Dugan, M. Letterman // *College Teaching*, 56(1), 2008. – P.11-15.
3. Finnocchiaro, M., Brumfit, C. The Functional-National Approach / In Quinn, T. J. *Functional Approaches in Language Pedagogy* // *Annual Review of Applied Linguistics*, 5, 1984, – P. 59-80.
4. Friend, M. Myths and misunderstandings about professional collaboration / M. Friend. – *Remedial and Special Education*, 21, 2000. – P. 130-132.
5. Helms, M. Planning and implementing shared teaching: An MBA team-teaching case study / M.M. Helms, J.M. Alvis, M. Willis // *Journal of Education for Business* 81(1), 2005. – P. 29–34.
6. Johnson, D. Constructive controversy / D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith // *Change*, 3, 2000. – P. 35-39.
7. Kapp, E. Improving student teamwork in a collaborative project-based course / E. Kapp // *College Teaching*, 57(3), 2009. – P. 139-143
8. Kluth, P. & Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom / P. Kluth, D. Straut // *Journal of Teacher Education*, 54(3), 2003. – P. 228-240.
9. Kulynych, J. Crossing disciplines: Postmodernism and democratic education / J.J. Kulynych // *College Teaching*, 46(4), 1998. – P. 144-149.
10. Letterman, M. Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development / M.R. Letterman, K.B. Dugan // *College Teaching*, 52(2), 2004. – P. 76-81.
11. Olsen, R. About cooperative learning / In C. Kessler (ed.), *Cooperative*

- Language Learning: A Teacher's Resource Book. New York: Prentice Hall, 1992. – P. 1-30.
12. Quinlan, K. Promoting faculty learning about collaborative teaching / K. Quinlan // College Teaching, 46, 1998. – P. 43-47.
13. Randall, V. Cooperative Learning: Abused and Overused? / V. Randall // The Education Digest 65, (2), 2002. – P. 29-32.
14. Villa, R. Instilling collaboration to inclusive schooling as a way of doing business in public schools / R. Villa, J. Thousand, A. Nevin, C. Malgeri // Remedial and Special Education, 17, 1996. – P. 169-181.
15. Vogler, K. Team teaching two sections of the same undergraduate course: A case study / K.E. Vogler, E.L. Long // College Teaching, 51, 2003. – P. 122-26.6

ШПИТАЛЕВСЬКА Г.Р.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методик початкової і
дошкільної освіти,
Євпаторійський інститут соціальних
наук, РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет”,
м. Ялта

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито методологічні засади загальнокультурної складової професійної підготовки вчителя початкових класів, евристичний потенціал методологічних підходів до розробки теоретичної моделі, аналізу напрямів і організаційних форм, розкриття сутності процесу, розробки методики експериментального дослідження з підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна підготовка, методологічні засади, системний, синергетичний, діяльнісний, культурологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний підходи.

В статье раскрыты методологические принципы общекультурной составляющей профессиональной подготовки учителя начальных классов, эвристический потенциал методологических подходов к разработке теоретической модели, анализа направлений и организационных форм, раскрытию сущности процесса, разработке методики экспериментального исследования по подготовке будущих учителей начальных классов в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методологические принципы, системный, синергетический, деятельностный, культурологический, личностно ориентированный, компетентностный подходы.

Methodological principles of professional preparation of primary school teacher's background are disclosed in the article. The author exposes heuristic potential of methodological approaches to the development of theoretical

cal model, to the analysis of ways and organizational forms, to revelation of core of process, to the development of technique of experimental research to training of primary school teachers in conditions of higher educational establishment.

Key words: *professional training, methodological principles, systemic, synergetic, activity, culturological, personally oriented, competence approaches.*

Постановка проблеми. Розвиток освітньої парадигми, що засновується на особистісно зорієнтованому підході, вимагає досягнення такої якості освіти, яка відповідає вимогам нової системи суспільних стосунків і цінностей. Коло проблем, пов'язаних із формуванням загальнокультурної компетентності в учнів, студентів, педагогів має безпосереднє практичне значення для діяльності середніх і вищих навчальних закладів, у кожному з яких може бути створена своя цільова програма, виконання якої виступить складовою частиною в підготовці фахівців із високим рівнем загальнокультурної компетентності. Породження такого значущого процесу, як розвиток загальнокультурної компетентності, дозволяє говорити про необхідність пошуку й обґрунтування теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до зазначеного процесу у вищій школі.

Аналіз досліджень і публікацій. Основні теоретичні напрями нової стратегії фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів активно розробляються науковцями: О. Абдуліною, О. Антоною, Г. Васяновичем, С. Вітвіцькою, Н. Волковою, О. Дем'янчуком, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Л. Онищук, Н. Сидорчук, С. Сисоевою та ін.

Зокрема, в контексті проблеми загальнокультурної компетентності учнів важливим є концептуальне підґрунтя професійно-педагогічної підготовки вчителів для початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Глузман, Я. Кодлюк, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа).

Проте, незважаючи на наявність різнопланових досліджень з підготовки педагогів до цього процесу, аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури засвідчив, що такий вагомий аспект, як готовність майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів на змісті освітньої галузі „Мови і літератури” (українська мова) не став предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті. Основною метою цієї статті є обґрунтування методологічних засад загальнокультурної складової професійної підготовки вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти України визначено: „В умовах демократизації і розвитку громадянського суспільства, утвердження національної свідомості,

інформатизації і глобалізації світу одним з основних завдань сучасної освіти є формування освіченої людини з інноваційним типом мислення, здатної до творчої перетворювальної діяльності в усіх сферах людського життя, глибоко морального, компетентного, креативно ініціативного, патріотично налаштованого громадянина України” [3].

На нових методологічних засадах у цьому документі визначено основні завдання сучасної школи, зокрема: забезпечення якісної загальної середньої освіти з урахуванням освітніх потреб і здібностей кожної людини; розбудова суспільства знань на основі формування потреби й здатності вчитися впродовж життя; залучення до національних цінностей українського народу як інтегрованого надбання багатоміжових культур усіх етносів, що населяють Україну, основи громадянської єдності й національного згуртування; формування функціональної освіченості учнів, життєствердного образу світу, здатності до багатогранного інтелектуального й духовного самовираження, стимулювання ініціативності й підприємливості; надання пріоритетності особистісному розвитку, виявленню й підтримці різних видів обдарованості особистості. Вихідною в розробці оновленого варіанту освітнього стандарту має стати соціально-педагогічна модель випускника загальноосвітньої школи, яка відображає кінцеву мету загальної середньої освіти [3].

При цьому в межах предмета дослідження варто звернутися й до Державного стандарту початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів і зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти на формування ключових (універсальних) компетентностей, тобто готовності молодших школярів використовувати засвоєні знання, навчальні вміння й навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань. Окремо в цьому нормативному документі стверджується, що „протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій”, до яких віднесено вміння вчитися, загальнокультурну, громадянську, здоров’язбережувальну, соціальну компетентність і компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Створення цілісної наукової системи підготовки студентів напряму підготовки „Початкова освіта” до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів передбачає вибір теоретико-методологічних засад. „Методологія – система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності” [6, с. 315]), „застосування принципів світогляду в процесі пізнання і перетворення дійсності, у духовній творчості і в практиці” [7,

с. 128)]. Важливу роль у теорії та практиці вищої школи відіграють сучасні педагогічні концепції. Педагогічний процес, як складний і динамічний процес, має значну кількість різноманітних зв'язків і закономірностей, що зумовлюють його ефективність. Серед сучасних методологічних закономірностей педагогічного процесу вищої школи виділимо ті, які є найбільш характерними для визначення змісту освіти, добору методів і засобів навчання, написання підручників і навчальних посібників [2, с. 20–22]: закономірність єдності історичного та логічного в педагогічному процесі; закономірність єдності емпіричного та теоретичного характеру пізнання в процесі вивчення об'єктів дослідження; закономірність взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднують всі процеси, які відбуваються у вищому навчальному закладі. При цьому до основних взаємозв'язків можна віднести: органічну єдність усіх процесів, які охоплюють комплекс навчально-освітньої, наукової, розумової та виховної діяльності; взаємообумовленість науково-педагогічної діяльності викладачів з навчально-пізнавальною і науково-пошуковою діяльністю студентів; закономірна взаємообумовленість мети, змісту, методів, засобів і форм навчання, виховання й розвитку з мотивацією, інтересом і престижністю вищої освіти студентів; взаємообумовленість процесу підготовки професіонала в певній галузі й виховання любові до майбутньої професії; взаємообумовленість якості викладання професорсько-викладацького складу з психолого-педагогічною обізнаністю кожного члена педагогічного колективу вищого навчального закладу; взаємообумовленість якості викладання з підвищенням кваліфікації кожного викладача, зокрема через аспірантуру й докторантуру.

Методологічне забезпечення наукового обґрунтування процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування програми, логіки, структури, вибору й реалізації експериментального навчання майбутніх фахівців початкової ланки освіти.

Реалізація конкретних концептуальних положень професійної підготовки студентів напряму підготовки „Початкова освіта” залежить від підходу до освіти як „сукупності організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та педагогіко-методичних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця та громадянина” [2, с. 12].

У психолого-педагогічній науці виділяється велика різноманітність підходів до процесу навчання, які існують у тісному взаємозв'язку й взаємозалежності. Єдність цих підходів становить сутність методології педагогіки. Це означає, що для створення цілісної наукової системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів

загальнокультурної компетентності необхідна реалізація на практиці низки загальнометодологічних підходів.

Системний підхід (П. Анохін, В. Афанасьєв, О. Глузман, Е. Юдін) є одним з фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, а у взаємодії і зв'язках різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей. Системний підхід вимагає розгляду явищ у їхній цілісності й розвитку.

Процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання слід розглядати як досить специфічну і складноструктуровану педагогічну систему, що охоплює різноманітні компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, які вимагають обґрунтованого виявлення й теоретичного моделювання, а також віднаходження системоутворювальних чинників для педагогічного управління зазначеним процесом. Науковий пошук таких системних якостей і системоутворювальних чинників має бути комплексним, враховувати діяльнісні й особистісні прояви становлення готовності студентів до формування загальнокультурної компетентності учнів початкової школи, звертатися до інтегративних, суб'єктних властивостей праці сучасного вчителя початкових класів.

Тому системний підхід є методологічною основою дослідження на всіх його етапах. Теоретична модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів заснована на цьому підході.

Діяльнісний (О. Леонтьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Рубінштейн) – розглядає провідні механізми формування й розвитку особистості шляхом проектування, конструювання, організації та управління процесом людської діяльності.

Суть діяльнісного підходу полягає в залученні студентів у процесі навчання в різні види діяльності, що дозволяє не тільки засвоювати знання, вміння й навички, а й застосовувати їх у реальному житті в процесі життєдіяльності. Діяльність обумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, у свою чергу, виявляючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення.

Діяльнісно-орієнтована освіта має чітко виражену функціональну спрямованість: освіта за своєю функцією є соціокультурною технологією формування знань, умінь і навичок, а також узагальнених способів розумових і практичних дій, що забезпечують успішність соціальної, трудової і педагогічної діяльності.

Цей підхід враховано в аналізі напрямів і організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування загально-

культурної компетентності молодших школярів.

Синергетичний (Б. Ананьєв, Я. Пономарьов, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін). – є новим міждисциплінарним науковим напрямом, що ґрунтується на ідеях системності, цілісності світу й теорії самоорганізації. Принципи й положення теорії самоорганізації показують значущість і перспективність застосування синергетичних ідей при вивченні педагогічних систем, яким притаманні явні синергетичні ознаки: спільний рух, використання односпрямованих впливів, що збігаються з внутрішніми спонуканнями й тенденціями розвитку особистості й колективу.

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння й вирішення проблем професійного розвитку фахівця, зокрема вчителя початкових класів. Професійний та особистісний розвиток майбутнього вчителя початкової ланки освіти не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійної картини світу фахівця, його ціннісних орієнтацій, їхню ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну й самовиховну активність.

З позицій синергетики підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів виступає досить специфічною системою, самостійною структурою, відмінною від інших природних і суспільних явищ, яка функціонує на основі діади „свобода – необхідність”, що визначає механізми її самоорганізації та саморозвитку, показує особистісно-виразну та особистісно-відповідальну творчість [5]. Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності процесу підготовки студентів до формування досліджуваного феномена в молодших школярів їй, як системі, притаманні синергетичні властивості, а отже, процес формування й розвитку виступає специфічною формою самодетермінації, самопроекування майбутнього вчителя як професіонала, що дає йому змогу виходити на нові рівні власного професійного й особистісного саморозвитку. З позицій синергетичного підходу „навчити” студента готовності до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів неможливо, вона формується й розвивається лише з ініціативи самого студента, тобто є самодетермінованим явищем.

Отже, основні положення синергетичного підходу розглядаємо в дослідженні як методологічні засади для розкриття сутності процесу підготовки студентів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів механізмами нових технологій і дидактичних засобів.

Культурологічний (О. Газман, В. Гриньова, І. Зязюн, С. Кульневич, В. Серіков, В. Сластьонін) – забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей і компонентів сучасної освіти.

З позицій культурологічного підходу головною метою закладу освіти є створення сприятливих умов для досягнення тими, хто навчається, самототожності через розвиток сутнісних сил і формування особистості в соціокультурному значенні. Виходячи із суті культурологічного підходу, навіть засвоєння технічних навичок повинно організовуватися викладачем як органічна частина процесу осмислення реальних об'єктів, своїх дій і себе. Тобто культурологічний підхід конкретно реалізовуватиметься в антропоцентричному цілепокладанні, особистісно значущій мотивації, ціннісному ставленні до себе й у конкретному виді діяльності як досягненні культури й засобу самовдосконалення, а також у стимулюванні прагнення до інтеріоризації здобутих знань, включенні їх у свій структурний особистісний план.

Цілісність культурологічного підходу до розробки методики експериментального дослідження з процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів передбачає використання не тільки всієї сукупності знань про культуру і її закономірності, а й культурологічних методів дослідження, які мають свою специфіку, суть якої полягає в культурологічній спрямованості всього навчального процесу у ВНЗ, у взаємозв'язку його складових – загальнокультурної і професійної.

Особистісно зорієнтований підхід (І. Бех, В. Бондар, О. Бондаревська, В. Гриньова, О. Кучерявий, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва) – спрямований на неперервний розвиток особистості студента. Сучасна особистісно зорієнтована парадигма освіти передбачає не тільки освіту, але й самоосвіту, не тільки розвиток, але й саморозвиток і самоактуалізацію особистості. Орієнтована на індивідуально-психологічні особливості особистості, особистісно зорієнтована освіта за своєю суттю має бути варіативною, надавати студентам вільний вибір освітніх маршрутів.

Особистісно зорієнтований підхід ґрунтується на таких положеннях: надається пріоритет індивідуальності, самоцінності студента (учня), який є суб'єктом освітнього процесу; технології освіти, що на всіх її ступенях співвідносяться із закономірностями становлення особистості; зміст освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і є конгруентним майбутній професійній діяльності; освіта має випереджальний характер, що забезпечується формуванням соціально-професійних компетенцій і розвитком екстрафункціональних якостей майбутнього фахівця в процесі навчально-професійної і квазіпрофесійної діяльності; дієвість освітнього процесу визначається організацією навчально-просторового середовища; особистісно зорієнтована освіта максимально звернена до індивідуального досвіду студента, його потреб у самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку [1].

Цей підхід є магістральним орієнтиром визначення теоретико-методологічної бази підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Домінантності в шкільній освіті країн Європейського Союзу (ЄС) у XXI ст. набуває компетентнісна модель навчання, що пронизує всі розглянуті тенденції та передбачає опис результатів навчання у форматі ключових та предметних компетентностей, яких повинні набути учні на кожному конкретному рівні навчання, у тому числі й у початковій школі.

Висновки. Ґрунтуючись на вище зазначених теоретичних підходах, визначено сукупність методологічних підходів до процесу становлення готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, а саме: системний, синергетичний, діяльнісний, культурологічний, особистісно зорієнтований. Сукупність цих підходів у їх взаємодії є основою нової парадигми особистісно зорієнтованого навчання, концептуальна ідея якої виражена у спробі привести у відповідність професійну освіту, пов'язати її результати з очікуваними результатами розвитку особистості студента. На розв'язання цих завдань спрямовано компетентнісний підхід, що є основоположним методологічним принципом означеного дослідження.

Таким чином, ці підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти впевнено займають позицію ключової методології її модернізації, вимагають удосконалення її змісту, нових навчальних матеріалів і технологій на основі компетентнісного підходу та реалізації культурологічної спрямованості.

Список використаних джерел:

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
2. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 166 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Офіційний вісник України від 17.02.2012. – № 11. – С. 51.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Офіційний вісник України від 10.05.2011. – № 33. – С. 101.
5. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – [2-е изд.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

ЗМІСТ

1. Філософія та психологія освіти

ВОЖЕГОВА Т.В. , Феномен оцінювання в світлі езотерическої парадигми образования	6
ВОЛОБУЄВА С.В. , Світоглядні засади осмислення якості вищої освіти України у контексті нової освітньої парадигми	14
ГОРІНА О.Т. , Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими та практичними завданнями	27
ДАВИДЕНКО Л.Ф. , Символізм та художній образ	35
ДЯК Т.П. , Креативи синергетики в теорії та практиці педагогічної діяльності	45
ЄВТОДУК А. , Духовне виховання особи в контексті сучасної філософії освіти України	54
ЗЕЛІСКО Л.І. , Визначення імперативів культурного поля життєтворчості випускника вищого навчального закладу в системі культурологічних знань	62
КОВАЛЬЧУК І.Л. , Про світоглядну освіту та принцип людиноцентризму	72
КРИМОВА Н.О. , Проблема вивчення впливу комп'ютерної діяльності на людину: теоретико-методологічний аналіз	80
МАРШИЦЬКА В.В. , Компетентнісний підхід як системотворчий чинник формування функціонально компетентної особистості у вищій школі	88
СТАРОВОЙТ С.М. , Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога	96
ШТОМПЕЛЬ Г.О. , Прогностичний потенціал координації для розвитку професіоналізму	105

2. Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

АЗАТЬЯН В.І. , Применение технологии развития профессионального самосовершенствования в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка	122
АЛЕКСАНДРОВА К.В., БІЛОКОНЬ Л.Є., КРІСАНОВА Н.В., РУДЬКО Н.П. , Психолого-педагогические аспекты использования информационных технологий в обучении биохимии	129
БАЛАЛАЄВА О.Ю. , Класифікації електронних засобів навчального призначення, побудовані за ієрархічним методом	137
БЕЦЬКО О.С. , Навчання письма іноземною мовою в контексті професійного становлення студентів	145

БІЛОКОННИЙ С.П. , Самовиховання професійної позиції майбутнього вчителя засобом рольової ситуації	153
БУДНІК С.В. , Використання інтерактивних методів навчання у гуртковій роботі	159
ВАСИЛЬЄВА М.Ф. , Использование проектной технологии на уроках географии	168
ВЛАСЕНКО Л.В., МИХАЙЛОВА Н.О. , Навчання презентації на заняттях з ділової іноземної мови у ВНЗ	175
ВЛАСЕНКО Л.В., МІРОЧНИК В.В. , Формування граматичних навичок при навчанні читання іноземною мовою	183
ВОРОБІЙОВ А.М., ДЕМЧУК О.О. , Специфіка використання елементів тренінгів розвитку особистісних якостей та системоутворювальних характеристик життєвої компетентності майбутніх практичних психологів	190
ВОТЯКОВА М.А., СОРОКИНА М.Е. , Новые и классические методы преподавания физики и русского языка на подготовительном факультете для иностранных граждан в приазовском государственном техническом университете	197
ГАЙДАЙ Н.В. , Виховання і новітні засоби навчального процесу студентів з англомовною формою навчання з фаху «Акушерство і гінекологія» в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.	204
ГАРКУША Г.Г., ЛЫСЫЙ А.Ф., ХОДАРИНА К.В. , Интерактивные подготовительные курсы – как одна из форм подготовки к выбору профессии	210
ГНЕДКО Н.М., ВОЙТОВИЧ І.С. , Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів до використання засобів віртуальної наочності у професійній діяльності	217
ГОНЧАРОВА Н.Г., КІРСАНОВА О.В., САМУРА І.Б. , Сучасні моделі дистанційного навчання в системі технологій вищої освіти	226
ГУЗЕНКО В.А. , Дистанційне навчання як засіб модернізації освітнього процесу	233
ГУРОВА Т.Ю. , Роль і місце сучасних інноваційних технологій навчання у професійному становленні майбутніх вчителів англійської мови	240
ДУБИНЯНСЬКИЙ Ю.М., ШОСТКА В.І. , Застосування мультимедійних технологій в навчальному процесі	248
ЗЯБРЕВА С.Е. , Науковий студентський гурток у формуванні професійної майстерності майбутнього педагога	256
ІВАНОВА Л.А., ГАРАС М.Н. , Досвід впровадження дистанційних форм навчання під час вивчення дитячих інфекцій студентами медичного університету	263
ІЛЬНИЦЬКА Л.В. , Естетично-творчі розробки впливу поезії рідного слова у вимірах вітчизняних авторських пошуків педагогіки позашкільного розвитку	270
КАНЬКОВСЬКИЙ І.Є. , Про необхідність застосування контекстного навчання при формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів	278
КОГАН Ю.М., ЛЕОНЕНКО О.С. , Інтегроване навчання в системі вивчення іноземної мови у ВНЗ системи МВС	287
КОНОНЕЦ Н.В. , Особливості проведення лекції при ресурсно-орієнтованому навчанні дисциплін комп'ютерного циклу	294

КОРЕШКОВА С.П. , Деякі інновації у процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах	306
КОРЖ Т.М., СМІРНОВ Д.В. , Сучасні електронні засоби навчання мовам і перекладу: технологія Itrainium	312
КРАВЧЕНКО І.М. , Лекція у вищій школі України другої половини XIX – початку XX ст.	320
КРАВЧИНА Т.В. , Смысловий аналіз іншомовного наукового тексту.	327
КУДІН А.П., КУДІНА Т.М. , Впровадження новітніх засобів навчання в НПУ імені М.П.Драгоманова	337
КУЗНЕЦОВА О.М. , Педагогічні умови використання мультимедійних презентацій на заняттях з іноземної мови	345
ЛИСАК Л.К., ЛИСАК Т.К. , Методичний аспект використання краєзнавчого матеріалу на заняттях з гуманітарних дисциплін у ВТНЗ	352
МАРАХОВСЬКА Н.В. , Зміст та структура збірника дидактичних матеріалів з англійської мови для студентів гуманітарної та соціально-економічної підготовки	359
МЕДВЕДОВСЬКА Т.П. , Впливання інноваційних інтерактивних технологій навчання на формування компетентності студентів вищих навчальних закладів	368
МОВЧАН Л.Г., СИДОРУК С.О. , Реалізація контекстно-мовного інтегрованого підходу до навчання математики іноземних студентів	375
МОСКАЛЕНКО О.І. , Сучасні технології навчання фразеології радіообміну англійською мовою.	383
НАКОНЕЧНА Т.В. , Сучасні технології у викладанні математичних дисциплін студентам технічних університетів	391
ОДИНЕЦЬ В.А., НИЖЕГОРОДЦЕВ В.О. , Інформаційно-комунікаційні технології як засіб якісної професійної підготовки фахівців податкової та митної служби	402
ПАВЛОВСЬКА О.В. , Освітній коучинг в методичній роботі навчального закладу	410
ПАНАСЮК І.Л. , Інтегрований підхід до навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей педагогічного коледжу	417
ПОГОРІЛА І.О., РОМАНЕНКО О.В. , Охорона отруйних тварин: висвітлення проблеми в курсі медичної біології.	426
СТРІЛЕЦЬ В.В., КОЛОС Ю.З. , Формування фахової компетентності перекладача із застосуванням програмного комплексу «Dialog nibelung»	433
ТРЖЕЦИНСЬКИЙ С.Д., ГРЕЧАНА О.В. , Ділові ігри у курсі фармакології як частина підготовки майбутнього фахівця-провізора у контексті інтеграції до європейського освітнього простору	442
УСАЧОВА О.В., КОНАКОВА О.В., ПАХОЛЬЧУК Т.М., СІЛІНА Є.А. , Організація навчального процесу з питань імунопрофілактики при викладанні дитячих інфекцій англійськомовним студентам в умовах кредитно-модульної системи	449
ФАТЄЄВА Д.М. , Використання медіаосвітніх технологій як засобу формування критичного мислення студентів політологів	456

ФУРДУЙ С.Б. , Технологія проектування інноваційного навчального середовища у системі професійної підготовки фахівців	464
ФУРМАН О.А., БАБІЙ Н.В., КОСТЮЧЕНКО А.М. , Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутнього педагога дошкільного навчального закладу	474
ЦИГУЛЬ О.В. , Специфіка формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів металургійної галузі засобами навчання аудіювання	484
ЯКИМЧУК Н.М. , Використання дидактичних ігор у процесі навчання німецької мови молодших школярів	495

3. Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

БІЛОКОННА Н.І. , Вплив емоційного фактора на формування стилю професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.	506
КНЯЖЕВА І.А. , Результати експериментальної роботи з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «дошкільна освіта»	513
КОЛОСОВА Н.М. , Формування гуманістичної спрямованості майбутніх вихователів під час проходження педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах	522
КРАСЮК І.О. , Питання якості навчання малюванню в школах, гімназіях, училищах і університетах російської імперії на початку ХХ ст.	529
МАКОВЄЄВА С.В. , Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку відповідальності у підлітків з неповних родин	537
МЕШКО Г.М. , Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін	544
ОГІЄНКО О.І. , Сутність і структура підготовки вчителя до інноваційної діяльності.	552
ОЛІЯР М.П. , Генеза та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів	559
СУЛИМА О.В. , Особливості професійної підготовки вихователів дошкільних закладів у європейському освітньому просторі	570
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г., ТАЛАШОВА Т. Формування антинаркотичної та антиалкогольної стійкості студентів у ВНЗ.	581
ЧЕЧКО Т.М. , Інклюзивна освіта: досвід включення дітей із синдромом дауна в дошкільний навчальний заклад	589
SHANDRUK S. , Collaborative learning in teaching a second language	596
ШПИТАЛЕВСЬКА Г.Р. , Методологічні засади загальнокультурної складової професійної підготовки вчителя початкових класів.	604

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 № 2 від 28 жовтня 2013 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 № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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



Відповідальний редактор випуску:

Маноха 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. 31, Том IX (51) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 618 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume IX (51): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 618 p.

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 978-966-8840-94-4(8)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.51.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

