

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 1



Ніжин – 2014

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молоді спорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 8 від 10.04.2014 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 1. – 273 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко, О. М. Лісовець**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 27.01.2014 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 23,57	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 31,85	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2014
© НДУ ім. М. Гоголя, 2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2014 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Асоянц П. Г. Проблеми навчання іноземної мови фахівців немовних спеціальностей в умовах інформатизації освіти	7
Благинин В. М. Вопросы эстетики труда в марксистской теории	14
Бобро А. А. Аналіз поняття "соціальне здоров'я студента"	18
Бойко Н. І., Клепак Л. В. Звертання – показник рівня нормативності мовлення школярів	22
Вовк О. Р. Провідні тенденції гуманізації освіти: теоретичний аналіз	30
Гордієнко Н. В. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ	35
Кудря М. М. Протекція розвитку української мови як педагогічна засада збереження національної ідентичності вищої освіти України	40
Мороз Л. М. Характеристика структурних компонентів креативності вчителів іноземних мов	47
Мрачковська М. М. Генезис поняття "міжкультурна комунікація" у педагогічній науці	53
Примачок Л. Л. Особливості виховання особистості студента-медика	59
Рябокін С. І. Моніторинг професійного виховання майбутнього педагога як умова підвищення якості освітнього процесу в педагогічному ВНЗ I–II рівнів акредитації	66
Смолінська О. Є. Антропсиходинамічний підхід у дослідженні культурно-освітнього простору педагогічних університетів	70
Суховсьєва Н. М., Науменко М. І. Загальноосвітній навчальний заклад виховної колонії як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності	77
Харицька С. В. Проблеми створення нових словників для студентів технічних спеціальностей	83
Шевчук М. О. Модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування	87
Ярослав Л. О., Баглай А. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення педагогічних конфліктів	94

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Арнаутова Н. В. Деякі аспекти використання інформаційних технологій під час вивчення вищої математики	98
Бичек О. А. Психологічний компонент формування готовності майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних видів мистецтва	102
Боднарчук О. В., Стецьків А. О., Стецьків Л. В. Використання розрахункових задач при вивченні неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті ІФНМУ	107
Груша Л. О. Особистісно орієнтоване навчання та виховання у вищих медичних навчальних закладах	111
Мельник Д. О. Використання комп'ютерного тестування для підвищення ефективності засвоєння курсу загальної хімії	115
Палій О. А. Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ	120
Плотніков Є. О. Оцінка готовності майбутніх учителів до гібридного навчання іноземних мов	125

Ревенчук В. В. Інтегративний підхід до проблеми змістового наповнення навчальної взаємодії в інструментальному класі	131
Шарейко І. В. Переваги та можливості використання інформаційно-комунікативних технологій в навчанні англійської мови	136
Якимчук С. Н. Формування професійних компетенцій майбутніх хормейстерів в умовах творчо-педагогічної практики	141

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Бережок В. Ю. Труднощі та їх подолання у процесі професійного становлення майбутнього педагога (на прикладі підготовки вчителя хімії)	146
Гончарова Є. Є. Проектування діяльності "викладач – студент" в умовах організації диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах	151
Коваль Т. І., Коваль А. О. Комплексний підхід до реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англомовного читання майбутніх інженерів ...	158
Лашук Н. М. Навчання професійно спрямованого аудіювання англійською мовою студентів напряму підготовки 0901 "Сільське господарство і лісництво"	165
Лукашова Н. І. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя хімії для загальноосвітніх навчальних закладів	170
Майєр Н. В. Особливості професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови	175
Матвієнко С. І. Організація лабораторних занять студентів спеціальності "Дошкільна освіта" при вивченні навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну"	181
Окопна Я. В. Сучасні підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів	186
Окопна Я. В., Чала К. М. Психолінгвістичні засади формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників туристичної сфери	193
Павленко О. М. До проблеми використання музичних комп'ютерних програм у професійній підготовці майбутнього вчителя музики	198
Петров А. О. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки	203
Халимон І. Й. Зміст соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови	208
Яковенко-Глушенкова Є. В. Особливості процесу формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання	215

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Абрамович В. Є. Особливості відбору кандидатів на медичне навчання в університетах Франції	221
Віннікова Л. Ф. Значущі аспекти британської системи вищої освіти	226
Дубровська Л. О. Педагогічна думка XVIII ст. про значення індивідуального підходу у формуванні особистості дитини	230
Киричок І. І. Філософсько-педагогічні течії на початку XX ст.	233
Клунко Р. Ю. Теоретичні основи правового виховання старшокласників у історії вітчизняної педагогічної думки	239
Коваленко Є. І. Тенденції розвитку дошкільного виховання в Україні у другій половині XX – на початку XXI ст.	244
Ковнер В. В. Питання ефективності співпраці школи і сім'ї у просвітницько-педагогічній діяльності товариства "Знання" (друга половина XX ст.)	250
Паламаренко І. О. Теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії	254
Пилипенко В. В. Олександр Іванович Стронін – ініціатор відкриття недільних шкіл на Полтавщині	260
Щука Г. П. Галузева система підготовки фахівців сфери туризму в Російській Федерації	266

CONTENTS
METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Asoyants P. G. The Problem of Teaching English for Specific Purposes in Conditions of Informatization	7
Blaginin V. M. Issues of Labor Aesthetics in the Marxist Theory	14
Bobro A. A. Analysis of the Concept of "Student's Social Health"	18
Boyko N. I., Klepak L. V. Forms of Address as Indication of Schoolchildren's Language Proficiency	22
Vovk O. R. The Key Trends in Humanization of Education: Theoretical Analysis	30
Gordienko N. V. On the Problem of Forming Professional Competence of Future Social Pedagogues at Higher Educational Institutions	18
Kudria M. M. Protecting Development of the Ukrainian Language as a Pedagogical Principle of Preserving the National Identity of Higher Education in Ukraine	40
Moroz L. M. Structural Components of Creativity of Teacher Trainees of Foreign Languages	47
Mrachkovs'ka M. M. Genesis of the Concept of "Intercultural Communication" in the Pedagogical Science	53
Prymachok L. L. Peculiarities of the Medical Student's Personality Formation ..	59
Ryabokin' S. I. Monitoring Professional Education of Future Teachers as a Condition of Enhancing the Quality of Educational Process at Higher Pedagogical Educational Establishments of the I–II Accreditation Levels	66
Smolins'ka O. Y. Anthropic-Psychodynamic Approach in the Study of Cultural and Educational Space of Pedagogical Universities	70
Sukhoveyeva N. M., Naumenko M. I. General Education School of a Juvenile Colony as an Agent of Socio-Pedagogical Work	77
Kharyts'ka S. V. Problems in Compiling New Dictionaries for Engineering Students	83
Shevchuk M. O. Management Model of Professional Competence Formation in Future Teachers by Means of Pedagogical Projecting	87
Yaroslav L. O., Baglay A. The Teacher's Understanding of the Adolescent Student's Personality as a Factor in Resolution of Pedagogical Conflicts	94

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Arnauta N. V. Some Aspects of the Use of Information Technologies in the Study of Higher Mathematics	98
Bychek O. A. Psychological Component in Preparing Future Language Teachers' to Use Synthetic Kinds of Art	102
Bodnarchuk O. V., Stets'kiv A. O., Stets'kiv L. V. Use of Calculation Tasks in Studying Inorganic Chemistry at the Pharmaceutical Faculty of Ivano-Frankivsk National Medical University	107
Hrusha L. O. Personality-Oriented Education at Higher Medical Educational Institutions	111
Mel'nyk D. O. Use of Computer-Based Testing for Increasing the Effectiveness of Mastering the Course of General Chemistry	115
Paliy O. A. Enhancing Effectiveness of Teaching a Second Foreign Language at General Education Schools	120
Plotnikov Y. O. The Evaluation of Students' Readiness for Hybrid Language Instruction	125
Revenchuk V. V. Integrative Approach to the Problem of Educational Interaction Content in the Instrumental Class	131
Shareiko I. V. Advantages and Opportunities of Using ICT in Teaching English	136
Yakymchuk S. N. Building Professional Competencies of Future Choirmasters in Conditions of Creative-Pedagogical Practice	141

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Berezhok V. Y. Challenges and Their Solution in the Process of Professionalization of Future Teachers (Exemplified by Chemistry Teacher Preparation)	146
---	-----

Goncharova Y. Y. Projecting "Teacher-Student" Activities in Conditions of Differentiated Teaching of Subject-Specific Disciplines to Prospective Foreign Language Teachers at Higher Pedagogical Educational Institutions	151
Koval' T. I., Koval' A. O. Comprehensive Approach to Individual Training of Future Engineers in Professionally Oriented English-language Reading	158
Lashuk N. M. Teaching ESP Listening Comprehension to Students Specializing in Agriculture and Forestry	165
Lukashova N. I. Competency-Based Approach to Preparation of Future Chemistry Teachers for Institutions of General Education	170
Mayer N. V. Peculiarities of Professional Activities of Prospective French Teachers	175
Matvienko S. I. Organization of Laboratory Classes for Preschool Education Students in the Study of the Academic Discipline "Artistic Labor and Essentials of Design"	181
Okopna Y. V. Modern Approaches to the Formation of the Professionally-Oriented Foreign Language Competence in Future Tourism Managers	186
Okopna Y. V., Chala K. M. Psycholinguistic Foundations for the Formation of Professionally Oriented Foreign Language Communicative Competence of Future Specialists in Tourism Industry	193
Pavlenko O. M. On the Problem of Application of Musical Computer Programs in the Professional Training of Future Music Teachers	198
Petrov A. O. Formation of Health Promoting Competence in Future Teachers of Physical Culture in the Process of Professional Preparation	203
Khalymon I. Y. The Content of the Sociocultural Competence of Would-be Teachers of Foreign Languages	208
Yakovenko-Hlushenkova Y. V. Specificities of Training Future Foreign Language Teachers' Professional Oral Speech Communicative Competence at the First Stage of Studying	215

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Abramovych V. Y. Peculiarities of Candidate Selection for Medical Education at Universities in France	221
Vinnikova L. F. Important Aspects of British System of Higher Education	226
Dubrovs'ka L. O. Pedagogical Thought on the Role of Individual Approach in the Child's Personality Formation in the 18th Century	230
Kyrychok I. I. Philosophical and Pedagogical Trends in the Early Twentieth Century	233
Klunko R. Y. Theoretical Foundations for Legal Education of High School Students in the History of the Domestic Pedagogical Thought	239
Kovalenko Y. I. Trends in the Development of Preschool Education in Ukraine (the second half of the 20th – beginning of the 21st century)	244
Kovner V. V. The Question of Effective School–Family Cooperation in the Educational Activities of Znannia Society (the second half of the 20th century) ...	250
Palamarenko I. O. Theoretical and Methodological Aspects of Professional Training of Future Doctors in Great Britain	254
Pylypenko V. V. Oleksandr Ivanovych Stronin: The Initiator of the Establishment of Sunday Schools in Poltava Region	260
Shchuka G. P. The System of Preparation of Tourism and Travel Specialists in the Russian Federation	266

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371Ю3:811.111:004

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Асоянц П. Г.

Стаття присвячена визначенню особливостей навчання іноземної мови для професійного спілкування фахівців немовних спеціальностей в умовах інформатизації освіти та аналізу базових понять щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов.

В статті окреслюється проблема навчання іноземних мов фахівців немовних спеціальностей в умовах невеликого обсягу навчального часу. Розглядається також питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні фахівців немовних спеціальностей. Приділяється увага формуванню "вторинної мовної особистості" майбутнього фахівця.

Ключові слова: іноземна мова, інформаційно-комунікаційні технології, вторинна мовна особистість.

Статья посвящена определению особенностей обучения иностранному языку для профессионального общения специалистов неязыковых специальностей в условиях информатизации образования и анализа базовых понятий информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам. В статье очерчивается проблема обучения иностранным языкам специалистов неязыковых специальностей в условиях ограниченного времени обучения. Рассматривается также вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в обучении специалистов неязыкового направления. Уделяется внимание формированию "вторичной языковой" личности.

Ключевые слова: иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии, вторичная языковая личность.

The article is devoted to the peculiarities of teaching a foreign language for the purposes of professional communication to specialists of non-linguistic profile in conditions of informatization of education and analysis of the basic concepts pertaining to ICT use in foreign language acquisition. The article also outlines the problem of teaching foreign languages to specialists of non-linguistic profile in conditions of limited teaching time. The questions of ICT use and formation of "second language personality" are considered.

Key words: foreign language, ICT, second language personality.

На сучасному етапі розвитку людства існування будь-якої цивілізованої країни неможливе без співпраці зі світовою спільнотою, що означає підвищення значення навчання іноземних мов майбутніх фахівців.

Розширення міжнародних зв'язків України у різних галузях економіки, науки, освіти і культури призвело до значного зростання потреб у використанні іноземних мов і в нашій країні. Приєднання України до Болонського процесу і до Європейської спільноти піднімає питання навчання іноземної мови на значно вищому рівні.

Програма Ради Європи на 2010–2014 роки "Освіта для міжкультурного взаєморозуміння прав людини і демократичної культури", Закон України "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти, методичні рекомендації Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України "Про вивчення іноземних мов у 2010/2011 навчальному році" та інші законодавчі акти та нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та різних міжнародних організацій відображають сучасні вимоги до майбутніх спеціалістів різних

галузей. Ці вимоги зумовлені процесами створення єдиного інформаційного простору, поглиблення міжнародного співробітництва, виходом українських комерційних компаній на міжнародний ринок, а також виникненням та поширенням нових сучасних засобів комунікацій. Ці процеси, у свою чергу, спонукають суспільство до соціального замовлення на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування іноземною мовою і були здатними залучатися до комунікацій та співпраці зі своїми партнерами та колегами за кордоном.

Основні ідеї викладання іноземної мови у немовних ВНЗ освіти викладені у Програмі "Англійська мова для спеціальних цілей" [5]. Загальною метою типової програми викладання англійської мови для професійного спілкування є формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища. Розробка нової програми англійської мови для професійного спілкування відповідає радикальним змінам, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які було започатковано процесом інтеграції країни в європейський простір вищої освіти. На основі принципів інтернаціоналізму, плюрилінгвізму, демократії, рівноправності та інновацій програма з англійської мови для професійного спілкування:

- встановлює національні параметри викладання та вивчення, що відповідають міжнародно визнаним стандартам, описаним у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР) [3];

- є багатовимірною і модульною за своєю структурою та організацією;
- забезпечує стандартизовану базу для розробки університетських курсів і планів відповідно до професійних потреб студентів та очікувань суспільства;
- сприяє мобільності студентів та їхній конкурентоздатності на ринку праці;
- заохочує до навчання впродовж усього життя та до самостійності у вивченні мов;

- посилює привабливість та конкурентоздатність вищої освіти в Україні шляхом надання прозорої та гнучкої системи викладання / вивчення мов.

Програма "Англійська мова для професійного спілкування" є загальною за характером і може використовуватися для цілої низки спеціальностей. Її зміст відбирався на основі аналізу національних та міжнародних навчальних стандартів, професійних вимог та потреб студентів.

Програма має практичне спрямування, висуваючи пропозицію щодо набуття студентами професійної та функціональної комунікативної компетенції. Це здійснюється шляхом інтеграції мовленнєвих умінь та мовних знань у рамках тематичного і ситуативного контексту відповідно до академічної та професійної сфер студента.

Програма англійська мова для професійного спілкування як педагогічний та організаційний інструмент враховує сучасні тенденції у вивченні та викладанні мов і базується на таких принципах:

Інтернаціоналізм та плюрилінгвізм

В умовах міжнародної орієнтації програма підтримує концепцію європейського громадянства. Вона створює студентам надійний фундамент для навчання і відкриває перед ними міжнародні професійні можливості. Плюрилінгвальний підхід підкреслює той факт, що індивідуальний мовний досвід розширюється від рідної мови до мов інших народів. Учень розвиває комунікативну компетенцію на основі усіх знань та досвіду користування різними мовами, а самі мови у цьому процесі є взаємно пов'язаними і взаємодіють між собою.

Демократія та рівні права

Усі мови і культури є рівноправними. Жодна мова чи культура не повинна зазнавати будь-якої дискримінації. Національна програма "Англійська мова для професійного спілкування" орієнтується на виховання інтересу до культур наших європейських сусідів, розвиток демократичного суспільства, формування відкритості, толерантності й поваги до "несхожості" й відмінностей.

У більш широкому європейському контексті програма "Англійська мова для професійного спілкування" спрямована не лише на розвиток прагматичної компетенції, але й враховує соціокультурний аспект спільноти, в якій будуть жити й

працювати студенти – майбутні фахівці. Програма створює основу, на якій ВНЗ України можуть організувати якісне вивчення та викладання мов і таким чином створити своїм студентам можливості для задоволення конкретних комунікативних потреб, необхідних у їхній професії.

Новизна

Новизна програми "Англійська мова для професійного спілкування" зумовлена новаторським характером ЗЄР з мовної освіти, з яких вона бере свій початок. Програма базується на попередніх досягненнях, а також враховує ті недоліки, що існували у практиці викладання та вивчення англійської мови як іноземної та англійської мови для професійного спілкування. Вона зорієнтована як на студента, так і на процес навчання і базується на сучасних дидактичних принципах викладання і вивчення мов у ВНЗ:

– сприяти усвідомленню мовних міжкультурних особливостей та розвитку навчальної компетенції;

– зосереджувати увагу на розумінні, соціокультурному змісті, текстовому характері комунікації та методах викладання і вивчення, які активізують інтерес студентів. Підхід до викладання й вивчення англійської мови для професійного спілкування передбачає інтегрований розвиток мовленнєвих умінь, для того щоб підвищити результативність роботи студентів шляхом участі у різноманітних високомотивуючих видах діяльності, що включають комунікативні завдання [5].

Такий підхід є еkleктичним, а не догматичним. Проте спільним елементом завжди є комунікативна методика. Однак викладачі заохочуються до застосування будь-яких методів і технологій, які вони вважають доцільними й ефективними для досягнення цілей викладання / вивчення.

Програма є синергетичним документом, що охоплює найкращі риси міжнародної й національної теорії і практики викладання та вивчення мов. Вона забезпечує:

▪ прозорість і гнучкість

Це документ, викладений мовою, що має позитивний тон, зручний у користуванні і недогматичний за характером. Програма "Англійська мова для професійного спілкування" містить чіткий опис рівнів володіння мовою, які є типовими для різних спеціальностей, що робить її впізнаваною та зрозумілою як у межах України, так і всієї Європи.

▪ варіативність

Програма "Англійська мова для професійного спілкування" враховує розмаїття потреб студентів відповідно до їхніх цілей навчання і контекстів, а також попереднього досвіду (тобто закладає надійний фундамент для розробки належних і чітко диференційованих навчальних планів з англійської мови для професійного спілкування для студентів різних спеціальностей). Вона забезпечує взаємне визнання усіх навчальних планів та узгодженість між різними навчальними закладами, секторами, регіонами та країнами. Програма враховує увесь спектр мовної і міжкультурної компетенції та відповідного досвіду студента незалежно від того, чи цього вдалося набути в рамках офіційної системи освіти, чи поза її межами. Цей документ дозволяє створювати навчальні плани різних рівнів складності.

▪ інтеграцію

Програма "Англійська мова для професійного спілкування" досягає інтеграції у двох аспектах: вивченні мови та змісті навчання. Програма зміщує акцент зі знання мови як набору окремих елементів на поняття про мову як інтегровану систему умінь і знань. Така точка зору відображає зміну в педагогічній філософії, де навчання мови розглядається як диверсифікація мовної освіти. Вивчення мови, таким чином, розглядається як набуття знань та інтегрованих мовленнєвих умінь у їх взаємодії, як цього вимагають життєві ситуації [3].

Програма "Англійська мова для професійного спілкування" спрямована на розвиток інтегрованих мовленнєвих умінь і розрахована на те, що вона буде якомога краще узгоджена з цілями і змістом спеціальностей студентів. Навчання макроумінь має сенс лише тоді, коли ці вміння розглядаються у природному професійному контексті. Ринковий попит на такі вміння ілюструється зростаючою тенденцією до використання англійської як мови викладання. Програма сприяє інтеграції на рівні цілей і методів навчання, а також узгодженню навчальних планів.

Програма відповідає професійним потребам студентів та очікуванням суспільства. Вона також відповідає вимогам ринку праці, на якому студенти будуть функціонувати як спеціалісти.

Програма "Англійська мова для професійного спілкування" є професійно зорієнтованою і базується на вміннях. Її зміст організовано відповідно до професійних умінь загального характеру, необхідних у різноманітних професійних сферах і ситуаціях. Ці вміння проявляються в різних типах мовленнєвої поведінки. Необхідно чітко визначити необхідні комунікативні вміння, а також ситуації та професійні сфери, в яких студенти будуть використовувати ці вміння. Це повинно здійснюватися шляхом аналізу потреб.

Перевага надається тим навчальним потребам, що найбільше забезпечують адекватну мовленнєву поведінку студентів у їх майбутній професійній діяльності. У такий спосіб будуть задоволені реальні навчальні та професійні потреби студентів. Але, як показує практика, рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування більшості випускників немовних ВНЗ залишається незадовільним. Цьому є декілька причин.

Перша причина – це недостатній рівень мовної підготовки випускників загальноосвітніх шкіл, і в першу чергу, сільської молоді. На жаль, не завжди є можливим починати роботу з читання спеціальних текстів за фахом та вивчення термінологічної лексики в зв'язку з дуже низьким загальним рівнем знань іноземної мови.

Невелика кількість годин, що запланована навчальним планом на вивчення іноземної мови на першому курсі немовного ВНЗ, дозволяє лише почати ознайомлення студентів з основами іншомовної фахової підготовки.

Друга причина – це недостатній рівень мотивації для оволодіння не лише іншомовним фаховим матеріалом, а і для вивчення іноземної мови взагалі. Більшість студентів першого курсу ще не усвідомлюють значення іноземної мови для їхньої професійної діяльності.

Третя причина незадовільного рівня володіння іноземною мовою професійного спрямування – дуже мала кількість годин на вивчення іноземної мови професійного спрямування, що передбачена навчальним планом для студентів немовних спеціальностей. Таким чином, випускники немовних ВНЗ сприймають іноземну мову в більшості випадків лише як інструмент, що забезпечує доступ до необхідної інформації у професійній діяльності.

Через недостатню кількість годин для вивчення іноземної мови на старших курсах дуже мало уваги приділяється вивченню історичної, культурної та духовної спадщини країни, мова якої вивчається, тому студенти мають досить слабе уявлення про національний характер і етнічні особливості носіїв мови. Незначна кількість тижневих годин, відведених на іноземну мову, ускладнює процес оволодіння мовним матеріалом, видами мовленнєвої діяльності та соціокультурною компетенцією. Тому діяльність викладачів спрямована на пошук ефективних форм мотивації студентів, особливих прийомів та засобів викладання великого обсягу матеріалу таким чином, щоб за обмежений період сформувати необхідні фахові знання певної термінологічної лексики та вміння користуватися ними в межах своєї професійної діяльності. Провідну роль у навчальному процесі відіграють практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються з новою лексикою, опрацьовують автентичні тексти, вчаться використовувати здобуті знання на практиці. Розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо.

Основними підходами до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням також залишається особистісно-діяльнісний і комунікативно-когнітивний, у центрі уваги котрих є особистість студента, урахування його особливостей, можливостей та здібностей. Вони реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, ІКТ, принципів продуктивності навчання, автономії, інтерактивності та ін.

Слід зазначити, що основною з багатьох проблем в навчанні є різке зниження мотивації навчальної діяльності, що пояснює характер цілеспрямованої

дії, спонукає до результативності. Для того щоб викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним з факторів навчального процесу є створення позитивної атмосфери ситуації успіху на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату. Тому студентам немовних ВНЗ пропонують такий вид діяльності, як самостійні роботи. Для їх виконання відводиться певна кількість годин для позааудиторної роботи. Студенти вчаться самостійно приймати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, співпрацювати в колективі. Контроль за діяльністю студентів здійснюється завдяки оцінюванню як процесу, так і результату. Більшою мірою використовують спосіб підсумкового контролю, до якого належать письмовий звіт самостійної роботи та розроблений студентами матеріал, підкріплений усними відповідями.

Наступним, не менш важливим, питанням є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням. У немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюванні студентів. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших паратекстуальних засобів сприяють кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фаховою інформацією. Іншомовні автентичні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання відповідно до усталених мовних норм і стандартів. Слід зазначити, що своєрідність мовних засобів при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних методичних прийомів для їх презентації та засвоєння. Інакше кажучи, для результативного навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови необхідна мінімально достатня кількість нової іншомовної лексики, яка б відповідала їхнім потребам та забезпечувала досягнення комунікативної достатності для повноцінного мовленнєвого спілкування в обмеженому колі типових комунікативних ситуацій майбутніх фахівців. Щодо процедури відбору професійної лексики, необхідно зазначити основну послідовність операцій: вивчення номенклатури сфер, тем і ситуацій, характерних для професійної діяльності студентів; фаховий аналіз програмних вимог щодо змістового наповнення навчального матеріалу, його відповідності потребам; пошук і підготовка текстових автентичних матеріалів, їх аналіз на відповідність вибраним критеріям відбору; обробка та систематизація відібраних джерел термінологічної лексики; вибір одиниць лексики згідно з визначеними критеріями відбору, її фіксування на паперових й електронних носіях, переклад термінів на українську мову; створення списку фахової лексики, її аналіз порівняння з іншими, аналогічними словниками-мінімумами, які є в матеріалах наукових досліджень з даної проблеми, уточнення і складання остаточного варіанта.

Отже, економічна потреба суспільства в кваліфікованих та багатомовних спеціалістах цілком зрозуміла, адже знання іноземних мов є запорукою їх конкурентоздатності на ринку праці, але вивчення іноземних мов передбачає також виховання всебічно розвиненої, інтелектуальної, компетентної, культурної особистості, а для цього вкрай необхідне або збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови, або перенесення частини годин на самостійну роботу, яка може здійснюватись з використанням інформаційних технологій [4].

Необхідність застосування ІКТ у ВНЗ освіти сьогодні вже не викликає жодних сумнівів. З розвитком комп'ютерної техніки почалась інформаційна революція, яка охопила всі сфери життя, тому підготовка спеціалістів високого рівня неможлива без оволодіння ними основами застосування нових ІКТ у професійній діяльності [1].

Той факт, що сьогодні сформувалось нове середовище існування людини, яке філософи називають інформаційним середовищем, або інфосередовищем, показує, що вимога змінити цілі, зміст і форми сучасної вищої освіти не може бути реалізована повною мірою, допоки не буде сформований належний сегмент інфосередовища – освітнє інформаційно-комп'ютерне середовище (ОІКС). Воно утворюється конспектами лекцій та практичних занять, друкованими та електронними навчальними посібниками, монографіями, комп'ютерними програмами та базами даних, а також ресурсами мережі Інтернет.

Використання ІКТ у навчанні зазнає серйозних проблем. Коротко їх можна звести до таких:

- відсутність системного підходу до застосування ІКТ у процесі навчання;
- "неінтегрованість" існуючих інформаційних ресурсів у навчальні програми;
- необхідність трудомісткої роботи викладача з підбору та підготовки лексичного наповнення комп'ютерних програм;
- відсутність у значної частини викладачів знань та / або інформації про можливість використання ІКТ;
- фінансові труднощі, через які значно уповільнюються темпи впровадження ІКТ у навчальний процес.

Означені проблеми призводять до невідповідності рівня підготовки фахівців у сучасних немовних ВНЗ вимогам, які висуваються суспільством до молодих спеціалістів. Таким чином, сьогодні гостро стоїть проблема усунення цих невідповідностей. У цьому контексті вважаємо за необхідне зазначити, що при постановці цілей та завдань у процесі підготовки фахівців необхідно брати до уваги не лише широкі можливості використання ІКТ у навчальному процесі, а і зміну характеру та особливостей професійної діяльності в умовах комп'ютеризації. По-перше, існує таке поняття, як "автоматизоване робоче місце фахівця", яке дає змогу працювати з різноманітними пакетами програм, а також використовувати локальні та глобальні мережі. Отже, студенти повинні навчитись використовувати комп'ютер для вирішення професійних проблем. По-друге, становлення інформаційного суспільства призводить до формування та розвитку комп'ютерного середовища, у якому здійснюється ділове, наукове та повсякденне спілкування. Таким чином, мова повинна йти не лише про навчання студентів комп'ютерної грамотності, а і про навчання спілкування у комп'ютерному середовищі, зокрема іноземною мовою.

В рамках особистісно-діяльнісного підходу до навчання активно розвивається теоретична платформа, яка базується на концепті "мовної особистості", з позицій якої навчання іноземної мови розглядається як процес формування "вторинної" мовної особистості [2]. Під концептом вторинної мовної особистості розуміють сукупність здатностей / готовностей людини до здійснення мовних вчинків, до адекватної взаємодії з представниками інших культур в умовах автентичного спілкування з ними, результатом чого є оволодіння іноземною мовою.

В умовах немовного ВНЗ формування вторинної мовної особистості можливе лише в обмежених рамках, що визначаються потребами майбутньої професії, тобто міжкультурного професійного спілкування. Тому стратегічною метою навчання іноземної мови у ВНЗ немовного профілю повинно бути формування професійно орієнтованої вторинної мовної особистості, зміст усіх рівнів структури якої мінімізовано відповідно до особливостей професійно значущих сфер і ситуацій іншомовного спілкування. З методичної точки зору, саме формування мотиваційного рівня вторинної мовної особистості повинно стати центральною ланкою всієї системи навчання студента-нелінгвіста, яка визначає всі інші складові системи навчання, оскільки "мовне спілкування не є самоціллю ні соціуму, ні індивіду, потреба у ньому породжується суспільними взаємовідносинами і відповідними цим взаємовідносинам видами соціальної діяльності".

При цьому, як уже зазначалось вище, в комунікативній підготовці фахівців акцент все частіше ставиться на особливостях комунікації, що опосередкована комп'ютером. Внаслідок цього докорінно трансформуються основні кваліфікаційні вимоги, що висуваються до фахівців у більшості професійних галузей. Означені

вимоги охоплюють уміння кваліфіковано користуватись комп'ютерними та телекомунікаційними засобами для отримання та переробки інформації, коректно та ефективно спілкуватись за допомогою комп'ютерних телекомунікаційних мереж. Ймовірно, що іншомовна складова професійної комунікативно-пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста буде здійснюватися у багатьох випадках в електронному середовищі комунікації. Комп'ютерно-опосередкована комунікація (computer-mediated communication), в тому числі й іноземною мовою, все більше необхідна суспільству, що потребує уміння володіти грамотним писемним мовленням, проводити презентації іноземною мовою, ефективною роботи з різною інформацією.

Зміна вимог до рівня володіння спеціалізованою англійською мовою студентами немовних вишів викликала зміни програм, комплексно-методичного забезпечення, форм та методів навчання. Керуючись висновками експертів Ради Європи із освітньої політики про необхідність формування у молодих спеціалістів іншомовної мовленнєвої компетенції, нами була визначена загальна мета: комплексне формування у студентів англійської комунікативної компетенції в галузі читання, говоріння, аудіювання та письма для забезпечення спілкування у професійній сфері. Питома вага кожного з видів мовленнєвої діяльності диктується необхідністю його використання в певній професійній сфері. Необхідність формування у студентів ВНЗ писемного професійного мовлення поряд з усним продиктована часом. Потреба вести ділове листування, оформляти документацію з метою ділового спілкування з іноземними партнерами вимагає від викладача пошуку найбільш ефективних форм та методів формування писемних професійних умінь та навичок. Адже зміна загальної мети та вимог до рівня володіння мовою привели до змін у вимогах до вмінь письма, а саме: студент повинен вміти написати діловий лист відповідно до його логіко-композиційної структури, оформляти ділову документацію, складати письмове повідомлення з приводу прочитаного, написати реферат, резюме, анотацію статті тощо. Неможливо переоцінити значення застосування сучасної комп'ютерної технології для розв'язання цих завдань. Досить велика кількість комп'ютерних навчальних курсів розроблена зарубіжними авторами. За кордоном вже тривалий час навчання професійного писемного спілкування базується переважно на використанні комп'ютерних програм. На жаль, не можна ще говорити про значні напрацювання в цьому плані в нашій країні, але значна частина викладачів економічних навчальних закладів застосовують у своїй роботі комп'ютерні навчальні програми і вже на сьогодні є можливим аналіз результатів. Конкретна фахова необхідність дала поштовх викладачам вишів до розробки своїх власних програм для спецкурсів, до створення комп'ютерних навчальних матеріалів, які відповідають змісту та завданням навчання іноземної мови для професійного спілкування [1].

Література

1. Асоянц П. Г. Навчання англійської мови спеціального вжитку з використанням комп'ютерних технологій / П. Г. Асоянц : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу" (Ніжин, 15–16 жовт. 2007 р.). – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Голя, 2007. – С. 12–17.
2. Беленька Т. Л. Формування вторинної мовної особистості майбутніх економістів у процесі навчання іноземної мови з використанням інформаційних технологій / Т. Л. Беленька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. В. П. Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 22 – С. 346–349.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Полегонько Т. І. Особливості організації викладання англійської мови за професійним спрямуванням / Т. І. Полегонько // Газета освіти Херсонщини "Джерела". – 2010. – № 6. – С. 7.
5. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – Kyiv : British Council, Ukraine, 2005. – 107 p.

УДК 37.035.3:37.036

ВОПРОСЫ ЭСТЕТИКИ ТРУДА В МАРКСИСТСКОЙ ТЕОРИИ

Благинин В. М.

У статті розглядаються питання естетики праці, аналізуються можливості взаємозв'язку трудового та естетичного виховання як істотного засобу розумового розвитку людини, його особистісного становлення з позицій марксистської педагогіки.

Ключові слова: естетика праці, естетичне ставлення до праці, трудове виховання, естетика, людський смак, естетичні потреби, естетичне задоволення, художній смак, естетичні оціночні судження.

В статье рассматриваются вопросы эстетики труда, анализируются возможности взаимосвязи трудового и эстетического воспитания как существенного средства умственного развития человека, его личностного становления с позиций марксистской педагогики.

Ключевые слова: эстетика труда, эстетическое отношение к труду, трудовое воспитание, эстетика, человеческий вкус, эстетические потребности, эстетическое удовлетворение, эстетические оценочные суждения.

The article looks at the issues of labor aesthetics. The author analyzes possibilities of interconnection of labor and aesthetic education as a substantial means of intellectual development and personality formation from the standpoint of the Marxist pedagogics.

Key words: aesthetics of labor, aesthetic attitude towards labor, labor education, aesthetics, taste, aesthetic needs, aesthetic satisfaction, aesthetic evaluations.

Современная школа призвана решать задачу подготовки людей, обладающих прочными общеобразовательными политехническими знаниями, научным мировоззрением, высокими нравственными качествами гражданственности, практическими умениями и навыками, способных принимать активное участие в развитии государства.

Говоря о всестороннем развитии личности, основоположники марксизма понимали единство умственного и физического развития, соединенного с техническим обучением и участием молодежи в практической трудовой деятельности [2, с. 198].

Зародыш воспитания эпохи будущего К. Маркс видел в том, "когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей" [3, с. 495]. Таким образом, производительный труд является одним из важных компонентов системы всесторонне развитой личности, органически связанным с обучением.

Такое большое значение в системе воспитания К. Маркс и Ф. Энгельс отводили труду потому, что он является не только источником богатства, "... но он еще и нечто бесконечно большее, чем это. Он, – подчеркивал Ф. Энгельс, – первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека" [7, с. 486]. Развивая и углубляя мысль Ф. Энгельса о решающей роли труда в развитии человека, К. Маркс сделал вывод о том, что "труд есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой... Воздействуя на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу" [3, с. 188].

Следовательно, К. Маркс и Ф. Энгельс рассматривали труд и эстетику в их единстве, во взаимосвязи как одно из самых существенных средств прежде

всего умственного развития человека, так как только в труде, воздействуя на природу, он может применить полученные ранее знания на практике, пополнить себя новыми знаниями, проверить их достоверность, превратить в личные убеждения и тем самым постоянно совершенствовать свои умственные силы и способности.

Посильный общественно полезный труд находится в тесном единстве с сознанием и эстетическими чувствами человека. К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что только человек способен создавать предметы сознательно и его сознательная трудовая деятельность, воздействуя на органы чувств, вызывает определенные сценические эмоции к самом процессу труда, побуждая к творчеству. Именно в таком сознательном и творческом труде, несмотря на его тяжесть, были "созданы человеческий вкус к природе, человеческое чувство природы, а значит, и естественное чувство человека" [5, с. 140].

Создавая предметы и вещи, человек заботился не только об удовлетворении материальных потребностей, но и стремился, чтобы созданные им вещи были не только удобными в пользовании, но были бы и привлекательными своим внешним видом, отличались изяществом формы, красотой отделки. Иначе говоря, в труде человек сознательно ставил перед собой цели удовлетворять и свои духовные, эстетические запросы и потребности.

Такое единство трудовой деятельности и эстетического удовлетворения ею дало основание К. Марксу увидеть красоту в облике простых рабочих. "С их загрубелых от труда лиц, – писал он, – на нас сияет человеческое благородство" [5, с. 234]. Если животное формирует материю только в соответствии меры и потребности своего вида, к которому оно относится, то человек создает соответствие к мере каждого вида и везде умеет прилагать к предмету соответствующую меру.

В труде находят свое воплощение общие закономерности эстетического становления личности, развивает воображение, связанное с высокой эмоциональной напряженностью, формируется все "богатство субъективной человеческой чувственности" [1, с. 122]. Чувства и воображения как бы обслуживают и активизируют друг друга. Поэтому объект не только осознается, но и переживается. "В нем открываются выразительные возможности – эмоционально-ассоциативное идеальное содержание, отсутствующее в физических, химических, биологических свойствах предмета. А эстетическое отношение непременно связано с установкой сознания на выразительность явлений: только в этой установке оно и может быть реализовано".

В труде были познаны такие объективные свойства предметов и явлений, как ритм, пропорция, симметрия, соразмерность. Эти особенности труда, а также личные качества, складывающиеся в труде, позволяют, по словам К. Маркса, "производить по меркам любого вида и всюду... прилагать к предмету соответствующую мерку: в силу этого человек строит также и по законам красоты" [1, с. 94].

Под деятельностью "по законам красоты" К. Маркс понимал способность человека создавать в соответствии с мерой каждого вида и всегда подходить к предмету с соответствующей меркой, ибо только человек может создавать предметы не под нажимом инстинктивной потребности создания своего вида, а соответственно общих законов, которые существуют в природе.

Вещи, предметы, созданные воображением, сознанием и творческим трудом человека, приобретают не только материальную, но и эстетическую ценность. Они начинают радовать человека и приносить ему наслаждение не только в процессе удовлетворения той или иной потребности, но и при их чувственном восприятии, ибо в них опредмечивается его духовная суть. Говоря словами К. Маркса, человек "созерцает самого себя в созданном им же мире" [1, с. 41].

Чувство гордости и наслаждения трудом, способность к творчеству очень важны для человека, воспитываемого в труде и для труда. Здесь уместно вспомнить мысль К. Маркса о том, что коммунистическая организация труда в отличие от буржуазной, которая утверждает аскетизм для трудящихся, означает "не отречение от наслаждения, а развитие силы, развитие способностей к

производству и, следовательно, развитие как способностей, так и средств для наслаждения" [5, с. 263].

Исходным моментом марксистского понимания и исследования эстетического является положение К. Маркса о том, что "способ производства материальной жизни обуславливает социальный, политический и духовный процессы жизни вообще. Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание" [5, с. 89].

Если на первых стадиях своего развития и свободного труда человек ощущал эстетическое наслаждение трудовой деятельностью, то позже, при появлении и усилении эксплуатации, изменяются отношения и оценочные суждения труда. К. Маркс показывает взаимосвязь человеческих отношений в процессе трудовой деятельности с общественным строем, его устоями.

Какого бы уровня промышленного развития не достиг капитализм, его сущность не изменяется, поэтому неизменной остается и сущность взаимоотношений личности и общества в сфере труда. И сегодня в полной мере справедлива мысль К. Маркса, высказанная им в "Экономическо-философских рукописях 1844 года" о том, что труд на капиталистическом предприятии создает красоту, но одновременно уродует рабочего. В своем труде рабочий "не утверждает себя, а отрицает, чувствует себя не счастливым, а несчастным, не развивает свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую природу и разрушает свои духовные силы... Как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут, как от чумы" [1, с. 90–91]. Подневольный труд при капитализме лишает человека человеческих чувств. "Удрученный заботами, нуждающийся человек, – отмечает К. Маркс, – невосприимчив даже к самому прекрасному зрелищу" [1, с. 79]. К. Маркс неоднократно отмечал, что на капиталистическом производстве тяжкий, подневольный труд убивает в рабочем все творческие наклонности, превращая его в придаток машины. В этом отношении даже средневековые ремесленники находились в более выгодном положении. Владение ремеслом позволило им проявлять творческие способности. "Вот почему, – говорит К. Маркс, – у средневековых ремесленников еще имеет место известный интерес к своей специальной работе и к ее выполнению, интерес, который мог подниматься до степени примитивного художественного вкуса" [5, с. 202]. Таким образом, капиталистическое производство враждебно поэзии, красоте, искусству, оно уродует саму природу человеческого труда, лишая его творческого начала и тем самым эстетического содержания.

Качественно иная картина человеческих отношений в социалистическом обществе, где ликвидированы частная собственность на орудия и средства производства и эксплуатация человека человеком, где созданы условия для свободного развития личности.

Предвидя грядущую победу социализма, Ф. Энгельс в "Анти-Дюринге" писал о том, что старый способ производства должен быть низвергнут, а его место должен занять новый, где производительный труд станет условием человеческого существования и представит каждому "возможность развивать во всех направлениях и действительно проявлять все свои способности, как физические, так и духовные, следовательно, где производительный труд из тяжелого бремени превратится в наслаждение" [6, с. 278].

В процессе труда в социалистическом обществе личность усваивает выработанные веками критерии красоты человеческих отношений, предметов, вещей, машин. Участвуя в общественно полезном труде, личность вступает в отношения с обществом, с производственными коллективами, с представителями старших поколений, сверстниками и перенимает у них не только трудовые и организаторские умения и навыки, но и опыт общественной жизни. Одновременно личность раскрывает свои силы, способности, свое отношение к производимому. "Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она делает" [5, с. 23].

В своей работе "Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека" Ф. Энгельс показал, что труд – основное непреложное условие человеческой жизни. Именно благодаря труду рука достигла такой степени

совершенства, что сумела "как бы силой волшебства, вызвать к жизни картины Рафаэля, статуи Торвальдсена, музыку Паганини" [7, с. 488].

Для эстетики труда чрезвычайно важно замечание К. Маркса о значении субъективного фактора в трудовой деятельности людей. Эстетическое наслаждение тем меньше, чем меньше труд увлекает труженика содержанием и способом исполнения. Речь идет об индивидуальных задатках, таланте и призвании. Одна и та же работа одного воодушевляет, захватывает, другому кажется нудной, неинтересной. Уже в ранних своих произведениях К. Маркс делает вывод, что с уничтожением частной собственности вместо эгоистических, геддлярских стимулов к труду должны придти стимулы духовные, эстетические, которые ознаменуют эмоциональное возрождение человека. И чем разнообразнее общественная и трудовая деятельность человека, чем сложнее и многообразнее отношения, в которые он вступает в процессе ее, тем успешнее будет осуществляться его социальное развитие. "... Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей деятельности она есть совокупность всех общественных отношений" [4, с. 3]. В этом положении К. Маркса раскрывается основная закономерность социального формирования личности, ее оценочного суждения об эстетике труда. А социальные отношения, общественное мнение коллектива в оценке приемов труда и произведенной продукции положительно влияет на формирование эстетических оценочных суждений личности.

К. Маркс и Ф. Энгельс указывали на необходимость органического соединения детского производительного труда с широким общим и политехническим обучением. К. Маркс считал "тенденцию современной промышленности привлекать детей и подростков обоего пола к участию в великом деле общественного производства прогрессивной, здоровой и законной тенденцией, хотя при капиталистическом строе она и приняла уродливые формы". Вот почему "при разумном общественном строе каждый ребенок с 9-летнего возраста должен стать производительным работником" [2, с. 197].

Таким образом, необходимо раннее включение школьников не только в общественно полезный, но и производительный труд, в процессе которого они общаются к решению народнохозяйственных задач, создают, придерживаясь эстетических эталонов, материальные ценности для общества и тем самым оказываются в активной позиции юных граждан. Это положительно влияет на их социальное становление, выработку мастерства, эстетических суждений и вкусов.

Литература

1. Маркс К. Экономико-филофские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1974. Т. 42. – 1974. – С. 41–174.
2. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1960. Т. 16. – 1960. – С. 194–203.
3. Маркс К. Капитал / К. Маркс // Маркс К. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1960. Т. 23. – 1960. – 923 с.
4. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1955. Т. 3. – 1955. – С. 1–4.
5. Маркс К. Об искусстве / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Искусство, 1957. Т. 1. – 1957. – 631 с.
6. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом / Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1961. Т. 20. – 1961. – С. 1–338.
7. Энгельс Ф. Диалектика природы. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека / Ф. Энгельс // Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1961. Т. 20. – 1961. – С. 486–499.

УДК 378:371.71]-057.875

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ "СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТА"

Бобро А. А.

Автором аналізуються актуальні питання формування соціального здоров'я молодого покоління. Розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на зміст поняття "соціальне здоров'я особистості". Розроблено авторське визначення поняття "соціальне здоров'я студента", розкрито його зміст і структуру.

Ключові слова: здоров'я, соціальне здоров'я, студенти, структура.

Автором анализируются актуальные вопросы формирования социального здоровья молодого поколения. Рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных ученых на содержание понятия "социальное здоровье личности". Разработано авторское определение понятия "социальное здоровье студента", раскрыто его содержание и структура.

Ключевые слова: здоровье, социальное здоровье, студенты, структура.

The author analyzes topical questions of social health formation in the young generation. Views of domestic and foreign scientists on the content of the notion of "person's social health" are examined. The article presents the author's definition of the notion of "student's social health" and reveals its content and structure.

Key words: health, social health, students, structure.

Постановка проблеми. Швидкі соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні останнім часом, на жаль, не сприяли покращенню стану здоров'я її громадян. Навпаки, нині можна спостерігати негативні тенденції у цьому аспекті: збільшується кількість студентської молоді, у яких фіксуються ті чи інші захворювання, які нерідко ускладнюються хронічним перебігом. Проблема полягає не лише у погіршенні соматичного здоров'я, але й інших складових здоров'я – духовного, психічного і соціального.

На сьогодні також можна спостерігати дезадаптацію молоді у суспільстві, зниження в них прагнення до самореалізації, збільшення правопорушень, байдуже ставлення до людей з обмеженими можливостями, занепад статевої культури, зменшення кількості студентської молоді, які ведуть здоровий спосіб життя тощо. Все це свідчить про зниження рівня соціального здоров'я молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками вивчення проблеми соціального здоров'я взагалі та розкриття сутності поняття "соціальне здоров'я особистості" зокрема привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: І. Васильєва, Т. Башкирева, Т. Большова, Л. Горяної, С. Кириленко, В. Колесова, Л. Колпіна, А. Мишиної, В. Мягих, Г. Нікіфорова, Е. Приступи, Т. Сергєєва та інших. Разом з тим дотепер проблема соціального здоров'я залишається недостатньо вивченою. Згодні і приєднуємося до думки В. Мягих, яка вказує, що хоча категорія "соціальне здоров'я" нині використовується все частіше, однак питання щодо змісту поняття та його структури і показників залишаються дискусійними [1]. Подібні думки має В. І. Колесов, який зауважує, що з наявних аспектів здоров'я соціальне здоров'я дотепер є найменш вивченим і в той же час чи не найбільш перспективним елементом здоров'я [2].

Мета статті полягає в уточненні сутності поняття "соціальне здоров'я студента", розкритті його змісту і структури на основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Останніми роками проблема соціального здоров'я молодого покоління набула великої актуальності у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Водночас зазначимо, що в Україні інтерес

до цієї проблеми ще недостатньо великий, незважаючи на те, що питання формування соціального здоров'я сучасної української молоді є більш нагальним, ніж в інших країнах, для прикладу, в Російській Федерації. У цій країні розглядувана проблема розроблена достатньо повно, принаймні на теоретичному рівні.

На сучасному етапі розвитку науки "соціальне здоров'я" розглядається як у контексті розуміння здоров'я населення в цілому (медичний аспект), так і щодо здоров'я конкретної особистості, тобто "індивідуального соціального здоров'я", яке частіше вивчається педагогами, психологами, соціологами та валеологами. Вітчизняний науковець Л. Сущенко визначає соціальне здоров'я як функціонування особистості в ролі повноправного члена суспільства, її безконфліктну взаємодію з навколишнім світом, доброзичливі взаємини у колективі, сім'ї, суспільстві [3].

Схожим до зазначеного є розуміння сутності соціального здоров'я особистості, запропоноване вітчизняною вченою Л. Горяною, яка розглядає його як показник культури спілкування. На думку вченої, соціальне здоров'я – це багатоаспектний і поліфункціональний чинник здорового способу життя, який є провідною ланкою в міжособистісних стосунках: особистості з суспільством [4].

Таким чином, Л. Горяна також розглядає соціальне здоров'я як чинник здорового способу життя. Така думка для нас є цікавою й достатньо цінною, оскільки подібний підхід уможливує розгляд соціального здоров'я як такого, що спонукає молодь до зміцнення і збереження інших аспектів здоров'я. Враховуючи те, що нині здоровий спосіб життя розглядають як такий, що забезпечує не тільки фізичне, але й психічне та духовне здоров'я, у такому контексті можна вважати соціальне здоров'я одним з найважливіших складових здоров'я, оскільки від нього певним чином залежить стан сформованості інших складових здоров'я.

Достатньо ґрунтовно визначено критеріальні показники соціального здоров'я (соціального благополуччя) вітчизняною вченою С. Кириленко, яка зараховує до них такі: сформованість у людини громадянської відповідальності, позитивно спрямовану комунікативність, доброзичливість у ставленні до близького і далекого оточення, здатність до самоактуалізації у колективі, наявність правової свідомості та законослухняності, активність та ініціативність у дотриманні вимог здорового способу життя, спрямування до самовиховання [5]. Зазначені вище критеріальні показники, на основі яких С. Кириленко розкриває сутність соціального здоров'я, близькі до визначень попередньо зазначених дослідників, зокрема – в контексті характеристики взаємовідносин особистості з суспільством.

На думку Г. Нікіфорова, сутність соціального здоров'я розкривається за допомогою таких характеристик, як адекватне сприйняття соціальної реальності, інтерес до навколишнього світу, адаптація до фізичної та суспільної сфер, спрямованість на суспільно корисну працю; альтруїзм, емпатія, культура споживання, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм у поведінці [2]. Отже, науковець як складові соціального здоров'я особистості розглядає важливі показники, які співвідносні до соціального та духовного аспектів здоров'я. Так, для прикладу, знаходимо певну схожість окремих складових соціального здоров'я з духовним здоров'ям, а саме: інтерес до навколишнього світу, альтруїзм, емпатія, відповідальність перед іншими тощо.

Російська вчена О. Н. Приступа соціальне здоров'я трактує як сформованість соціально проблемного, морально нормативного досвіду взаємодії особистості з соціумом, що проявляється в саморегуляції поведінки в умовах, що змінюються / що змінилися, з тим, щоб набути внутрішньої гармонії та інтегруватися в соціум [6]. Варто зазначити, що наведене визначення має деякі відмінності порівняно з попередніми. Так, науковець акцентує увагу на важливості набуття особистістю певного життєвого досвіду буття в суспільстві, а також прагнення людини до внутрішньої гармонії.

Водночас зазначаємо, що гармонійний внутрішній світ особистості, на нашу думку, більш доцільно розглядати як психічну, а не соціальну складову здоров'я. Переважно це обумовлено тим, що більш прийнятними в аспекті соціального

здоров'я варто вважати оптимальні стосунки в суспільстві (з колегами, родичами, з тими, хто поряд). Разом з тим зазначаємо, що представлене поняття відрізняється змістовністю, лаконічністю та є цінним для нашого дослідження.

Важливим вважаємо також розуміння сутності соціального здоров'я російським ученим В. І. Колесовим. На його думку, в буденному житті соціальне здоров'я потрібно розуміти як сукупність нормативних уявлень про власну соціальну поведінку, про морально-духовну, соціокультурну поведінкову орієнтації, про спадковість і соціально-екологічні характеристики навколишнього середовища і суб'єктивних відчуттів, пов'язаних з ними [2].

Підсумовуючи наукові напрацювання у контексті різних підходів до сутності соціального здоров'я особистості, російський вчений В. І. Колесов визначає такі його показники: соціокультурна активність; здатність до диференціації соціальних явищ за критеріями моральних норм; здатність до інтелектуалізації особистої діяльності; здатність до ідентифікації себе з елементами кумулятивної групи; здатність особистості відчувати свободу у спокої; здатність до самоорганізації і організації взаємодії з соціумом; здатність до критичного мислення; здатність до саморефлексії; здатність відчувати почуття довіри до людей [2]. При цьому, на думку науковця, доцільним є виділення двох основних критеріїв соціального здоров'я – гармонійність відносин особистості з соціальним оточенням та соціальна зрілість особистості, що виражається у відповідальності, терплячості, саморозвитку [2].

Складним є визначення розглядуваного поняття, запропоноване Л. В. Колпіною, яка розуміє його як детерміновані індивідуальними особливостями і соціальною ситуацією відносини соціального суб'єкта з соціальним середовищем на мікро-, мезо- і макрорівнях, що виражається в суб'єктивній і об'єктивній достатності його соціального статусу для асервативної реалізації власних потреб, цілей і цінностей відповідно до суспільних експектацій [7]. Учена зазначає, що соціальне здоров'я в загальному сенсі використовується як метафора, що визначає позитивність стану або ефективність функціонування соціального об'єкта [7]. Розкриваючи нормативну модель соціального здоров'я особистості, Л. В. Колпіна вказує на те, що вона (модель) є сукупністю параметрів, що відображають актуальну здатність індивіда відтворювати своє буття за допомогою соціальних зв'язків і відносин (пасивна соціальна адаптація), розкривати в них себе (самореалізація), оптимізувати соціальний простір відповідно до особистісних і суспільних імперативів (соціальна творчість), реалізувати завдання на основі усвідомлення свого соціального призначення в різних соціальних сферах за допомогою відповідних аспектів соціального статусу [7].

На думку Е. І. Піднебесної, соціальне здоров'я особистості – це стан людини, що визначається гармонійними взаємовідносинами з соціально значущою групою, іншими людьми, соціумом, суспільством, культурою, які сприяють її ефективному розвитку, а також позитивному впливу, який здійснює активна особистість на соціально значущу групу, інших людей, соціум, суспільство і культуру в цілому [8]. Запропоноване визначення, на наш погляд, відображає лише один з аспектів соціального здоров'я особистості; в ньому зосереджено увагу на значущості гармонійних та доброзичливих взаємовідносин особистості з окремими людьми та соціумом.

На основі аналізу визначень сутності поняття "соціальне здоров'я особистості" термін "соціальне здоров'я студента" трактуємо як готовність студента до повної реалізації себе у суспільстві, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, сформованість у нього соціальної і правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища. Таким чином, зазначене поняття є сукупністю взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних структурних компонентів (рис. 1).

Кожен із представлених на рисунку структурних компонентів передбачає наявність змістових частин, які, у свою чергу, розкривають сутність кожного окремого компонента соціального здоров'я студента.

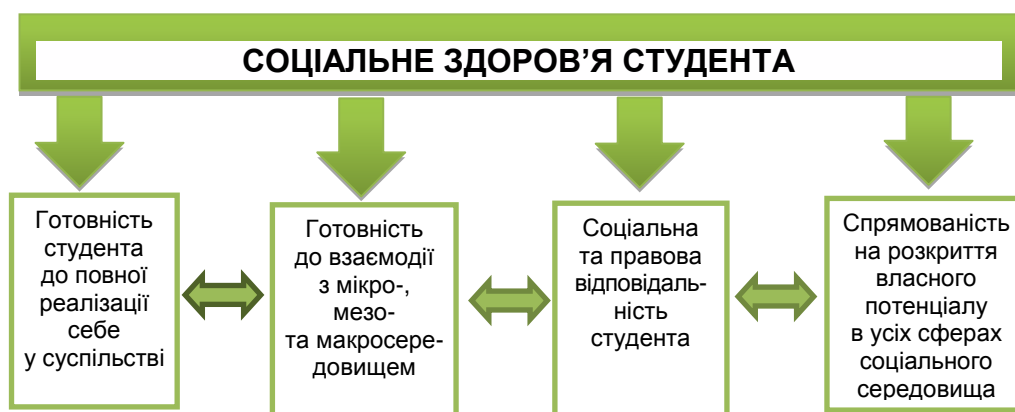


Рис. 1. Структура поняття "соціальне здоров'я студента"

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначаємо, що соціальне здоров'я студента – це складне за змістом і структурою поняття, яке є сукупністю структурних компонентів, що передбачають готовність кожного студента до дорослого життя, реалізації власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища, взаємодії з близькими та соціумом, правову відповідальність, прагнення до постійного удосконалення тощо.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні та розкритті структурних компонентів запропонованого визначення поняття "соціальне здоров'я студента".

Література

1. Мягих В. Б. Соціальне здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства : дис. ... канд. соціол. наук / В. Б. Мягих. – Д., 2006. – 225 с.
2. Колесов В. И. Социальное здоровье студентов / В. И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 2 (42).
3. Здоровий спосіб життя людини як об'єкт соціального пізнання : дис. ... канд. філос. наук / Л. П. Сущенко. – К., 1997. – 186 с.
4. Горяна Л. Соціальне здоров'я людини як показник культури спілкування / Лариса Горяна // Рідна школа. – 2009. – № 4.
5. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Кириленко Світлана Володимирівна. – К., 2004. – 240 с.
6. Приступа Е. Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника : автореф. дисс. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования)" / Приступа Елена Николаевна. – М., 2008. – 42 с.
7. Колпина Л. В. Социальное здоровье: нормативная модель и реальность / Л. В. Колпина // Среднерусский вестник общественных наук. – 2009. – № 3.
8. Поднебесная Э. И. Педагогические аспекты развития и укрепления социального здоровья студентов средствами информационных и коммуникативных технологий / Э. И. Поднебесная // Вестник Тамбовского университета. Серия "Гуманитарные науки". – 2007. – № 12–14.

УДК 371.32:811.161.2

ЗВЕРТАННЯ – ПОКАЗНИК РІВНЯ НОРМАТИВНОСТІ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Бойко Н. І., Клепак Л. В.

У статті проаналізовано звертання як важливий показник рівня нормативності мовлення школярів, запропоновано систему завдань і вправ із теми "Звертання: способи вираження, види, розділові знаки в реченнях зі звертанням".

Ключові слова: звертання, нормативність мовлення, форми звертань.

В статье проанализировано обращение как важный показатель уровня нормативности речи школьников, предложено систему заданий и упражнений по теме "Обращение: способы выражения, виды, знаки препинания в предложениях с обращением".

Ключевые слова: обращение, нормативность речи, формы обращений.

The article is concerned with the problem of forms of address as an important indicator of students proficiency in a language and suggests a system of tasks and exercises on the subject "The Address: Expressions, Forms, Punctuation Marks in Sentences Containing Address".

Key words: address, proficiency in a language, forms of address.

До важливих і завжди актуальних лінгвістичних проблем належить унормування літературної мови. На сучасному етапі серед низки мовознавчих галузей домінантні позиції займає культура мови, що виокремилась у самостійну дисципліну, позначену досить цікавою і широкою проблематикою досліджень [8; 9; 11; 12; 19]. Культура мови ґрунтується на системі норм літературної мови, дотримання яких є обов'язковим. Норми літературної мови передбачають наперед правильність, точність, логічність використання виражально-зображальних (експресивних) засобів відповідно до мети й ситуації спілкування. Культура мови виявляє свої позиції на всіх структурних рівнях, оцінює якості усної чи писемної мови.

Праці українських мовознавців [1–4; 7–19], присвячені культурі української мови, містять різну кількість домінантних ознак, із-поміж яких правильність, точність висловленої думки, логічність організації мовного матеріалу, різноманітність, багатство, доступність, змістовність, виразність, образність, експресивність мови [10; 12; 19]. Учені пропонують критерії, висувають вимоги до зразкового мовлення; виокремлюють якості, яким має відповідати еталонне літературне мовлення; подають перелік засобів, що сприяють досягненню гарних результатів, необхідних якісних рис.

Найважливіше завдання сучасної школи – це пошук оптимальних шляхів зацікавлення дітей навчанням, усвідомлення того, що успішна самореалізація особистості залежить від бажання пізнавати нове, ефективно працювати, бути впевненим у власних можливостях.

Розвиток інтелектуальних здібностей школярів визначається рівнем володіння рідною мовою. Саме вчитель-словесник постійно працює над підвищенням розумової активності дитини, спонукає її до творчості, до вміння практично застосовувати здобуті знання. Під безпосереднім керівництвом учителя школярі здійснюють аналіз і синтез мовних явищ, порівнюють, зіставляють, виокремлюють головне, найважливіше, роблять висновки. Це сприяє розвиткові мислення й мовлення школярів, стає основою формування в них предметних компетенцій. Мовна компетенція школярів демонструє рівень знань рідної мови, усіх її підсистем, зокрема й літературного мовлення.

Мовна, мовленнєва й комунікативна компетенції виявляються в процесі спілкування, шляхом залучення мовних і позамовних чинників, що належать до

складників-репрезентантів національної лінгвокультурної особистості. На тлі низки таких характерних особливостей мовлення людини, як лексико-фразеологічне багатство, стилістична відповідність, доречність мовлення, домінуючі позиції все ж належать *правильності*, що ґрунтується на знаннях, досконалому володінні лексичними, стилістичними, орфоепічними, акцентуаційними, словотвірними, морфологічними, синтаксичними, орфографічними та пунктуаційними нормами української літературної мови.

Мовознавці доводять, що мовленнєві помилки перешкоджають правильному розумінню висловленого, відволікають увагу від змістового наповнення сказаного, негативно впливають на почуттєву сферу слухача. Численні мовні огріхи виявляють недостатній рівень мовленнєвої культури людини, тому дуже важливо дотримуватися чинних норм літературної мови. Важливо наголосити, що сукупність згадуваних вище норм, які стосуються всіх рівнів мовної системи, – це не лише знання про мовну ієрархію, а й активне використання, послуговування різнорівневим мовним матеріалом.

Серед морфологічних норм переважають ненормативні форми звертання до співрозмовника. Причин порушень таких норм є кілька: 1) незнання правил уживання закінчень кличного відмінка; 2) варіантність окремих форм кличного відмінка, пропонованих чинним правописом; 3) практика тривалого контактного білінгвізму; 4) мовна мода, що передбачає навмисне копіювання ненормативних молодіжних звертань, як і будь-яких інших лексем чи висловів. Помилки школярів, пов'язані з ненормативними формами звертання до співрозмовника, часто зумовлені ще й відсутністю досвіду спілкування.

Частотним порушенням у спілкуванні мовців взагалі і школярів зокрема є неправильне утворення форм звертань, наприклад: *Андрій* (замість *Андрію*), *Ганна* (замість *Ганно*), *Олічка* (замість *Олечко*), *Олег* (замість *Олеже*), *Ігоре* (замість *Ігорю*), *Василь* (замість *Василю*), *Саш* (замість *Сашо*), *мама* (замість *мамо*), *папа* (замість *тату*), *хлопець* (замість *хлопче*), *сторож* (замість *стороже*), *Катерина Григорівна* (замість *Катерино Григорівно*), *Іван Петрович* (замість *Іване Петровичу*), *Тарас Павлович* (замість *Тарасе Павловичу*) та ін.

Важливо пояснити школярам, що типовим засобом вираження звертання в українській мові є кличний відмінок, наприклад: Будеш, **батьку**, панувати, поки живуть люди, поки сонце з неба сяє, тебе не забудуть!; Слава тобі, **Шафаріку**, Вовіки і віки! Слава тобі, **любомудре**, Чеху-слов'янине!; **Вітрило-вітре**, мій єдиний! Легкий, крилатий господине! Нащо на дужому крилі на вої любії мої, на князя, **ладо** моє миле, ти ханові метаєш стріли? (Тарас Шевченко). У науковий обіг термін "кличний відмінок" увів А. Кримський в "Української граматики" (1907) [6, с. 264], проте досить тривалий час поняття *кличний відмінок* не використовували в українських правописних кодексах. Назву кличного відмінка було поійменовано кличною формою. Лише в новій редакції Українського правопису (1993) уведено поняття кличний відмінок. Форма кличного відмінка твориться від іменників чоловічого, жіночого та спільного родів, що називають істоти або персоніфіковані предмети, до яких адресовано мовлення.

Звертання кваліфікують як інтонаційно виділений компонент речення (слово чи синтаксична конструкція в реченні). На письмі звертання виділяють за допомогою розділових знаків, зважаючи на його позицію в реченні: на початку, в середині чи в кінці речення.

І. Р. Вихованець справедливо звертає увагу на те, що в українській мові особливості звертання найвиразніше виявляються "в *спонукальних реченнях* з дієслівними присудками у формі наказового способу: "Тату, бабусю, дивіться, це ж наш Юрась!" (О. Іваненко); "Зупиніться, поети!" (Б. Олійник). У таких реченнях спонукування, наказ, прохання та інші волевиявлення стосуються адресата – особи чи іншої істоти, а також персоніфікованого предмета, назви яких виражено у кличному відмінку. Поширені також звертання у питальних реченнях прямої питальності, близьких до спонукальних, наприклад: "Куди ж мене зовеш, брунатна бджілко?" (В. Стус); "Марфо, дитинко, що з тобою?" (Л. Костенко)" [5, с. 208]. Щодо особливостей кличного відмінка, що виконує функції звертання, то мовознавець зазначає, що "у граматичній системі сучасної української мови кличний відмінок виявляє семантико-синтаксичну, формально-синтаксичну і

морфологічну співвідносність із називним відмінком. Зокрема, обом відмінкам притаманна абсолютна омонімія закінчень у прикметниках та у формі множини іменників і часткова омонімія в іменникових формах однини" [6, с. 265].

Отже, важливим показником і складником рівня культури (якості) мовлення школярів є правильне утворення форм звертань, характеристика його змісту та форм вираження, уживання розділових знаків у синтаксичних структурах зі звертанням. Правильність, тобто дотримання норм утворення форм звертань, урахування мовних особливостей його вживання, є основою рівня досконалості володіння літературною мовою школярів. Реалізації таких специфічних властивостей граматичної системи сучасної української літературної мови, удосконаленню культури усного і писемного мовлення школярів, підвищенню якісних характеристик їхньої мовної діяльності сприятиме запропонована в статті система завдань і вправ із теми "Звертання: способи вираження, види, розділові знаки в реченнях зі звертанням".

Вправи на закріплення вивченого

I. Подані іменники поставити у формі кличного відмінка, виділити закінчення.

Земля, вітер, зозуля, круча, дощ, мати, мрія, друг, громада, молодець, добродій, козак, товариство, сестра, матуся, вулиця, стежина, яблуня, життя, радість, небо, фортеця.

II. Переписати речення, визначити відмінкові закінчення іменників у кличному відмінку. Пояснити вживання розділових знаків.

1. О доле! Пророче наш! Моя ти доне! Твоєю думу назову. 2. Мій боже милий, як то мало святих людей на світі стало. 3. Ходімо ж, доленько моя! Мій друже вбогий, нелукавий! 4. А сестри! Сестри! Горе вам, мої голубки молодії, для кого в світі живете? 5. Благо тобі, друже-брате, як є в тебе хата. Благо тобі, як у хаті є з ким розмовляти. 6. Вийди, серденько, – я виглядаю; хоч на годину, моя рибчино!

III. Списати речення, поставити у формі кличного відмінка іменники, що в дужках. Пояснити інтонаційні особливості речень із звертаннями.

1. Скажи ж мені, (мій братик), (королевий цвіт), нащо ж мене бог поставив цвітом на сім світі? 2. (Світ тихий), (край милий), (моя Україна). 3. Оріся ж ти, (моя нива), долом та горою! 4. Радуйся, (нива непоплитая)! Радуйся, (земля не повитая квітчастим злаком)! 5. (Світ мій)! Моя ти (зоренька святая)! Моя ти (сила молодая)! Світи на мене...

IV. Визначити спосіб вираження звертання. Визначити особливості використання їх автором. Із яких творів Тараса Шевченка дібрані ці речення?

1. Обніміте ж, брати мої, найменшого брата. 2. Будеш, батьку, панувати, поки живуть люди, поки сонце з неба сяє, тебе не забудуть! 3. Утни, батьку, орле сизий! Нехай я заплачу, нехай свою Україну я ще раз побачу. 4. Вітрило-вітре, мій єдиний! Легкий, крилатий господине! Нащо на дужому крилі на вої любії мої, на князя, ладо моє миле, ти ханові метасш стріли? 5. І не пом'яне батько з сином, не скаже синові: "Молись. Молися, сину: за Вкраїну його замучили колись".

V. Виразно прочитати текст. Вивчити його напам'ять, а потім записати, правильно вживаючи розділові знаки. Накреслити схеми речень зі звертаннями.

Сини мої, гайдамаки!
Світ широкий, воля, –
Ідіть, сини, погуляйте,
Пошукайте долі.
Сини мої, невеликі,
Нерозумні діти,
Хто вас щиро без матері
Привітає в світі?

Сини мої! Орли мої!
Летіть в Україну, –
Хоч і лихо зустрінеться,
Так не на чужині
("Гайдамаки").

VI. Записати текст, обґрунтувати вживання розділових знаків. Увести в речення звертання, не порушуючи змісту.

Зацвіла в долині
Червона калина,
Ніби засміялась
Дівчина-дитина.
Любо, любо стало,
Пташечка зраділа
І защебетала.
Почула дівчина
І в білій свитині
З біленької хати
Вийшла погуляти
У гай на долину
("Зацвіла в долині червона калина...").

VII. У поданому уривку знайти звертання. Яке їхнє значення для розуміння змісту запропонованого тексту?

Немає гірше, як в неволі
Про волю згадувать. А я
Про тебе, воленько моя,
Оце нагадую. Ніколи
Ти не здавалася мені
Такою гарно-молодою
І прехорошою такою
Так, як тепер на чужині,
Та ще й в неволі. Доле! Доле!
Моя ти співана воле!
Хоч глянь на мене з-за Дніпра...

VIII. Списати, підкреслюючи звертання й указуючи в дужках, якими частинами мови вони виражені. Пояснити вживання розділових знаків у реченнях.

1. І зорі червоні, як перше плили, попливуть і потім, і ти, білолиций, по синьому небу вийдеш погулять. 2. Плавай, плавай, лебедонько, по синьому морю, рости, рости, тополенько, все вгору та вгору! 3. Слава тобі, любомудре, чеху-славянине! 4. Любіться, брати мої, Україну любіте і за неї, безталанну, Господа моліте. 5. Зоре моя вечірняя, зійди над горою, поговорим тихесенько в неволі з тобою.

IX. Переписати речення, розставивши потрібні розділові знаки (речення запропоновано без вилучення розділових знаків). Пояснити їх уживання. Виділити звертання, визначити форми вираження.

1. Вітре буйний, вітре буйний! Ти з морем говориш, – збуди його, заграй ти з ним, спитай синє море. 2. Катерино, серце моє! Лишенько з тобою! Де ти в світі подінешся з малим сиротою? 3. Доню моя, доню моя, цвіте мій рожевий! Як ягодку, як пташечку, кохала, ростила на лишенько... 4. Прости мені, мій голубе, Мій соколе милий! 5. Серце моє! Не плач, Катерино, не показуй людям сльози, терпи до загину! 6. Грай же, море, мовчіть, гори! Гуляй, буйний, полем! Плачте, діти козацькії, – така ваша доля!

X. Записати подані сполучення у формі звертання. Якщо є варіанти, навести їх.

Друг Ярослав, панна Ольга, Ганна Іванівна, добродій Василь, пан президент, колега Сергієнко, Марія Андріївна, добродійка Софія, Панас Степанович, Корній Якович, пані вчителька, Катруся-подруга, голубка Леся, товариш Іван, Ілля Юхимович, колега Богдан, Євген Миколайович, бабуся Олена.

Творчі завдання

1. Використовуючи поширені й непоширені звертання, скласти й розіграти діалоги, можливі за таких обставин:

– збираючись на день народження до однокласниці, подружки радяться щодо вибору подарунка;

– учень, який приїхав з Лондона, гостює в рідних в Україні й розпитує у своїх однолітків про життя, інтереси, захоплення сучасних українських школярів.

2. Записати поради у формі спонукальних речень, увівши звертання. Сформулювати й записати власні поради, яких, на вашу думку, мають дотримуватися учні. Пояснити лексичне значення підкресленого слова.

негідно	з неповагою ставитися до старших не дотримуватися слова <u>лицемірити</u> не прислухатися до порад батьків зраджувати друга
---------	---

3. Скласти на основі крилатого висловлення поета текст, увівши конструкції зі звертанням. Дібрати заголовок.

Раз добром нагріте серце
 Вік не прохолоне!
 Т. Шевченко

4. У творі-роздумі розкрити зміст запропонованого висловлення Григорія Сковороди. У тексті використати поширені звертання.

Любов виникає з любові: коли хочу, щоб мене любили, я сам перший люблю.

5. Уважно прочитати текст. Сформулювати свої запитання й завдання до нього, пов'язавши з темою "Речення зі звертанням".

Сумує, квилить, плаче рано
 В Путивлі-граді Ярославна.
 І каже: "Дужий і старий,
 Широкий Дніпре, не малий!
 Пробив єси високі скали,
 Текучи в землю половчана,
 Носив єси на байдаках
 На половчан, на Кобяка
 Дружину тую Святославлю!..
 О мій Славутицю преславний!
 Моє ти ладо принеси,
 Щоб я постіль весела слала,
 У море сліз не посидала, –
 Сльозами моря не долить".

Тестові завдання

1. У якому рядку всі іменники в кличному відмінку мають закінчення -е (-є)?

- А. Вишня, допомога, стежка, книга, дочка.
- Б. Мрійниця, земля, Марія, лілія, Вікторія.
- В. Квітка, мавка, зірка, задача, хата.
- Г. Матуся, бабуся, Ганнуся, Галя, Оля.

2. У якому рядку допущено помилку в правописі відмінкових закінчень кличного відмінка іменників?

- А. Тополе, траво, площо, групо, яблуне.
- Б. Друже, життя, ювіляре, вікно.
- В. Учну, Андрію, море, командире, степе.
- Г. Мати, зустрічі, тіні, ночі, речі.

3. У якому рядку всі іменники мають однакову форму і в називному, і в кличному відмінку?

- А. Зайчєня, піснєяр, загадка, хлібороб, школяр.
- Б. Коліща, мати, навчання, поле, серце.
- В. Космос, кошєня, читач, хмара, місяць.
- Г. Озеро, дорога, піч, гусєня, буквар.

4. У кличному відмінку закінчення -є мають усі іменники чоловічого роду рядка.

- А. Ударник, голуб, Степан, Гриць, друг.
- Б. Професор, синок, доцент, Сергій, жнець.
- В. Маляр, школяр, газетяр, Ніжин, Остап.
- Г. Брат, батько, добротворець, дід, чумақ.

5. Правильно утворено всі форми кличного відмінка іменників у рядку.

- А. Батьку, сине, Василе, місяце, Олеже.
- Б. Слухаче, кобзарю, Петре, товарише, морю.
- В. Лейтенанте, соколе, женче, книжко, Соломіє.
- Г. Кручо, Ганнусе, ясєне, титусю, Ілле.

6. Яке речення вжито зі звертанням?

- А. І земля, і люди, і птиця скучили за весною (М. Стельмах).
- Б. Тягнуться до сонця і квіти, і трави (В. Сосюра).
- В. Місяць яснесенький промінь тихесенький кинув до нас (Леся Українка).
- Г. Рости, моя пташко, мій маковий цвіте, розвивайся, поки твоє серце не розбите (Т. Шевченко).

7. Знайти правильне твердження.

- А. Звертання не відповідають на жодне питання.
- Б. Звертання називає особу чи предмет, які звертаються до когось з мовленням.
- В. Звертання виконують синтаксичну роль членів речення.
- Г. Звертання відокремлюються лише на початку речення.

8. Знайти речення, у якому правильно виділені звертання.

- А. Прощай, прощай, чужа мені людино! Ще не було ріднішого, як ти (Л. Костенко).
- Б. А може, зараз ти не в полі любий, а десь у теплому гостиннім домі (В. Ткаченко).
- В. Ой не плач моє серце, ой цить! (Б. Грінченко).
- Г. Гей нові, Колумби й Магеллани, напнемо вітрила наших мрій! (В. Симоненко).

9. Указати, у якому реченні звертання називає співрозмовника.

- А. О земле рідна, скільки у тобі краси ясної і живої сили! (І. Гончаренко).
- Б. Чого ж ти мовчиш, сивий вітряче? (М. Стельмах).
- В. – Спасибі вам, дядечку, що хоч трохи душу одвели (С. Васильченко).
- Г. Мужай, прекрасна наша мово, серед прекрасних братніх мов (М. Рильський).

10. *Визначити засіб вираження звертання в реченні: "Я без тебе, мово, без зерна полова, соняшник без сонця, без птахів діброва" (Ю. Рибчинський).*

- A. Займенник у формі називного відмінка.
- B. Іменник у формі кличного відмінка.
- B. Іменник у формі називного відмінка.
- Г. Стійке словосполучення.

11. *У якому реченні допущено пунктуаційну помилку?*

- A. Широкий Дніпре мій, з тобою ми в розлуці (A. Малишко).
- B. Здрастуй сонце і здрастуй вітре! (B. Симоненко).
- B. Народє мій, дитино ясночолє, живи й орудуй мовами всіма (Д. Павличко).
- Г. Кобзарю, знаєш, нелегка епоха – оцей двадцятий невгамовний вік (Л. Костенко).

12. *Знайти речення з непоширеним звертанням.*

- A. Краю героїчний, пісне соколина, ми розбили бурі вільними грудьми... (B. Сосюра).
- B. Гірке, Тарасе, твоє панування, краще б до людей ішов у найми (C. Васильченко).
- B. Гей рицарю жадібний, стережись (M. Бажан).
- Г. Запалай, мій вогнику крилатий, полум'ям привітним і незлим (A. Малишко).

Література

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / Б. Д. Антоненко-Давидович ; уклад. Я. Б. Тимошенко. – К. : Либідь, 1991. – 256 с.
2. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за заг. ред. О. А. Сербенської. – Львів : Світ, 1994. – 152 с.
3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
4. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
5. Вихованець І. Р. Звертання / І. Р. Вихованець // Українська мова : енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Українська енциклопедія, 2007. – С. 208–209.
6. Вихованець І. Р. Кличний відмінок / І. Р. Вихованець // Українська мова : енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Українська енциклопедія, 2007. – С. 264–265.
7. Довідник з культури мови : посібник / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, Н. М. Сологуб та ін. ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Вища школа, 2005. – 399 с.
8. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28–33.
9. Єрмоленко С. Я. Національна свідомість і виховання української мовної свідомості / С. Я. Єрмоленко // Урок української. – 2001. – № 11–12. – С. 9–10.
10. Єрмоленко С. Я. Норма мовна / С. Я. Єрмоленко // Українська мова : енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – С. 387–388.
11. Єрмоленко С. Я. Увага: помилки в усній і писемній мові / С. Я. Єрмоленко // Культура слова. – К. : Вид. дім Дмитра Бураго, 2012. – Вип. 76. – С. 170–175.
12. Заліпська І. Я. Чистота української мови у прямому ефірі (на матеріалі каналу "M1") / І. Я. Заліпська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія "Мовознавство". – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – Вип. 2 (19) 2008; 1 (20) 2011. – С. 94–100.
13. Коваль А. Культура української мови / А. Коваль. – К. : Наук. думка, 1964. – 196 с.
14. Культура мови і культура в мові: збірник наукових праць / редкол.: Т. І. Панько та ін. – К. : НМКВО, 1991. – 181 с.

15. Культура мови на щодень / за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 2000. – 169 с.
16. Культура мовлення вчителя-словесника / уклад.: О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова та ін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 112 с.
17. Культура української мови : довідник / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін. ; за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.
18. Пономарів О. Д. Культура слова: мовностилістичні поради : навчальний посібник / О. Д. Пономарів. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 240 с.
19. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 88 с.
20. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1983. – 647 с.

УДК 37.0

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Вовк О. Р.

Обґрунтовано необхідність звернення до гуманізму як основного принципу побудови міжособистісних взаємин, спроможних подолати негативні явища, характерні для сучасного українського суспільства, насамперед ті, що стосуються становлення та розвитку індивіда як найвищої цінності. Стверджується, що важлива роль в ефективному вирішенні цього завдання належить системі освіти. На основі аналізу наукової літератури висвітлюються основні підходи до гуманізації освіти, розкрито сутність понять "гуманізм", "гуманізація освіти", "гуманістична педагогіка", наведено основні ідеї переорієнтації навчально-виховного процесу на засадах гуманізму.

Ключові слова: гуманізація освіти, гуманістична педагогіка, навчально-виховний процес.

Обоснована необходимость обращения к гуманизму как основному принципу построения межличностных отношений, способных преодолеть негативные явления, характерные для современного украинского общества, прежде всего те, которые касаются становления и развития индивида как высшей ценности. Утверждается, что важная роль в эффективном решении этой задачи принадлежит системе образования. На основе анализа научной литературы освещаются основные подходы к гуманизации образования, раскрыта сущность понятий "гуманизм", "гуманизация образования", "гуманистическая педагогика", приведены основные идеи переориентации учебно-воспитательного процесса на основе гуманизма.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация образования, гуманистическая педагогика, учебно-воспитательный процесс.

The author substantiates the necessity of considering humanism as the main principle of building interpersonal relationships capable of overcoming negative phenomena characteristic of the modern Ukrainian society, first of all those that concern the development of an individual as a value of the utmost importance. It is maintained that the system of education plays an important role in the effective solution of this task. Based on analysis of scientific literature, the main approaches to the humanization of education are elucidated, the essence of the notions of "humanism", "humanization of education", "humanistic pedagogy" are revealed, the main ideas of reorientation of the teaching and educational process in terms of humanism are outlined.

Key words: humanization of education, humanistic pedagogy, teaching and educational process.

Постановка проблеми. У зв'язку з бурхливим науково-технічним прогресом, глобальними трансформаціями у всіх сферах людської діяльності, різкими змінами орієнтирів і пріоритетів громадської свідомості сучасне суспільство характеризується низкою негативних ознак, серед яких помітне місце посідають емоційна нестабільність, ворожість, депресивність, дезорієнтація в істинних цінностях людського буття. Усе це позначається на міжособистісному спілкуванні та відносинах між людьми в цілому.

У світлі цього актуалізується проблема пошуку чинників, спроможних подолати наявний стан шляхом впливу на суспільство загалом та особистість зокрема. Провідна роль серед таких чинників належить системі освіти, перед якою постає завдання не лише сформувати цілісну, гармонійно розвинену, гуманістично орієнтовану особистість, а й сприяти реалізації її потенціалу на діяльнісному, інтелектуальному, культурному, духовному та соціальному рівнях.

Ці завдання набули відображення в законодавчих і нормативно-правових актах. Так, у Законі України "Про освіту" [8] зазначається, що "освіта в Україні

ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами". Основні цілі вищої освіти викладено в Законі України "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України, у положеннях якої наголошується, що українська освіта має гуманістичний характер та не допускає антигуманних ідей та поглядів [16, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання гуманізації суспільних відносин привертають увагу фахівців філософського, психологічного, педагогічного знання. Шляхи переорієнтації освіти досліджували Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. М. Красновський, С. Д. Максименко та ін. Нові підходи до перебудови навчально-виховного процесу в контексті гуманізму набули висвітлення в працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як І. Д. Бех, Л. С. Виготський, А. Маслоу, Р. Мей, О. Н. Леонтьєв, К. Роджерс, Н. С. Якиманська та ін.

На думку О. І. Ільченко та В. І. Рубана, "... у ХХІ ст. лідером може стати лише та держава, яка створить найбільш ефективну систему освіти, здатну забезпечити безперервне інформаційне зростання якості людських потенціалів, які виражені в знаннях, уміннях, навичках, моральності та духовності суспільства" [13, с. 190].

Звернення до наукової літератури засвідчує, що більшість науковців дотримується одноставної думки про те, що усталена освітня система з її нормами та орієнтирами не придатна для подальшого застосування і потребує якнайшвидшої переорієнтації у гуманістичному напрямі. Так, І. А. Зязюн, наголошуючи на необхідності гуманізації освіти, обґрунтовує це тим, що "гуманістична концепція освіти холістична, тобто позбавлена статистичного, безособистісного підходу до людини, яка постає при цьому як сукупність окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, і як цілісна особистість..." [10, с. 8–9]. Тому "освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі" [11, с. 20]. Л. Г. Зарічанська вважає, що гуманізація та демократизація світу є новою моделлю виховання, яка створюватиме умови для перенесення акцентів з викладача на студента, внаслідок чого останній матиме можливість пізнати власне "Я" та проявити себе як особистість [9, с. 179].

Незважаючи на численні дослідження, питання переорієнтації освітньої системи на гуманістичні засади залишається відкритим, вимагаючи подальшого детального вивчення та узагальнення.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу наукової літератури й визначенні основних характеристик гуманізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Становлення поняття "гуманізм" у філософсько-педагогічній думці пов'язане насамперед із працями І. Канта, який визначав його як відчуття блага у процесі спілкуванні з оточенням.

У пізніші часи гуманізм набуває значення філософського та етико-соціологічного принципу, що передбачає ставлення до людини як до вищої цінності [4, с. 143].

Важливий внесок у становлення гуманістичної педагогіки і виховання зробив В. О. Сухомлинський. Вважаючи головним "інструментом" педагога здатність до вияву глибокої поваги до іншої людини, він стверджував, що "гуманність неможлива без чуйного ставлення до людини, без совісті, адже голос совісті – це внутрішня потреба діяти у такий спосіб, щоб приносити користь людям" [14, с. 10].

Гуманізм також інтерпретується як система поглядів на людину як на найвищу цінність, благо якої вважається критерієм суспільної оцінки, необхідною нормою відносин між людьми [15, с. 143]; як світогляд, у центрі якого – ідея людини як найвищої цінності і пріоритетної стосовно себе реальності в ієрархії всіх інших матеріальних і духовних цінностей, феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації [5].

Гуманістична концепція педагогіки Ш. О. Амонашвілі синтезує ідеї педагогіки співробітництва та психологізацію навчально-виховного процесу. К. Роджерс, досліджуючи інноваційні напрями гуманізації освіти, запропонував концепцію "навчання, центрованого на студентів (учнів)", основне завдання якого полягає у становленні до студента як індивіда, який володіє необхідними

знаннями, вміннями і навичками, здатний діяти за власною ініціативою, робити моральний вибір, критично мислити, адаптуватись до проблемних ситуацій, співпрацювати з оточенням.

Отже, у широкому розумінні під гуманізмом розуміється прагнення до людяності, внесення гуманістичних засад у соціальні відносини. При цьому важливо, щоб учасники цих відносин у процесі взаємодії керувалися виключно правилами і нормами поведінки, в основу яких покладаються гуманістичні цінності.

Щодо гуманізації освіти цей феномен трактується у двох аспектах: з одного боку, це збільшення кількості та поглиблене вивчення предметів гуманітарного циклу, з іншого – підготовка особистості до вільного, творчого і щасливого життя засобами гуманістичної освіти. Прихильником першого з названих підходів є В. І. Лозова, яка розуміє гуманізацію освіти як методологічний підхід, що передбачає духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета і сприяє формуванню відносин між учасниками навчально-виховного процесу на основі поваги до людини, доброти, чуйності, уваги, співчуття, віри у позитивність її дій [17, с. 123].

На думку Є. А. Авдеєвої, гуманізація освіти означає конструктивну трансформацію педагогічного процесу (система заходів) у напрямі загальнокультурного розвитку особистості [1, с. 5–7].

До прибічників другого аспекту належить В. Я. Ілляшенко, який розглядає гуманізацію освіти крізь призму побудови навчально-виховного процесу на засадах визнання людини як особистості, визнання її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей [12, с. 192]. Ці погляди поділяє О. Ф. Гук, стверджуючи, що гуманізація освіти – це створення умов для самоствердження, самовираження і саморегуляції людини, оптимізації відносин між особистістю і соціумом, забезпечення їх всебічного й різноманітного розвитку [6, с. 182]. Гуманізація освіти, на переконання О. М. Барно, полягає у визнанні людини як особистості, котра має право на розвиток своїх якостей та їх реалізацію в суспільстві, знаходження свого місця в житті [18, с. 6].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що погляди більшості сучасних науковців зводяться до того, що гуманізація освіти неможлива без гуманістичного переосмислення її функцій. Нагадаємо, що перша з них звернена до суспільства і передбачає передачу індивіду суспільного досвіду (правила соціальної поведінки, цінності, знання, вміння, навички та ін.) для забезпечення ефективного його функціонування, друга – до індивіда, її сутність полягає у наданні йому допомоги у пристосуванні до вимог суспільства та віднайдення свого "Я" у ньому. Так, Л. І. Іванова наголошує, що освіта виконує завдання, пов'язані з вихованням і засвоєнням правил і цінностей поведінки. При цьому ідеї гуманізації освіти позначаються такими визначальними рисами, як взаєморозуміння, творче співробітництво та взаємоповага її учасниками один одного [11, с. 151]. У психолого-педагогічному аспекті провідною ідеєю гуманізації освітньої системи вважається орієнтація навчально-виховного процесу (його цілей, змісту, форм і методів) на особистість студента, що зумовлює стимулювання й організацію його розвитку, сприяє "... самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій" [2, с. 8].

Під гуманізацією освіти також розуміють дотримання "засад гуманності", яку, в свою чергу, ототожнюють із гуманізмом, оскільки гуманність (людяність), будучи властивістю свідомості, чуттєвої сфери і поведінки людини, передбачає добре ставлення до оточення, співпереживання іншим, сприяння їхньому благу, за умов відсутності причин для іншої поведінки, а гуманізм підкреслює можливість "прогресивного розвитку індивідів і спільнот та розширення простору їхньої свободи" [3, с. 59]. З цього випливає, що ці поняття не тотожні, що заперечує доцільність наведеного твердження. Більш прийнятними уявляються погляди на гуманізм, які базуються на науковому світогляді, вільнодумстві, різноманітних формах нетеїстичних переконань, критичному мисленні, демократичних ідеалах та загальнолюдських цінностях і можуть умовно бути позначені поняттям "сучасний гуманізм" [19, с. 82].

На основі психологічних і психолого-педагогічних досліджень І. Д. Беха, Л. С. Виготського, А. Маслоу, Р. Мея, О. Н. Леонтьєва, К. Роджерса, В. Франкля створено нову концепцію гуманістичної педагогіки – особистісно-діяльнісний підхід, який базується на основі досліджень у сфері гуманістичної освіти, виховання та навчання. Означена концепція включає особистісно орієнтований і діяльнісний підходи. Останній передбачає виховання індивіда шляхом залучення до різних видів діяльності та міжособистісного спілкування між її учасниками. У центрі уваги цієї системи – автономна особистість, її мотиви і цілі, яка має право обирати характер взаємин, межі та сферу власної діяльності. Згідно з особистісно орієнтованим підходом, у процесі виховання педагог повинен виходити із індивідуальних задатків особистості, які б сприяли її духовно-моральному розвитку, а також створювати психологічні, соціальні, дидактичні гуманістично спрямовані умови для забезпечення гармонійного розвитку індивіда природним шляхом.

Визначальними рисами гуманістичної педагогіки, на думку І. В. Зайченко, є:

- 1) пріоритет розвитку фізичних, психічних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості;
- 2) зосередження зусиль на формування вільної, самостійно мислячої і діючої особистості, громадянина-гуманіста, здатного здійснювати обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях;
- 3) забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу.

Саму ж гуманістичну педагогіку науковець визначає як систему наукових теорій, які утверджують виховання у ролі активного, свідомого, рівноправного учасника педагогічного процесу, який розвивається на основі своїх можливостей [7, с. 81].

Отже, пріоритетом гуманістичної освіти і виховання є формування і розвиток гуманістичної особистості, якій притаманні такі якості, як мудрість, справедливість, мужність, милосердя, працелюбність, інтелектуальність, моральність, людяність та ін., а центральною ідеєю – переорієнтація навчально-виховного процесу на особистість, забезпечення її гармонійного і всебічного розвитку.

На нашу думку, гуманістична педагогіка передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання, розкриття індивідуальності кожного студента, підтримку його активності та ініціативності, побудову відносин "викладач – студент" на засадах співпраці, гуманістичних норм та цінностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений нами теоретичний аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що під гуманізацією освіти розуміється її спрямованість на встановлення та реалізацію гуманних відносин як загальнолюдську цінність.

Незважаючи на поширення різних підходів до трактування сутності поняття "гуманізація освіти", воно може бути поінтерпретоване як "олюднення освіти", тобто вибудову відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу на засадах переорієнтації з авторитарного стилю спілкування і взаємин, які заперечують можливість будь-якого маніпулювання свідомістю учнів, студентів, передбачають нав'язування їм непорушних стереотипів мислення і поведінки, до демократичних їх різновидів, що базуються на повазі особистості, спрямовані на створення умов для вияву нею самостійності, встановлення довірливих взаємин у системі "викладач – студент".

Система гуманістичної освіти вимагає реалізації на діяльнісному рівні новітніх підходів до організації навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших досліджень бачаться у вивченні методів впровадження гуманістичних підходів виховання у навчальні заклади, виявлення педагогічних умов, які забезпечували б залучення студентів до гуманістичної освіти та виховання, сприяючи формуванню та розвитку його особистості як суб'єкта цих процесів.

Література

1. Авдеева Е. А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Авдеева Е. А. – Красноярск, 2012. – 40 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста, 2003. – 128 с.
3. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Житомир : ПП "Рута", Видав. "Волинь", 2008. – 232 с.
4. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV веков / Л. М. Брагина. – М. : Высшая школа, 1977. – 254 с.
5. Герасимова І. Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Герасимова І. Г. – К., 2002. – 19 с.
6. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього простору у ВНЗ : зб. наук. праць / О. Ф. Гук. – К. : Логолос. – 2012. – Вип. 14. – С. 179–187.
7. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посібник / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
8. Закон України "Про освіту" / від 23.05.1991, ред. від 01.01.2013. №1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрана.
9. Зарічанська Л. О. Модель вищої школи: гуманізація, демократизація, оптимізація навчально-виховної роботи : зб. наук. праць / Л. О. Зарічанська, Л. Г. Сотник. – Рівне : Ліста, 2001. – С. 178–180.
10. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. праць / ред. кол.: І. А. Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5–12.
11. Іванова Л. І. Діалог як вияв гуманістичних стосунків у системі початкової літературної освіти / Л. І. Іванова // Культурологічні та психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти / за ред. Г. О. Балла. – К.–Рівне : Ліста, 2003. – Вип. 2. – С. 151–155.
12. Ілляшенко В. Я. Деякі аспекти гуманізації математичної освіти : зб. наук. праць / В. Я. Ілляшенко. – Рівне : Ліста, 2001. – С. 192–194.
13. Ільченко О. І. Психолого-педагогічні основи гуманізації освіти – соціальна відповідальність держави за духовний розвиток суспільства : зб. наук. праць / О. І. Ільченко, В. І. Рубан. – Рівне : Ліста, 2001. – С. 184–192.
14. Киричок В. А. Гуманне ставлення до дитини : метод. посібник для вчителів / В. А. Киричок. – К., 2004. – 132 с.
15. Моложанова С. В. Гуманизм к новой системе ценностей / С. В. Моложанова. – Минск : Беларуская наука, 1998. – 364 с.
16. Національна доктрина розвитку освіти України XXI ст. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
17. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих пед. закладів освіти / за ред. М. М. Фіцули. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 232 с.
18. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / за ред. М. М. Фіцули. – К. : Академія, 2001. – 528 с.
19. Силкіна С. О. Парадигма гуманізму в контексті сучасного філософського дискурсу / С. О. Силкіна // Культура і сучасність : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2012. – № 2. – 262 с.

УДК 378.016

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Гордієнко Н. В.

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу на сучасному етапі підготовки майбутніх соціальних педагогів під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, підготовка соціальних педагогів, колаборативне навчання.

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода на современном этапе подготовки будущих социальных педагогов во время их обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, подготовка социальных педагогов, коллаборативное обучение.

The article reveals the essence of competency approach at the present stage of preparation of future social pedagogues during their training in higher educational institutions.

Key words: competency approach, professional competence, training of social pedagogues, collaborative learning.

Постановка проблеми. Утвердження нової парадигми освіти у XXI столітті упродовж життя у європейському освітньому просторі, у т. ч. в Україні, здійснюється через досягнення якісної освіти, що вимагає від учасників навчально-виховного процесу не тільки концептуального визначення мети, а й основних підходів щодо реалізації програмних положень модернізації вищих навчальних закладів у контексті Болонських домовленостей.

Традиційна система вищої освіти, яка панувала в Україні довгі роки, акцентувала увагу та основні зусилля на набутті студентами знань, формуванні умінь і навичок, що догматично абсолютизувало ці знання і виражалося у знаннєвому підході до процесу навчання. Основна увага при цьому була сфокусована передусім на самих знаннях, у той час як сфери їх застосування, можливості і численні варіанти використання в різних ситуаціях професійної діяльності якщо і не залишалися поза увагою, то часто відходили на другий план. Щодо результативності такої професійної підготовки, то, як свідчить практика, це провокувало появу труднощів у самостійній діяльності молодого спеціаліста через розрив між наявним освітнім багажем і реальними вимогами практичної діяльності, коли випускник вишу знає, але не вміє розпорядитися цим знанням.

Сьогодні, коли розвиток науки і техніки розвивається "фантастичними темпами, "поглинаючи" території країн, континентів, створюючи передумови до виникнення різного роду протиріч і конфліктів", сама людина "стає однією з проблем науково-технічного прогресу" [2, с. 23], що викликає необхідність формування фахівця принципово нового типу, здатного синтезувати отримані у процесі професійної підготовки знання, постійно їх поповнювати та удосконалювати, відповідаючи вимогам часу, адже в умовах посилення глобалізаційних процесів не тільки в економіці, а й в освіті термін дії знань, здобутих у навчальному закладі, різко скорочується. Тому здібності особистості мають швидко розвиватися при нарощуванні професіоналізму за менший проміжок діяльності. Загальновизнаним є той факт, що практично будь-якому сучасному фахівцеві доводиться не просто удосконалювати свою кваліфікацію, але і якісно змінювати її. Не випадково конкурентоспроможність випускника (властивість працівника успішно витримувати конкуренцію на ринку праці) як одна з базових характеристик результату освіти передбачає не лише уміння швидко адаптуватися на робочому місці відповідно до своєї спеціальності, а й шляхом

самоосвіти нарощувати свій професіоналізм. Отже, суспільні вимоги до освітньої практики, переорієнтація із процесу на результат освіти формують необхідність реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівця соціально-педагогічної сфери у вищій школі, що забезпечує набуття ним базових знань, умінь і навичок, практичного досвіду й норм поведінки, а передусім формування в нього фахових компетенцій.

Аналіз останніх досліджень. Огляд історико-педагогічної та сучасної наукової літератури дозволяє дійти висновку, що проблема як формування, так і підвищення професійної компетентності випускників ВНЗ складна та багатоаспектна, розгляд якої відбувається з різних точок зору: як об'єктивний критерій та вимога до підготовки фахівців у ВНЗ (Державний освітній стандарт, освітні стандарти в галузі підготовки соціальних педагогів); в аспекті теорії і практики підготовки фахівців у ВНЗ (О. А. Абдулліна, М. П. Боброва, С. Я. Ромашина, Н. Г. Руденко, І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін та ін.); з точки зору структури та рівнів професійної, методичної культури і майстерності, їх змісту (Є. І. Пассов, Є. І. Рогов, Л. Ф. Спирін та ін.), атестації, оцінки якості професійної підготовки (М. П. Боброва, В. І. Зверєва, А. А. Мироліубов, С. Г. Молчанов, І. К. Шалаєв, Н. А. Янковська), а також в аспекті інших характеристик професіоналізації як етап, рівень професіоналізму (Є. І. Рогов, Є. І. Пассов, Н. В. Кухарев, Н. В. Кузьміна, Л. М. Митіна, І. А. Зимова).

Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (І. М. Богданова, С. М. Гришак, М. Б. Євтух, Т. Ф. Золотарьова, А. Й. Капська, І. В. Козубовська, О. Я. Межирицький, І. І. Мігович, Л. М. Різник, Т. В. Семігіна, В. А. Сластьонін, О. І. Холостова, О. С. Шевчук, Ю. Г. Фокін та ін.). Різні аспекти практичної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери стали об'єктом дослідження таких зарубіжних учених та практиків, як Гросман Барт, Марк Доел, Робін Перрі, Стівен Шардлоу тощо). Разом із тим у загальнометодологічному та педагогічному плані вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ тільки стає об'єктом пильної уваги науковців і на сьогоднішній день має переважно уривчастий і несистематизований характер.

Метою даної статті є висвітлення окремих проблем і перспектив формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у сучасних умовах університетської освіти.

Основний виклад теоретичного матеріалу. Створення нових вітчизняних стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу та освітніх програм, які базуються на відображенні якісних результатів освітнього процесу шляхом визначення компетенцій, на думку вчених, забезпечить не тільки їх порівнянність із європейськими освітніми системами та зміцнення позицій вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому просторі, а передусім стане відповіддю на запити ринків праці, підвищить адаптованість випускників ВНЗ до самостійної професійної діяльності.

З метою теоретичного обґрунтування сутності професійної компетентності соціального педагога було вивчено відповідний тезаурус, що дало підстави зробити висновок, що поняття "компетенція" й "компетентність" часто використовуються як взаємозамінні і лише у науковій літературі останніх років були зроблені спроби їх розмежувати. Останній термін все частіше зустрічається в літературі у вигляді таких словосполучень, як загальноосвітня компетентність, професійна компетентність і т. ін. Варто зазначити, що поняття "компетенція" сприймається як похідне, вужче від поняття "компетентність" [5]. При цьому якщо під компетентністю розуміється здатність до виконання певної діяльності (у тому числі й соціально-педагогічної), то компетенція – це змістовий компонент такої здатності у вигляді знань, умінь, навичок, що здобувають у процесі навчання, тобто соціально закріпленій освітній результат, зумовлений реальними вимогами до засвоєння сукупності знань, набуття способів діяльності, досвіду, формування ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [1].

Значну увагу щодо розгляду понять "компетентність" і "компетенція" приділено академіком НАПН України О. Савченко, яка визначає компетентність

як інтегрований результат набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності та ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах і виявляються у поведінці, рефлексії. Отже, професійна компетентність характеризує рівень професійної готовності педагога, яка не може бути зведена лише до фактичних знань, що виключає у процесі навчання пасивну роль студента як споживача інформації, а передбачає синтез результатів його сумлінного й систематичного навчання в аудиторії у тісній співпраці з викладачем, самоосвіту, життєвий досвід, ставлення до майбутньої професії [7].

Цілісність професійної компетентності якості фахівця визначається сукупністю різних видів компетентностей, які характеризують його здатність ефективно вирішувати професійні завдання на основі знань, умінь та практичного досвіду.

Фактично компетенції соціального педагога реалізуються з орієнтацією на клієнта, його проблеми, потреби, інтереси, особливості віку [3].

Важливим аспектом розгляду проблеми формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога вважаємо аналіз як окремих шляхів організації навчального процесу, так і форм та методів цієї роботи у ВНЗ.

Як свідчить практика, домінуючою в організації навчального процесу залишається одностороння форма комунікації як способу передачі інформації, суть якої полягає у трансляції викладачем інформації з наступним її відтворенням студентом. У даному випадку головним джерелом навчання є досвід викладача. Натомість студент перебуває у ситуації, коли він тільки читає, чує чи говорить про певні аспекти знання, займаючи при цьому лише фактично позицію пасивної сприймаючої сторони. Безумовно, іноді ця односторонність порушується, якщо студент дещо уточнює чи ставить питання (і тоді виникає двостороння комунікація). Характерно, що одностороння комунікація присутня не тільки на лекційних заняттях, але й на семінарських. Відмінність полягає лише в тому, що у даному випадку вже не викладач, а студент транслює певний обсяг інформації, відповідаючи на поставлені викладачем питання або відтворюючи окремі аспекти лекційного матеріалу тощо. Чи сприятиме така форма організації навчання формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця? Напрошується однозначна відповідь – ні! Існує певна закономірність у навчанні, доведена американськими дослідниками Р. Карнікау та Ф. Макелроу: людина пам'ятає 10 % прочитаного; 20 % – почутого; 30 % – побаченого; 50 % – одночасно побаченого та почутого; 80 % – того, що говорить сама; 90 % – того, що засвоєно у процесі діяльності (*Karnikau, McElroy, 1975*).

Зміна вектора мети освіти, орієнтація не на знання, а на компетентнісний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів (оскільки знання неможливо дати на десять років вперед, треба вчити студентів вчитися і перенавчатися, де головним критерієм навченості вважається готовність до самостійної діяльності на кожному наступному етапі – в навчанні, професійній діяльності) передбачає перебудову організації всього освітнього процесу, вимагає докорінної зміни як педагогічної позиції викладача, так і студента, оскільки ставить на перше місце не озброєння студента сумою нормативних знань, а передусім формування уміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Отже, переміщення акценту з дидактичної педагогіки до допомоги тим, хто навчається, відповідає співробітництву "викладач – студент".

У сьогоднішній парадигмі освіти в Україні основна увага зосереджується на тому, щоби покращити, посилити, удосконалити діяльність викладача, певним чином змінити його рольову позицію з "транслятора" знань на позицію управлінця, координатора навчальною діяльністю студентів. З огляду на зазначене важливою і доцільною вважається форма багатосторонньої комунікації у навчальному процесі, що передбачає активність передусім студентів, а не тільки викладача, збільшення кількості інтенсивних комунікативних контактів як між самими студентами, так і між студентами і викладачем, паритетність стосунків між ними, відсутність репресивних мір управління і контролю з боку викладача. За таких умов кожен учасник комунікації потенційно має можливість, ознайомлюючись, стикаючись з позицією інших учасників, просуватися уперед у ході

конструювання свого знання, спільного за формою, але індивідуального за суттю. Саме того знання, на яке у нього є запит сьогодні і яке може розвиватися у міру виникаючої необхідності – завтра чи через декілька років після закінчення вишу.

Шляхами реалізації такої багатосторонньої комунікації у навчальному процесі ми вбачаємо впровадження інтерактивного колаборативного (англ. – collaborative learning) та кооперативного навчання.

Слід відзначити, що колаборативне і кооперативне навчання досить близькі поняття. Колаборативне навчання (колаборація – співпраця, спільна робота) – це підхід, в рамках якого навчання побудоване на тісній взаємодії між студентами або між студентами і викладачем. Учасники цього процесу отримують знання через активну спільну діяльність, спрямовану на пошук інформації, виконання поставлених перед ними завдань тощо. Реалізація колаборативного навчання може бути здійснена у форматі групових проектів, спільних розробок і т. ін.

Якщо колаборативне навчання це передусім певна теорія взаємодії у навчальному процесі, визначення його загальної спрямованості, то кооперативне навчання являє собою структуру і спосіб структурування такої взаємодії. Інакше кажучи, якщо колаборація акцентує увагу на спільності роботи, то кооперація – це продукт цієї роботи, засіб реалізації колаборації, в основі якої лежить консенсус, що формується на підставі кооперації членів групи на протигагу змагальності, яка є характерною для традиційних форм організації навчання.

Науковці виокремлюють п'ять основних елементів, які характеризують даний тип навчання:

1. *Позитивна взаємозалежність*, сутність якої полягає в тому, що група може бути успішною лише за умови, коли всі учасники команди зроблять усе можливе для досягнення спільної мети.

2. *Активізуюча взаємодія* – студенти підтримують і допомагають один одному під час спільної праці.

3. *Індивідуальна відповідальність* – кожен учасник команди стає індивідуально відповідальним за результати розв'язання поставленого завдання незалежно від того, який би шлях досягнення мети не обрали члени групи.

4. *Використання міжособистісних умінь* – для того, щоби робота команди була ефективною, студенти повинні довіряти і поважати один одного, вміти спілкуватися, попереджувати та долати конфлікти.

5. *Контроль прогресу* – не допускає будь-яких репресивних заходів з боку викладача, а виступає передусім як мотиваційний, заохочувальний чинник і проводиться у вигляді моніторингу прогресу, що базується на проходженні певного етапу в практичному розкладі, який попередньо погоджено в групі і затверджено керівником. Така форма організації контролю дає студентіві можливість відчувати свої досягнення [9, с. 15].

На користь застосування колаборативного навчання говорить і той факт, що майбутній фахівець соціально-педагогічної сфери повинен уміти не лише працювати в колективі, але й керувати ним. Саме тому спільна групова робота студентів сприяє формуванню в них цілої низки професійних компетенцій – комунікативної (у групі важливо правильно і доступно висловити свою думку, переконати співрозмовників, уважно вислухати колег і т. ін.), конфліктологічної (що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми та протиріччя), рольової тощо.

Засноване на діях і вчинках, колаборативне навчання породжує командний дух серед учасників групи, мотивує більш сильних студентів допомагати іншим щодо розуміння загальних уявлень і концепцій. З огляду на це спільна колективна діяльність студентів у ході реалізації викладачем колаборативної форми навчання сприяє формуванню в них умінь взаємодіяти в команді, аналізувати та обирати найбільш виправдані шляхи розв'язання виникаючих проблем, прогнозувати наслідки своїх дій, прислухатися до думки колег і відстоювати власну точку зору, відповідати за наслідки власних дій.

Взаємодія команди сприяє також зворотньому взаємозв'язку між учасниками групи у вигляді перевірки ідей, побудови системи поглядів, обміну думками, породжує увагу, схвалення, повагу, що, у свою чергу, також сприяє мотивації щодо продовження роботи з виконання поставленого викладачем

завдання. При цьому викладач повинен обов'язково підкреслювати важливість командних умінь для досягнення поставлених цілей.

Висновки. Процес формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога у ВНЗ вимагає комплексного розв'язання цієї проблеми, оновлення не тільки змісту, а й практичних засад організації навчального процесу у вищій школі, оновлення методик викладання фахових дисциплін. Подальшого дослідження потребує розкриття сутності кожного з видів професійних компетентностей соціального педагога на основі аналізу наукової літератури, положень міжнародних і державних нормативно-правових документів у галузі освіти, специфічних особливостей і практики професійної діяльності цієї категорії педагогічних працівників.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. Я. Савченко та ін.; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 45–50. – (Бібліотека з освітньої політики).
2. Грузков И. В. Человек в глобальном мире и образование / И. В. Грузков // Интеллектуальные и инновационные технологии в управлении образованием НИЭУП 2006 : материалы IX Международной научно-практической конференции, 28 января 2006 г., г. Невинномыск / автор. кол.: Т. Н. Рябченко, Е. Н. Павленко и др.; Невинномыский институт экономики, управления и права. – Невинномыск : Изд-во НИЭУП, 2006. – С. 22–25.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.
6. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
7. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. – Серія 17. – С. 10–16.
8. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
9. Cooper J. and Robinson H., Small-group instruction in Science, Mathematics, Engineering and Technology (SMET) Disciplines; Status Report and Agenda for the Future. NISE (1997) [Електронний ресурс] / J. Cooper and H. Robinson. – Режим доступу:
<http://www.wcer.wisc.edu/archive/c11/CL/resource/smallgrp.htm>. – Назва з екрана.

УДК 378+316.42+304.3(47)

ПРОТЕКЦІЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ЗАСАДА ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Кудря М. М.

У статті розглядаються реалізація мовної стратегії в галузі вищої освіти України та завдання сучасної української держави в протекції розвитку національної (української мови); аналізуються функції та значення розширення сфери застосування української мови як повноцінного засобу наукового спілкування у відновленні почуття національної гідності.

Ключові слова: протекція розвитку української мови, державна мовна політика, функції, національна ідентичність.

В статье рассматриваются реализация языковой стратегии в отрасли высшего образования и задания современного украинского государства в протекции развития национального (украинского) языка; анализируются функции и значение расширения сферы применения украинского языка как полноценного средства научного общения в обновлении чувства национального достоинства.

Ключевые слова: протекция развития украинского языка, государственная языковая политика, функции, национальная идентичность.

The realization of the language strategy in the higher education of Ukraine and the objectives of the modern Ukrainian state in protecting the development of the national (Ukrainian) language are considered in the article. The functions and significance of increasing the use of the Ukrainian language as an undiminished means of scientific communication in the restoration of national dignity are analyzed.

Key words: protecting the development of the Ukrainian language, state language policy, functions, national identity.

Постановка проблеми. Зважаючи на те, що національна ідентичність України є насамперед національною ідентичністю громадян України, а не українців, можна виокремити такий виклик, який сьогодні є нагальним для України – це мовне питання, або усвідомлення важливості єдиної державної мови як одного із найважливіших засобів об'єднання народів України в єдину українську націю.

Євроінтеграційний рух вищої освіти України означає, зокрема, й визнання європейських стандартів і в галузі мовної політики. Передові європейські країни насамперед прагнуть забезпечити повноцінне функціонування державної (офіційної) мови, гарантують збереження, розвиток і використання національних та регіональних мов, сприяють вивченню щонайменше двох іноземних мов.

Національне законодавство України і практика регулювання етнонаціональних процесів у галузі освіти формується відповідно до міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській Хартії регіональних мов або мов меншин, Гаазьких рекомендаціях Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту та інших документах.

В останні роки реалізація мовної стратегії в галузі вищої освіти України здійснювалась шляхом комплексного і послідовного впровадження просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, роз'яснювальних заходів.

Мета. Науково-теоретично обґрунтувати і визначити основні підходи до необхідності протекції української мови в навчальному процесі вищих навчальних закладів, що забезпечить збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації.

Завдання:

1. Визначити основні підходи до розв'язання проблеми вибору державної (офіційної) мови та три типи мовної політики держави.

2. Висвітлити проблеми та суперечності при навчанні української мови студентів.

3. Довести, що розширення сфери застосування української мови як повноцінного засобу наукового спілкування у сфері інформатики та викладання технічних дисциплін у вищій школі має велике значення у відновленні почуття національної гідності.

Виклад основного матеріалу. Мовна політика в галузі освіти була предметом розгляду вітчизняних і зарубіжних науковців. Ґрунтовні дослідження її різних аспектів здійснили в своїх працях українські вчені Л. Бевзенко, І. Лопушинський, О. Любашенко, Р. Непийвода, Г. Нестеренко, О. Чередниченко, В. Шейко та ін.

Дослідник І. Лопушинський встановив, що світовий досвід вирішення мовних проблем в освіті співвідноситься з поділом держав (насамперед європейських) на три групи: 1) одномовні гомоетнічні держави; 2) рівноцінно мовні гетероетнічні держави; 3) кількомовні гомоетнічні держави. За його висновком Україна відповідно до європейських стандартів належить до одномовних гомоетнічних держав.

Дослідник довів, що в мовному законодавстві держав світу відомі три основні підходи до розв'язання проблеми вибору державної (офіційної) мови. Перший, найпоширеніший підхід полягає в тому, що мовою державного життя обирається мова однієї національності – тієї, що зробила основний внесок у формування держави і переважає в кількісному відношенні інші її етнічні групи. Другий шлях вибору загальнодержавного засобу спілкування в умовах двомовності (багатомовності) – визнання як офіційних, тобто державних, усіх основних мов країни. Це має місце в тих країнах, де важко визначити якусь одну корінну національність. Світова практика засвідчує і третій варіант – закріплення як державних (офіційних) двох мов – місцевої національної і мови колишньої метрополії. Україна належить до першої з трьох названих груп [4].

Відповідно визначено і три типи мовної політики держави: 1) протекція національній мові; 2) невтручання ("відсутність мовної політики"); 3) свідоме підтримка мови колишньої метрополії.

Дослідник з'ясував, що **завдання сучасної Української держави полягає в протекції розвитку національної (української) мови.** Він аргументовано довів, що в умовах сьогодення Україні державі слід докласти максимум зусиль, щоб українська мова стала загальнонаціональною, а згодом і загальнодержавною. Алгоритм запропонованих дій повинен бути таким: мова формує націю – нація будує державу – держава охороняє мову [4].

На основі нормативної класифікації ООН, світової та європейської практики І. Лопушинський теоретично довів, що Україна є однаціональною державою з наявними багатонаціональними регіонами (Автономна Республіка Крим, Донецька, Луганська та Одеська області), що росіяни в Україні є не регіональною, а національною меншиною, що російська мова є не міноритарною, а мовою однієї з національних меншин.

Взявши за основу висновки І. Лопушинського, ми вважаємо, що **державна мовна політика в галузі вищої освіти України – це свідомий вплив держави, спрямований на практичне кероване наскрізне застосування державної (української), національних, регіональних та іноземних мов у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, незалежно від форм власності, з метою консолідації українського суспільства на основі єдиної державної (української) мови, створення сприятливих умов для збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті європейської і світової інтеграції.**

Питання навчання рідної мови в Україні тісно пов'язане з історією української культури, збереженням етнотрадицій, з урахуванням поглядів між різними мовами в українському соціокультурному просторі. Професійне спрямування освіти аж ніяк не заперечує потреби загальнокультурного розвитку, формування

гуманної, гармонійної, цілісної особистості. Дисципліни мовного циклу посідають особливе місце в навчальному процесі. Українська мова є інструментом долучення до духовних скарбів рідного народу і стає в Україні основною мовою комунікації в науці та діловодстві. Вивчення сучасної української мови, ділового українського мовлення, фахового мовлення створює для студентів унікальні можливості: здобути вправний засіб орієнтування у сферах офіційно-ділового писемного та усного спілкування, збагнути особливості мовної стилістики, специфіку використання різних мовних одиниць залежно від сфери та мети вживання, прилучитися до вироблення загальних мовних норм і стандартів, які перебувають на етапі становлення [2].

Розуміння сутності мови як діяльності й основної її функції як комунікації природно визначає аспектисткість цілей і завдань навчання. Українська мова як не фахова (загальноосвітня) дисципліна, що вивчається на різних природничих та гуманітарних факультетах інститутів, академій та університетів, є для студентів предметом і водночас інструментом наукового та практичного пізнання майбутнього фаху. Сьогодні зміна концептуальної основи і розширення цільових функцій дидактики української мови вимагає суттєвої корекції деяких поширених методичних сценаріїв, підвалинами яких є стереотипні уявлення про лінгводидактичний процес у вищій школі: спрямування на заучування правописних правил, набуття декларативних знань, обмеження мовлення науковим та офіційно-діловим стилями тощо. Відповідно до цього проектування дидактичного процесу передбачає розроблення моделі формування змісту діяльності викладача та студентів згідно з педагогічними принципами вибору методів, засобів, форм засвоєння змісту навчального предмета без обмеження сфер спілкування.

Незважаючи на прискорення трансляції результатів наукових досліджень у практику навчання, яке спостерігається в останнє десятиліття, наприклад, проблема навчання української мови студентів-нефілологів не розв'язана остаточно. Як підкреслює О. Любашенко, суттєві суперечності зберігаються між:

- тенденцією до розширення завдань вищих навчальних закладів в умовах інтеграції до світового освітнього простору та відсутністю концептуальної платформи навчання української мови у дисциплінарному забезпеченні освіти студентів-нефілологів;
- педагогічними умовами навчання мови у вищих навчальних закладах та потребами в удосконаленні мовнокомунікативного потенціалу студентів;
- бурхливим розвитком лінгвістичних теорій (трансформаційної, функціональної, мовленнєвих актів) та відсутністю їх комплексного залучення до теоретико-методичного блоку навчання української мови студентів неспеціальних факультетів;
- широко впровадженими методиками засвоєння лінгвістичних знань і відсутністю методик системного керування операційно-функціональною частиною процесу навчання мови.

В галузі вищої освіти українська мова має повним обсягом забезпечувати інтеграційно-консолідуючу, організаційну та інформаційну функції. Реалізація цієї вимоги потребує комплексного послідовного вжиття заходів адміністративного, науково-методичного, роз'яснювально-пропагандистського характеру. Українська мова в галузі освіти повинна реалізуватися: а) як навчальний предмет; б) як основний засіб комунікації і здобуття знань з інших (немовних) сфер пізнання; в) як засіб розвитку і саморозвитку студента, творчого самовираження і утвердження особистості в суспільстві [5].

Велике значення у відновленні почуття національної гідності має розширення сфери застосування української мови як повноцінного засобу наукового спілкування у сфері інформатики та викладання технічних дисциплін у вищій школі.

На наш погляд, доречним є підхід щодо заміни викладання у вищих навчальних закладах курсу "Українська ділова мова" на дисципліну "Основи професійної мовної підготовки". Оскільки це сприяє реальному впровадженню української мови в гуманітарній освіті студентів нефілологічних спеціальностей, оскільки такий підхід ґрунтується на принципово новому розумінні змісту й завдань мовної підготовки майбутніх фахівців. Заняття з професійної мовної підготовки – це той терен, де молодь опановує оптимальні способи оперування

мовою як знаряддям досягнення успіху в професійній сфері, а це, безперечно, не залишає студентів байдужими до таких занять і до такого предмета.

Важливим етапом в реорганізації навчання української мови у ВНЗ стало прийняття у 2010 р. навчальної програми для вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. В основі Програми – новий підхід не лише до навчально-виховної мети курсу української мови, що передбачає виховання студента як компетентної мовної особистості, яка відзначається високою мовною культурою; формування навичок комунікативно виправданого користування засобами мови в різних життєвих ситуаціях з обов'язковим дотриманням мовних норм та мовленнєвого етикету; вироблення вмінь за лексемами й граматичними формами пізнавати національне світосприймання, ментальність рідного народу, – а й інший підхід до принципів реалізації її змісту.

Відбулася переорієнтація методик викладання мови від системно-описових до комунікативно-діяльнісних, що дає можливість відійти від традиційного погляду на вивчення української мови як необхідності забезпечення студентів знаннями не мови, а відомостей про мову (часто досить специфічними, віддаленими від практичного застосування): вивчення мови тепер спрямовано не стільки на запам'ятовування студентами системи правил, скільки на розуміння закономірностей їх функціонування та формування комунікативних умінь і навичок.

Крім комунікативно-діялісного, укладачі Програми запропонували й такі принципи добору навчального змісту й організації навчання української мови, як принцип взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості, принцип демократизації і гуманізації навчання та принцип особистісної орієнтації навчання, що й дає можливість забезпечувати гармонійну реалізацію основних загальноосвітніх функцій навчального предмета, здійснювати співпрацю викладача й студента з метою досягнення навчально-освітньої мети, створювати умови для розвитку науково-інтелектуального та творчого потенціалів кожного студента.

Одним із головних показників рівня кваліфікації випускників вищого навчального закладу за європейськими нормами є рівень володіння ними державною мовою. Моніторинг стану викладання державною мовою у вищих навчальних закладах та їх структурних підрозділах (за даними керівників ВНЗ) виявив, що середній показник викладання нормативних дисциплін українською мовою у ВНЗ становить: за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста – 89 %, бакалавра – 86 %, спеціаліста (магістра) – 88 % [2].

Разом з тим ми переконані, що реальні показники без перебільшення значно нижчі, попри запевнення з "низів", що ситуація з упровадженням української мови у вищих навчальних закладах в усіх адміністративно-територіальних одиницях держави поступово поліпшується.

Водночас аналіз інформації про мови викладання нормативних навчальних дисциплін за даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України виявив низку проблемних питань, зокрема:

- недостатній рівень професійного володіння викладачами українською мовою;
- відсутність або замала кількість підручників, навчальних посібників та нормативної документації в окремих галузях виробництва державною мовою;
- збереження через незрозумілі причини можливості вибору мови викладання іноземними студентами при укладанні контрактів на навчання [2].

Крім того, у зв'язку з цим можна назвати й чинники суб'єктивного характеру. Зокрема, наявна регіоналізація навчання робить студентів заручниками нерозуміння з боку багатьох керівників вишів важливості викладання державною мовою, адже для підвищення престижу української мови в академічному середовищі, забезпечення україномовного освітнього простору в окремому вищому навчальному закладі, насамперед національному, потрібна добра воля його керівника. Важливим чинником у цій справі державної ваги є створення єдиного мовного простору через забезпечення мобільності студентів і викладачів, поглиблення співпраці між університетами на міжрегіональному рівні.

У рамках функціонування освітніх механізмів важливим і дієвим фактором консолідації політичної спільноти виступає мова. Хоча єдність мови – необхідна передумова реальної єдності громадян та їх суспільного життя, але з іншого боку (враховуючи те, що протягом більш як півсторіччя населенню України насаджувалася російська мова, яка практично стала рідною не для одного покоління) – надмірне культивування української мови "згори", навпаки, може стати фактором дезінтеграції української спільноти. При цьому слід враховувати, що на сучасному етапі поступова популяризація саме української мови як національної необхідна, оскільки будь-яка нація здатна надовго завоювати власну нішу в світовому просторі виключно за умови власної унікальності, а молода українська нація поки що не може вирізнитися з-поміж інших ні яскравими економічними показниками, ні вражаючою силою політичної системи – лише унікальністю національної культури, однією з найяскравіших складових якої є українська мова.

Г. Нестеренко наголошує, що перед розв'язанням проблеми мови постає складність вибору між організаційним досягненням зазначеної мети та самоорганізаційними процесами, про які не можна забувати. Необхідне компромісне рішення проблеми розподілу сфер впливу механізмів самоорганізації та організації [6].

Організаційні структури можуть і повинні мовою внутрішнього використання мати ту, яка відповідає інтересам нації і потребам сформованої задля її безпеки держави. Важко заперечити, що поруч із органами державного управління, державними засобами масової інформації, органами контролю за правопорядком тощо до організаційних структур слід відносити й заклади вищої освіти. Щоправда, ми згодні з думкою Л. Бевзенко стосовно того, що обирати мовну політику у сфері освіти слід дуже обережно і що ВНЗ як структури, які мають традицію та живуть за самоорганізаційними законами, не варто намагатися перевести на іншу мову зовнішнім регулюючим впливом [1].

Для цього, дійсно, слід лише створювати сприятливі умови, зокрема, починаючи з переходу на державну мову організаційної складової вищих навчальних закладів (тобто їх управлінської ланки). Водночас потрібно створювати відповідні умови і для студентів, стосовно чого маємо достатньо вагомих аргументів. Необхідно, щоб студенти мали вибір принаймні з двох альтернатив із приводу того, якою мовою їм спілкуватися з тематики кожної навчальної дисципліни. Одну мовну альтернативу пропонують підручники, більшість найновіших із яких написані російською. Забезпечити досяжність для студентів другої мовної альтернативи – завдання викладачів. Держава як найбільша організаційна структура спрямовує свою мовну політику на розширення ареалу використання української мови. Теоретично на сучасному етапі всі навчальні дисципліни у вищих навчальних закладах повинні викладатися українською мовою, але на практиці навчання та виховання це реалізується повною мірою тільки в Києві та західних регіонах України.

Зняття цього недоліку неможливе без посилення контролю в рамках кожного ВНЗ за мовою викладання навчальних дисциплін. Інакше кажучи, маємо парадоксальну ситуацію: докладається багато організаційних зусиль для утвердження позицій української мови, а реальні соціальні тенденції свідчать про марність цих регулюючих спроб. Щоб покращити становище принаймні на рівні вищих навчальних закладів (з яких суспільство згодом отримує повноправних членів й активних учасників соціального життя), слід *не вимагати* від студентів розмовляти українською мовою, але *надавати* їм таку можливість – адже при спілкуванні з ними виключно російською мовою така можливість відбирається. Звісно, мову внутрішнього використання, прийняту в кожному самоорганізаційному утворенні, неможливо змінити зовнішнім лінійним впливом без загрози існування цьому утворенню. Але викладачі мають неабияку можливість змінити ставлення студентів до національної мови за посередництвом позитивної мотивації. Адже на рівні окремої особистості варіативність самоорганізаційного структурування постає як внутрішня готовність до ідентифікації з деякими мовними спільнотами. На користь якої з них буде зроблено особистісний вибір майбутнього спеціаліста, можуть вирішити як випадковість, так і певні корегуючі зусилля з боку викладача. Тим паче, що випускати у професійний світ молоду

людину з вільним володінням лише однієї мови означає створювати для неї додаткові труднощі, і ми просто не маємо на це морального права. Адже сьогодні в Україні в рамках будь-якої професії існують як російськомовні, так і україномовні структури, і, якщо людина опиниться в останніх, недостатність україномовних навичок може спричинити її дезорієнтацію у власній спеціальності та професійну непридатність.

Мова внутрішньоструктурних комунікацій – одна з атрибутивних характеристик будь-якої соціальної системи, в тому числі і вищого навчального закладу. Тому всі конструктивні висновки, що пропонує самоорганізаційний підхід із цього приводу, мають безпосереднє відношення до проблеми консолідації задля посилення корпоративних ефектів в Україні і самовідтворення української політичної нації. Що більшою буде частка україномовних організацій на території нашої держави, то більш українською, зрештою, буде й Україна. У процесі самоорганізаційного розв'язання суперечності між українською та російською мовами в системі вищої освіти варто виховувати у студентів етичність щодо мовного питання: студенти мають розуміти, що відповідати співрозмовнику слід тією мовою, якою він звертається, і сприймати це як необхідну складову професійної етики. У зв'язку з цим можна вважати конструктивним впровадження навчальної дисципліни "Професійна етика та етикет" у рамках кожної спеціальності або принаймні викладання основ мовної етики в рамках психологічних дисциплін чи загального курсу етики.

Значною перешкодою на шляху поширення використання української мови у навчальних закладах є низький рівень видання підручників державною мовою. Для подолання цієї проблеми необхідно, по-перше, щоб вищі навчальні заклади брали на себе витрати з видавництва літератури і функції з її розповсюдження (як по бібліотеках, так і для продажу студентам і всім бажаним). Другою ж передумовою є підвищення у викладачів мотивації для написання україномовних підручників із кожної навчальної дисципліни (оскільки самомотивація не завжди виявляється дієвою, то у виконанні цього завдання значна роль належатиме завідувачам кафедр і менеджерам ВНЗ, які відповідають за наукову та навчально-методичну роботу).

Аналогічною сьогодні є ситуація і з мережею Інтернет, ресурсами якої поступово починає користуватися все більша кількість студентів для підготовки до занять. Тут проблема також полягає в тому, що в Інтернеті є набагато більше сайтів російських бібліотек, якими можуть скористатися студенти, і більше російськомовних інформаційних пошукових систем.

Вирішення цієї проблеми також значною мірою покладається на вищі навчальні заклади, хоча ініціатива, напевно, має виходити з Міністерства освіти і науки України. Кожна кафедра повинна мати власний сайт, на якому була б розміщена інформація зі спеціальностей кафедри, всіх навчальних дисциплін із текстами лекцій, планами семінарських занять, переліком літератури та екзаменаційними питаннями українською мовою; повинні також бути виставлені всі наявні літературні джерела за спрямуванням кафедри, переважно українською мовою. У такому разі студенти (особливо заочного відділення) не матимуть потреби навчатися в бібліотеці за російськомовними підручниками. Для реалізації цього завдання необхідне залучення зусиль не тільки самих викладачів, але й відповідного підрозділу ВНЗ з інформаційних технологій.

На основі суб'єктно-діяльнісного підходу діяльність навчання мови у вищому навчальному закладі О. Любашенко потрактована як *кероване та усвідомлене* (з позиції суб'єктів – викладача та студента) *оволодіння змістом навчання*, що поєднує мовні та мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції), а також *оволодіння методами навчання*.

Дослідниця обґрунтувала, що об'єктами проектування лінгводидактичної стратегії виступають: мовленнєва діяльність як дидактична мета навчання; зміст діяльності навчання (знання, уміння, навички); методи діяльності (на основі актуалізації мотиваційного ресурсу студентів); програма тактик діяльності лінгводидактичної стратегії. Складовими такої теоретичної презентації замкненого методичного циклу є категорії навчання української мови у вищому навчальному закладі [5].

Підсумовуючи основні позиції проведеного аналізу, слід наголосити на необхідності реального забезпечення студентів навичками спілкування державною мовою та україномовними підручниками, повністю відповідними українській дійсності.

Висновки. Однією з основних педагогічних засад збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації визначено сприяння впровадженню в навчальний процес вищих навчальних закладів державної української мови, що дозволяє консолідувати українське суспільство та створити сприятливі умови для збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті європейської і світової інтеграції.

Обґрунтовано, що державна мовна політика в галузі вищої освіти України – це свідомий вплив держави, спрямований на практичне кероване наскрізне застосування державної (української), національних, регіональних та іноземних мов у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації незалежно від форм власності.

Доведено, що велике значення у відновленні почуття національної гідності має розширення сфери застосування української мови як повноцінного засобу наукового спілкування у сфері інформатики та викладання технічних дисциплін у вищій школі.

Позитивним явищем у контексті збереження національної ідентичності вищої освіти визначено: вміння студентів спілкуватися державною мовою та користуватися україномовними підручниками, зміст яких відповідає українській дійсності, переорієнтація методик викладання мови від системно-описових до комунікативно-діяльнісних, що дає можливість відійти від традиційного погляду на вивчення української мови, що і передбачає не стільки запам'ятовування студентами системи правил, скільки розуміння закономірностей їх функціонування та формування комунікативних умінь і навичок.

Література

1. Бевзенко Л. Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций / Л. Д. Бевзенко. – К. : Институт социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
2. Доповідь міністра України на розширеній підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України "Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти" (2 квітня 2009 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/newstmp/2009-1/10-04/dopovid.doc>. – Назва з екрана.
3. Кудря М. М. Педагогічні засади збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Кудря М. М. – Житомир, 2012. – 20 с.
4. Лопушинський І. П. Формування реалізації державної мовної політики в галузі освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 "Механізми державного управління" / Лопушинський І. П. – К., 2008. – 30 с.
5. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Любашенко О. В. – К., 2008. – 27 с.
6. Нестеренко Г. Роль системи освіти у становленні української політичної нації / Галина Нестеренко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 177–186.

УДК 37.091.12.011.3-051:81'243

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ КРЕАТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мороз Л. М.

У статті обґрунтовується важливість проблеми формування креативності майбутніх професіоналів, створення сприятливого освітнього середовища у виші. Розглянуто різні підходи до визначення креативності, а також виділено її структурні компоненти. На основі узагальнення різноманітних джерел виділено когнітивний, конативний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний компоненти. Крім того, розкрито характеристики, що входять до складу цих компонентів.

Ключові слова: креативність, структурні компоненти креативності.

В статье обоснована важность проблемы формирования креативности будущих профессионалов, создания благоприятных условий среды в вузе. На основе обобщения разных источников, выделены когнитивный, конативный, мотивационно-ценностный, деятельностный компоненты. Кроме этого, раскрыты умения и характеристики, которые входят в состав этих компонентов.

Ключевые слова: креативность, структурные компоненты креативности.

The author discusses the importance of developing creativity of future professionals and also nurturing and promoting student creativity in higher education establishments. This article provides a presentation of creativity structural components and their characteristics, capturing the multidimensionality of creative potential. The techniques and alternative assessment tools are contextualized by addressing their interest for educational program of forming creativity of teacher trainees of foreign languages.

Key words: creativity, creativity structural components.

Основною вимогою сучасного світового суспільства є спроможність людини швидко реагувати на зміни, які постійно відбуваються у всіх сферах життя, вміти знаходити оригінальні та конструктивні рішення проблем. У сучасних умовах цілі вищої освіти, в тому числі й фахової підготовки вчителів іноземних мов не можуть визначатися набором знань, умінь, навичок у вузькій галузі знань, а мають бути спрямовані на всебічний розвиток особистості вчителя. Додаткові якості, що повинні бути сформовані у випускника, позначаються словами "компетенції" і "компетентності", вони краще відповідають сучасним цілям освіти. У дослідженні Т. Яковенко, крім професійної компетентності, знаходимо перелік ключових (базових) компетентностей та особистих якостей фахівця. Передбачається, що ключові компетентності мають понадпрофесіональний характер і є необхідними в будь-якій галузі діяльності. Сюди, поряд із когнітивною або пізнавальною, комунікативною, управлінською або соціально організаційною компетентністю у ціннісно-смысловий орієнтації, у сфері цивільно-громадської діяльності, інформаційно-комп'ютерною, належить також і *креативна компетентність*. Вона визначається як інтегральна багатофакторна якість особистості, що зумовлює на професійній основі розвиток творчих здібностей тих, кого навчають, і саморозвиток власних творчих здібностей майбутнього педагога [3, с. 52].

Завдання професійної освіти – забезпечити умови у виші для становлення професіоналів, здатних до сприйняття нового, мотивованих на досягнення життєвого успіху, готових до навчання впродовж життя. Це відповідає й положенням Закону України "Про освіту" та Національної доктрини розвитку освіти, де постулюється, що основними напрямками оновлення змісту вищої освіти є: особистісна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей; забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки,

культури і соціальної практики; виховання талантів, збагачення на цій підвалині творчого потенціалу всього народу; виховання духовно багатой, соціально активної, фізично розвиненої творчої особистості.

Разом із тим репродуктивний характер традиційної системи освіти суперечить потребі суспільства в креативній системі розвитку особистості. *Актуальною* проблемою для теоретичних і практичних досліджень у сфері професійної підготовки є розробка теоретичних положень та практичних моделей формування їх креативності, в тому числі майбутніх учителів іноземних мов. Наразі зупинимося на визначенні структурних компонентів креативності майбутніх учителів іноземних мов, що і є *метою* статті.

У вивченні креативності існує багато різноманітних теоретичних та експериментальних підходів, що впливає як на визначення самого поняття, так і на виділення його структурних компонентів. Креативність визначається як багатогранне поняття, що інтегрує в собі низку аспектів. Більшість сучасних учених (J. Guilford, P. Torrance, T. Amabile, R. Sternberg, T. Lubart, J. Kaufmann, R. Weisberg, R. Sawyer, G. Wallas, Д. Богоявленська, С. Сисоєва, І. Зязюн, В. Роменець та ін.) дійшли згоди, що різні фактори повинні взаємодіяти та доповнювати один одного, щоб уможливити творчий процес і креативні результати. Останніми роками дослідженнями розвитку креативності майбутніх учителів займалися І. Гриненко, О. Дунаєва, Т. Заячук, Н. Кичук, О. Куцевол, Н. Мартинович, В. Фрицюк, І. Шахіна, Т. Яковенко та інші.

Відповідно до рекомендацій Національного комітету креативної та культурної освіти (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCEE) креативність учителя визначається як "креативне вчителювання" (*teaching creatively*) та "навчання креативності" (*teaching for creativity*) [7]. Науковці визначають креативність як здатність викладача використовувати уяву студентів таким чином, щоб зробити навчальний процес цікавим та інноваційним. Навчання креативності визначається як засіб (інструмент) розвивати студентські здатності креативного мислення, уяви та інших здібностей, що відносяться до креативності і які сприяють ефективності навчання. Креативна діяльність викладача інтерпретується як використання ефективних навчальних методик, засобів і стратегій [5, с. 357].

У численних дослідженнях креативність визначається по-різному, про що ми згадували у попередніх роботах: як прагнення до творчості, здатність протистояти шаблону, виходити за рамки завдання, швидко та ефективно вирішувати проблемні ситуації. Креативність – це також специфічне ставлення, якість у структурі особистості, які розвиваються в процесі діяльності й проявляються як здатність до перетворення, розширення концептуальних меж, створення якісно нового продукту. Нарешті, креативність – це здатність індивіда змінювати своє сприйняття, мислити нешаблонно, бачити несподівані рішення та комбінації. Креативність сприяє успішному вирішенню проблем і завдань у різних сферах життя індивіда, від професійних вимог до емоційних конфліктів. Креативність пов'язана з глибинними шарами структури особистості і базується на потребі виразити, актуалізувати себе, свій внутрішній світ, перейти межі зовнішнього, повсякденного, прагматичного і об'єктивуватися, увіковічнити свою індивідуальність [2, с. 113].

У рамках нашого дослідження ми розглядаємо креативність як комплексно-інтегративну якість, своєрідну творчу активність особистості, що проявляється у перетворенні дійсності і має гуманістичну спрямованість. Слідом за представниками гуманістичної психології ми розглядаємо творчу активність (креативність) як ідеальну модель психічної конструкції особистості, як еталон психічного здоров'я. Прагнення до самоактуалізації в діяльності, з яким ототожнюється потреба у творчості, інакше креативність, А. Маслоу вважає за необхідну суто людську метапотребу. Вона відрізняє людський рід і є показником психічного здоров'я. Це скоріше особливий спосіб світосприйняття, особливий спосіб взаємодії з реальністю. Чим би не займалася креативна людина, у все вона додає притаманне тільки їй ставлення до того, що відбувається, кожний її акт стає актом творчості. Креативністю А. Маслоу також називає оригінальність, винахідливість або творчу жилку. Це не креативність геніїв (Моцарта і т. д.), не

геніальність чи дар. На його думку, вона скоріше схожа на креативність дитини, незіпсованої впливом культури. Креативність – найфундаментальніша характеристика людської природи, це можливість, що дана кожній людині від природи. Вона пов'язана зі здатністю до невинного та наївного сприйняття життя, яка часто під впливом освітнього середовища нівелюється. Саме тому необхідно створювати педагогічні умови, які б сприяли, а не придушували цю здатність до спонтанності, свіжості сприймання, або креативності [6].

М. Csikszentmihalyi послуговується поняттям "поток" (flow) і теж говорить про неможливість людського існування без стопроцентної зосередженості на своїй діяльності, а "пікові переживання", які можуть виникнути лише в процесі виконання своєї діяльності на найвищому рівні, вважає метою людського існування. Під час цих проривів людина стає більшою мірою сама собою, краще реалізує свої потенційні можливості і наближається до самого серця свого буття. Ці пікові переживання можуть мати численні впливи на розвиток особистості, в тому числі вони здатні вивільнити творчі здібності індивіда, спонтанність, експресію, неповторність.

Потік зазвичай приходить, коли людина включає усю свою майстерність, аби впоратися з поставленим завданням. Коли цілі зрозумілі, результат очевидний, а завдання та майстерність знаходяться в балансі один із одним, людина концентрує свою увагу та повністю занурюється у свою справу. Оскільки поставлене завдання вимагає всієї психічної енергії, увага людини в стані потоку повністю сконцентрована. Потік також веде до особистісного зростання. Таким чином, стан потоку діє як магніт, спонукаючи нас учитися, а відтак, виходити на нові рівні завдань і майстерності. Отже, бачимо, що М. Csikszentmihalyi також акцентує увагу на ідеї про важливість постійного розвитку, який має відбуватися в процесі виконання улюбленої справи [4].

На сьогодні більшість авторів визнають багатогранну природу креативності, в межах якої взаємодіють різні компоненти. Психометричний погляд привів до створення інтегрованих підходів (confluence models of creativity), які припускають, що творчість вимагає від людини певного *стилю мислення, бази знань і особистісних якостей*, які актуалізуються в певному *середовищі* [9, с. 112].

Т. Amabile розвинула теорію, за якою творчість розглядається як результат поєднання разом декількох компонентів, кілька з яких відносяться до особистості, інші – до середовища, включаючи соціальне оточення. Вона була однією із перших теоретиків, хто включив соціально-психологічні фактори у вивчення творчості. Перший компонент теорії Т. Amabile складається з *умінь у певній сфері знань* (domain-relevant skills). Вони включають знання і навички. Деякі з цих умінь базуються на внутрішніх здібностях (задатках), інші ж набуті завдяки освіті. Другий компонент – це *вміння, що стосуються творчості* (creativity-relevant skills), які є вміннями, що виходять за межі специфіки галузі, які можуть бути застосовані у будь-якій сфері, де індивід спробує створити інновацію. Вони включають метод ламання звичного, але не успішного підходу до проблеми (*breaking set*), а також знання евристики, або правил (knowledge of *heuristics*, or *rules of thumb*) для генерування нових ідей [9, с. 96].

За Т. Amabile, велике значення для креативної відповіді на завдання має ставлення до нього індивіда. Якщо людина вважає завдання внутрішньо мотивованим – тобто вона зацікавлена завданням заради самого завдання, а не через певні зовнішні винагороди за успішне його виконання, – шанси його створити інноваційну відповідь будуть максимальними. Це стосується мотиваційно-ціннісного компонента у структурі креативності (див. табл. 1).

Р. Sternberg та Т. Lubart припускають, що людина, здатна до творчої продукції, повинна володіти кількома ресурсами, як-от:

- 1) набір інтелектуальних здатностей, з яких три є особливо важливими: здатність бачити проблеми в новій перспективі та виходити за межі звичайних ідей; вміння розпізнавати ідеї, варті уваги; здатність переконувати інших у цінності своїх ідей;
- 2) знання своєї сфери;
- 3) особистісні якості, які дозволяють мислити незалежно;
- 4) середовище, яке підтримує і винагороджує творчі ідеї [9, с. 100].

J. Horng та ін. описали п'ять факторів, які впливають на креативну діяльність вчителя: а) особистісні риси (наполегливість, бажання розвиватися, прийняття нового досвіду, самовпевненість, почуття гумору, допитливість, глибина ідей, уява); б) фактори сім'ї: відкриті та толерантні способи навчання учнів, творча діяльність батьків та ін.; в) досвід зростання та освіти; г) віра в навчання, тяжку і наполегливу працю, мотивацію; г) адміністративний бік шкільної організації [5, с. 365].

D. Simonton, виходячи з еволюційної теорії креативності, розробив широку інтегровану теорію креативності (a wide-ranging confluence theory of creativity), яка об'єднує "механізм сліпого варіювання, відбору та зберігання" (the blind-variation-selective-retention mechanism) з іншими компонентами, такими як когнітивні фактори, особистісні характеристики та середовищні впливи на творчий процес [9, с. 101].

Д. Б. Богоявленська зосереджується на розгляді поняття "інтелектуальної активності", до структури якого входять як розумові здібності, так і мотиваційні фактори. Розумові здібності діють лише з огляду на мотиваційну сферу особистості, яка може або стимулювати, або ж перешкоджати прояву цих здібностей. Такий теоретичний підхід має важливий практичний результат: для розвитку обдарованості необхідно створити також умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості та системи цінностей, які складають основу становлення духовності особистості [1].

Таблиця 1

Структурні компоненти креативності та їх характеристики

Компонент	Складові характеристики	Методики вимірювання
1	2	3
Когнітивний (когнітивно-інтелектуальний, когнітивно-пізнавальний)	Інтелектуально-творча ініціатива в різних видах комунікативної та навчальної діяльності; оригінальність виконання навчальних завдань, проєктів, індивідуально-дослідних завдань; гнучкість та кмітливість; вербальна креативність; семантична гнучкість (здатність виявити головну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання); образна адаптивна гнучкість (здатність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання); семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації); фантазія у написанні текстів писемного мовлення, а також самостійне придумування тем і проблем для писемного та усного обговорення; формулювання проблем; здатність помічати неоднозначності, суперечності, ставити питання; допитливість (невербальна та вербальна); інтуїтивність; легкість оволодіння мовою як засобом формулювання думок; система знань методики викладання іноземних мов на основі застосування креативних технологій; загальні професійно-педагогічні знання та компетенції; знання теорії креативності; дивергентне та конвергентне мислення, оцінювання ідей, асоціативне мислення; послідовність та розширення вже існуючих ідей; уміння ігнорувати нерелевантну інформацію; чутливість (сенситивність до проблем); аналіз, синтез, здатність до перенесення, готовність пам'яті, уява (відтворювальна та творча); метафоричність, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок; уміння в простому бачити складне, і навпаки	Г. Еббінгауз "Вербальна уява" Є. Туник "Діагностика вербальної та невербальної креативності" А. Лачинс "Гнучкість мислення" The Torrance Tests of Creative Thinking (ТТСТ), Wallach & Kogan Divergent Thinking Tasks Guilford Divergent Thinking Tasks The Consensual Assessment Technique Purdue Elementary Problem Solving Inventory С. Меднік "Тест віддалених асоціацій"

Продовження таблиці 1

1	2	3
<i>Конативний</i> (особистісний, емоційно- афективний)	Ключові особистісні риси для креативності: наполегливість (тенденція долати перешкоди), терпимість до багатозначності, відкритість новому досвіду, індивідуалізм (незалежність, неконвенційні рішення), готовність ризикувати; самоприйняття; домінування; самовпевненість; неконформність; здатність до вирішення проблемних завдань; винахідливість; самобутність і впевненість у собі; емоційно-образні якості: одухотвореність, емоційний підйом у творчих ситуаціях, відчуття новизни, здатність до емпатії, проникливість, подолання стереотипів, схильність до ризику, прагнення свободи	Є. Туник "Самооцінка творчих здібностей" Barron-Welsh Art Scale Gough's Adjective Checklist Khatena Creative Perception Inventory
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Мотивація самовдосконалення іншомовних умінь і навичок; здатність розгледіти можливості для саморозвитку, ставити та досягати цілі й наміри; інтерес до проблемних завдань, неоднозначних комунікативних ситуацій; внутрішня процесуальна мотивація (intrinsic process motivation), ставлення до діяльності як можливості для самореалізації; прийняття креативності як особистісно важливої цілі; прагнення до нового, до самоактуалізації в діяльності, реалізації свого потенціалу, здібностей, гуманістичні настановлення; особистісно значущі мотиви й ціннісні установки; позитивне ставлення до формування та розвитку творчих здібностей; творчий прояв особистості в професійній діяльності	The Work Preference Inventory The Torrance Creative Motivation Scale
<i>Діяльнісний</i> (практично-діяльнісний)	Включає дослідницькі, організаторські, проєктувальні вміння, які дозволяють реалізувати креативні технології формування педагогічних знань і вмінь, здійснювати організацію самостійної творчої роботи, планувати навчально-творчу роботу	Спостереження

Отож численні дослідження виявили можливість і необхідність цілеспрямованого формування різних компонентів креативності: *когнітивного (когнітивно-інтелектуального, когнітивно-пізнавального), мотиваційно-ціннісного, особистісного (емоційно-афективного), діяльнісного, фактору середовища*. Ці компоненти та їх складові характеристики відображено в таблиці 1. Також у таблиці наведено приклади методик, що можуть бути використані для вимірювання складових характеристик, що входять до структурних компонентів креативності.

Отже, в результаті проведеного структурного аналізу ключового поняття "креативність" ми виділяємо в структурі креативності особистості наступні компоненти: когнітивний, конативний, мотиваційний та діяльнісний. На основі виділених компонентів у структурі креативності в подальших дослідженнях є необхідним визначити та описати показники та рівні сформованості цих компонентів у структурі креативності.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 88 с.
2. Мороз Л. Н. Понятие учебной автономии в процессе формирования профессиональной креативности будущих учителей иностранных языков / Л. Н. Мороз // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сборник научных статей / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина ; редкол.: А. Н. Гарбалев и др. – Брест : БрГУ, 2013. – 303 с. – С. 111–121.

3. Яковенко Т. В. Застосування педагогічних технологій для розвитку креативності майбутнього інженера-педагога / Т. В. Яковенко // Педагогіка вищої школи та історія педагогіки. Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 1. – С. 51–56.

4. Csikszentmihalyi M. Creativity: flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – New York : Harper Perennial, 1996. – 443 p.

5. Dalia Lapeniene D. Peculiarities of Teachers' Motivation to Work Creatively / D. Dalia Lapeniene, A. Dumciene // Intellectual Economics, 2012. – Vol. 6, No. 3 (15). – P. 355–364.

6. Maslow A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – New York : Harper & Row Publishers, 1970. – 369 p.

7. NACCCE: 1999. All our Futures: Creativity, Culture and Education. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [Електронний ресурс]. – UK : NACCCE, 1999. – Режим доступу:

<http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>. – Назва з екрана.

8. The Cambridge Handbook of Creativity / edited by J. C. Kaufman, R. J. Sternberg. – New York : Cambridge University Press, 2010. – 489 p.

9. Weisberg R. W. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts / R. W. Weisberg. – New Jersey : John Wiley & Sons, 2006. – 641 p.

УДК 37.036

ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ "МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ" У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Мрачковська М. М.

*У статті досліджується розвиток поняття "міжкультурна комунікація" в історіографічному аспекті. Розглядаються основні періоди появи та трансформації поняття "міжкультурна комунікація" у педагогічній науці.
Ключові слова: міжкультурний, мовленнєва комунікація, міжкультурна комунікація.*

В статье исследуется развитие понятия "межкультурная коммуникация" в историографическом аспекте. Рассматриваются основные периоды становления и трансформации понятия "межкультурная коммуникация" в педагогической науке.

Ключевые слова: межкультурный, речевая коммуникация, межкультурная коммуникация.

The article is devoted to the development of the phenomenon of "intercultural communication" in the historical aspect. The main periods in the formation and development of the term "intercultural communication" in the pedagogical science are examined.

Key words: intercultural, speech communication, intercultural communication.

Актуальність усіх проблем, пов'язаних з культурою, набула сьогодні небувалої гостроти. У наш час відкриваються все нові можливості, види і форми спілкування, головною умовою ефективності яких є взаємне порозуміння, діалог культур, терпимість і повага до культури партнерів по комунікації. Усе це разом взяте і призвело до особливої уваги щодо проблем міжкультурної комунікації.

Загальноновизнано, що категорія "міжкультурна комунікація" – феномен між-дисциплінарний, який містить досягнення різних наук: крос-культурної, контрактивної та міжмовної прагматики, культурної антропології, лінгвокультурології, мовознавства, педагогіки, психології, соціології, філософії та ін. Проблеми між-культурної комунікації інтенсивно досліджуються в різних галузях знань, зокрема, у філософії (В. С. Біблер, В. В. Бушкова, В. О. Лекторський, У. Макбрайт, І. М'язова, В. О. Табачковський, Н. Kimmerle, R. A. Mall, F. M. Wimmer та ін.), психології (А. О. Бороноев, В. В. Кочетков, О. О. Леонтьєв, Т. Г. Стефаненко, Є. Ф. Тарасов, А. Thomas та ін.), культурології (Б. С. Єрасов, А. С. Кармін, Г. В. Єлізарова та ін.), лінгвістиці (Є. М. Верещагін, Д. Б. Гудков, І. Е. Ключанов, О. А. Леонтович, Й. А. Стернін, Ю. О. Сорокін, Є. Ф. Тарасов, С. Г. Тер-Мінасова, J. Bolten, Н.-J. Heringer, A. Knapp-Potthoff, A. Wierlacher та ін.), економіці (М. С. Дороніна, М. І. Леонов, Т. В. Колбіна, О. В. Морозов, С. П. Мясоєдов, Н. Дж. Холден, G. Hofstede, R. Jahnke, G. Malezke, H. Mauritz, M. Stich та ін.). Проте, незважаючи на широку уживаність у сучасній науковій літературі, категорію "міжкультурна комунікація" (МКК) характеризує невизначеність дефініції і, як наслідок, понятійного поля.

Поняття "міжкультурна комунікація" за роки функціонування зазнало значних змін й удосконалень в теорії та історії педагогіки. Внаслідок цього для поглибленого розуміння сутності міжкультурної комунікації важливо розглянути процес розвитку та збагачення змісту поняття, користуючись комплексним дослідженням соціально-історичного аналізу для з'ясування прогресивних тенденцій у формуванні МКК в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки і понятійно-термінологічного аналізу філософської, педагогічної та методичної літератури для опису термінологічного поля проблеми. Тому досліджуючи в історико-педагогічному контексті сутність поняття міжкультурної комунікації, ми ставимо наступні завдання:

– звернутися до історії його розвитку, розглянути основні періоди появи та трансформації поняття "міжкультурна комунікація" у педагогічній науці;

– схарактеризувати й визначити у кожному періоді генезис центрального поняття "комунікація" та терміна "міжкультурний" і появу пов'язаних з ними понять і термінів та їх сутність.

Виходячи з того, що початок досліджень сутності терміна "міжкультурний" припадає на 30-ті роки ХХ століття, а поняття "комунікація", незважаючи на те, що з'явилося ще у Стародавній Греції, але активно почало досліджуватися в обраній інтерпретації лише в 50-ті роки ХХ століття, ретроспективний аналіз сталого поняття "міжкультурна комунікація", що пропонується, обмежується історичним періодом з 20-х років ХХ століття й до нашого часу, хоча до уваги буде запропоновано ще й огляд сутнісних характеристик термінів, пов'язаних із самим поняттям.

Аналіз наукового доробку дозволяє зробити висновок, що в історії розвитку поняття "міжкультурна комунікація" умовно можна виокремити три періоди:

перший період – з 20-х до 50-х рр. ХХ століття;

другий період – з 50-х до 80-х рр. ХХ століття;

третій період – з 80-х рр. ХХ століття до нашого часу [4].

Появу міжкультурних досліджень у період з 20-х до 50-х років ХХ століття вчені пов'язують з напрямками психологічної антропології та етнічної психології (Т. Хейердал, Ф. Ратцель, Л. Фробеніус, Ф. Гребнер, У. Ріверс, Л. Леві-Брюль, А. Кребер, Ж. Піаже, М. Мід, М. Лацарус, Х. Штейнталь, В. Вундт, Л. Уорд, Г. Лебон, Г. де Тард), предметом яких було вивчення психологічних особливостей людини (або групи людей), обумовлених їх етнічною або культурною належністю. Тому вперше термін "міжкультурний" з'являється саме в психологічній антропології як представниці західної, насамперед американської, наукової думки, яку було започатковано у 30-х роках ХХ століття. Вона виникла як міждисциплінарний напрямок дослідження "Культура і особистість", метою якого було вивчення внутрішнього, психологічного життя індивідів, обумовленого їх культурною соціалізацією (або інкультурацією). Загальний предмет вивчення даного напрямку, сформульований М. Мід і Дж. Хонігманом, – це аналіз того, як діє, мислить (пізнає, сприймає) і почуває (емоційно реагує) індивід в умовах різного культурного оточення. Саме з цією метою пов'язано семантичне наповнення терміна "міжкультурний" у цей період. Представниками напрямку були: К. Дюбуа, Р. Лінтон, А. Кардинер, К. Клакхон, А. Кребер, М. Спіро, І. Халлоуелл. Праці Р. Бенедикта "Моделі культури" (1934), Л. Спієра, І. Халлоуелла і С. Ньютона "Мова, культура, особистість" (1944), К. Клакхона і Г. Мюррея "Особистість у природі, суспільстві й культурі" (1953), "Індивідуальний характер і культурне оточення" (1949), Дж. Хонігмана "Культура й особистість" (1954) набули епохального значення.

У вітчизняній науці дослідження терміна "міжкультурний" обмежувалися галуззю етнічної психології, яка була пов'язана з різними науками: мовознавством та літературознавством (Д. Овсянко-Куликовський, О. Потєбня та ін.), етнографією (К. Кавелін, М. Надеждін та ін.), філософією (Г. Шпіт та ін.). Провідним методом дослідження цікавого для нас терміна був у цей період аналіз проявів людського духу в мові, звичаях, міфах, тобто у сфері духовної культури різних народів. Терміном "міжкультурний" було позначено порівняння психологічних особливостей представників різних етнічних груп або різних культур у цілому, а також зіставлення психологічних особливостей представників одного етносу або культури з метою розуміння обумовленості цих особливостей етнічною або культурною належністю.

Обмеженість цих досліджень сферами психологічної антропології та етнічної психології, на думку Т. О. Колосовської, призвела в досліджуваному періоді до надмірної теоретизації та узагальненості сутності терміна "міжкультурний", згрупуванню основної семантики даного терміна на зіставленні та порівнянні, передусім, психологічних особливостей представників різних етнічних груп та культур.

У другий період дослідження сутності терміна "міжкультурний" були сконцентровані на галузі культурної антропології та культурфілософії як

напрямків західної етнографії. Одними з перших концепцій цього напрямку була концепція Е. Тайлора, яка центрувалася навколо ідеї про культурну єдність та єдиному розвитку людства, та концепція Б. Малиновського про значення соціальних інститутів в існуванні культури як одного цілого. Поява цих концепцій, а також подальший розвиток культурної антропології як науки актуалізували дослідження таких проблем культури, як взаємини різних типів культур, акультурація та етноцентризм. У цей період семантичне наповнення терміна "міжкультурний" було пов'язане з взаємодією культур (діалогом культур), що було предметом дослідження культурфілософії. Засновниками теорії діалогу культур як окремої наукової царини у Західній Європі вважаються М. Бубер, К. Гарднер, Ж. Дерріда, Г. Коен, Г. Марсель, О. Розеншток-Хюссі; у Східній – С. Артановський, Л. Баткін, М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, О. Лосєв, Г. Померанц тощо. В. С. Біблер розробив комунікативну модель, у якій розглядав та аналізував логічну схему потенційної взаємодії культур [1; 2]. На думку В. С. Біблера, поняття "діалогу культур" мусить бути наповнено такими характеристиками: розуміння культури через ідею одночасності культур, що виникають у різні часи, яка являє собою дисинхронний аспект міжкультурної комунікації; культуру слід розуміти як твір, який передбачає наявність автора та читача. Як наслідок розробки зазначених концепцій у 60-ті роки ХХ століття широкого розповсюдження набув крос-культурний підхід Д. Уайтінга та І. Чайлда, сутність якого полягала в тому, що в кожній культурі, що вивчалася ними, виокремлювалися певні аспекти, які перевіряли на предмет кореляції між собою. Крос-культурний підхід, створений вченими, пропонував сукупність методів опису, порівняння та вивчення культурних розбіжностей спільнот, особливостей впливу соціокультурного середовища на особистість, а також індивідуального культурного досвіду на психіку та діяльність. Проте недоліком даного підходу була відсутність його універсалізації. Бурхливий розвиток прикладних галузей соціальної психології призвів до того, що соціальне замовлення суспільства, провідною вимогою якого було отримання соціально-психологічних знань, наближених до реальної міжкультурної взаємодії, не було в змозі реалізуватися через відсутність крос-культурної інформації, сутність якої мусила б складати розбіжності між людьми.

Результатом наукових пошуків стає наступне визначення терміна "міжкультурний": вивчення, опис та порівняння культурних розбіжностей спільнот та з'ясування особливостей впливу окремих аспектів культури на особистість.

У 1960–1970-ті роки напрям "міжкультурна комунікація" поступово розвинувся у самостійну академічну дисципліну. Важливий імпульс для її розвитку надала дисципліна "мовленнєва комунікація" ("Speech Communication"), у межах якої почали обговорювати різні, не лише мовні, проблеми фахівців, що виїжджали за кордон, та людей, які тривалий час живуть і працюють в іншому культурному середовищі. Окрім того, інтеркультуралісти (вчені, які досліджують міжкультурну комунікацію) почали вивчати емігрантів та аналізувати культурне розмаїття на різних суспільних рівнях.

На кінець періоду 50–80-х років ХХ століття необхідність виходу за межі пошуку соціально-психологічних універсалій потребувала істотного просування в галузі методики та організації дослідження сутності терміна "міжкультурний", що призвело до виникнення поняття "міжкультурна комунікація". Засновник теорії міжкультурної комунікації Е. Холл дійшов висновку про необхідність навчання культури, яке б ґрунтувалося на практичному використанні фактів міжкультурної взаємодії людей, що виникають під час безпосередніх контактів з носіями інших культур.

Важливий крок у розвитку МКК відбувся у США в 1997 році, коли "Товариство міжкультурних освітніх тренінгів та досліджень" ("Society for Intercultural Education Training and Research" або "SIETAR") та "Міжнародний журнал міжкультурних відносин" ("International Journal of Intercultural Relations"), що видавався SIETAR, започаткували спільний дискусійний форум для інтеркультуралістів. З того часу теоретики розлучилися з практиками. Академічно спрямовані інтеркультуралісти заснували "Міжнародну академію міжкультурних досліджень" ("International Academy for Intercultural Research" або "IAIR"),

а спрямовані на прикладні галузі досліджень інтеркультуралісти залишилися у SIETAR.

Дан Лендіс виразно описав це "розлучення" у програмній статті під назвою "IJIR і SIETAR: одні двері зачинилися, а інші відчинилися" [9]. Він пояснив цю подію розбіжностями у нагальних потребах, а також протилежними інтересами теоретиків та практиків. Перші убачали основну мету в отриманні знань й тому були зацікавлені у вільному, відкритому обміні інформацією. Інших же цікавило застосування власних знань в умовах ринку. Для успішної діяльності вони змушені досить обережно і стратегічно правильно користуватися інформацією та знанням. На думку критиків цього підходу, така спрямованість неминуче домінує, оскільки відповідає логіці комерційного ринку [6].

Широке розповсюдження отримали міжкультурні тренінги, що проводилися численними консультаційними фірмами. Діяльність таких фірм постійно зазнавала критики, оскільки їхні міжкультурні тренінги не мали вагомого теоретичного підґрунтя й вони не використовували новітні доробки антропологів у галузі теорії культури. Типовим прикладом такої критики можна вважати слова шведського соціального антрополога Ульфа Ханнерца, який характеризував діяльність консультаційних фірм та їх тренерів як "індустрію з подолання культурного шоку" [6, с. 251].

Оскільки міжкультурна комунікація та міжкультурне навчання з'явилися в США з практичних причин, подальший їх розвиток призвів до розмежування дослідників-інтеркультуралістів з культурними антропологами. Інтеркультуралісти, які мали на меті отримання швидких практичних результатів, не бажали вивчати новітні досягнення антропологів, які звернули увагу на якісні, герменевтичні підходи. Внаслідок цього у галузі досліджень міжкультурної комунікації сформувалися два напрямки. Дослідження, що проводяться інтеркультуралістами, використовуються для викладання в університетах та проведення міжкультурних тренінгів, бо вони, зазвичай, ґрунтуються на кількісних методах кроскультурної психології та менеджменту.

Ми завдячуємо американським вченим і практикам у становленні й розвитку дисципліни "Міжкультурна комунікація", оскільки більшість моделей, зразків досліджень, навчальних програм і тренінгів з міжкультурної проблематики були створені саме ними. Вони, як новатори у цій галузі, створили перші об'єднання тренерів, спілки, наукові інститути, журнали, опублікували численні праці й посібники для університетської дисципліни "Міжкультурна комунікація" [8]. Тому і зараз фахівці, які займаються міжкультурними дослідженнями, часто посилаються на дослідження і доробок американських колег.

Другим осередком дослідження міжкультурної комунікації була Німеччина. Але відбулося це значно пізніше, ніж у США, і цей процес має низку особливостей [10], адже науковий інтерес до цих досліджень був викликаний міграційними потоками 1970-х років. Лише один цей факт дозволяє відчутти загальну різницю з американським розвитком міжкультурної комунікації. Культурна необізнаність дипломатів, які навчалися в Інституті міжнародних справ Держдепартаменту США, стосувалася країн і територій поза межами їх батьківщини, на них чекала взаємодія з іноземними колегами того ж самого соціального рівня. А в Німеччині склалася протилежна ситуація: там взаємодія з мігрантами стала внутрішнім суспільним феноменом. Німеччина стала для мігрантів місцем їх роботи, і з часом вони все менше бажали повернутися додому. Так з'явилась двовекторна практична спрямованість досліджень: міжнародна та міжкультурна комунікація.

Подальші дослідження феномену міжкультурної комунікації в окресленому періоді виконувалися в культурно-антропологічному напрямку та наближають семантику поняття до терміна "міжкультурний". Так, Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров визначають міжкультурну комунікацію як адекватне взаємне порозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур [3]. Більш повне, на наш погляд, визначення поняття пропонує російська дослідниця І. І. Халєєва. В її трактуванні МКК – сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур і мов. Вона відбувається між партнерами з взаємодії, які не лише належать до різних культур, проте усвідомлюють той

факт, що кожний з них є "іншим" і кожний сприймає інакшість "партнера" [5]. Таким чином, в узагальненому розумінні міжкультурна комунікація – складний та різнобічний процес взаємодії культур. Саме таке визначення дає можливість з'ясувати перехресні смислові поля поняття "міжкультурна комунікація" й терміна "міжкультурний". Проте в досліджуваному періоді представлені лише узагальнені характеристики взаємного зв'язку цих понять, а саме можливість кореляції, зіставлення, порівняння й аналізу культурних розбіжностей та взаємодія культур у їх діалозі.

У період з 80-х років ХХ століття до нашого часу фіксується бурхливий сплеск досліджень терміна "міжкультурний", його сутності та функціональних характеристик. Прогресивні тенденції у вивченні сутності терміна знаходимо, передусім, у західних та американських дослідженнях у руслі психологічної антропології. Д. Беррі, М. Адельман, Х. Ностранд, Дж. Ясперс та ін. користуються терміном "міжкультурний" для вивчення схожості та розбіжностей у психології індивідів, що належать до різних культурних та етнічних груп, зв'язків психологічних відмінностей з соціокультурними, екологічними та біологічними особливостями, а також вивчення сучасних змін цих відмінностей.

В останні десятиліття ХХ сторіччя та на початку ХХІ, окрім етнічного, організаційного, гендерного напрямків, здійснюються дослідження, присвячені соціокультурним і педагогічним аспектам міжкультурних відносин. Так, формуються два підходи до визначення сутності терміна "міжкультурний". Перший підхід орієнтований на розвиток існуючого з 80-х років ХХ століття напрямку "культурного порівняння" за певними параметрами (Г. Тріандіс, Р. Діаз-Герреро). Прихильники другого підходу відхиляють перспективність традиційної парадигми культурного порівняння та наполягають на перегляді першорядної мети кроскультурних досліджень (Г. Яхода, Д. Прайс-Вільямс). Таким чином, широкого загалу набуває поняття "міжкультурна комунікація", що стає предметом численних філософських, психологічних, культурологічних і педагогічних досліджень, у яких поняття визначають як взаємодію культур, що здійснюється у певному просторі й часі, в якому феномен культури розглядають як родове поняття, культурні контакти набувають різноманітних форм, які виявляються у зіткненні, взаєминах, синтезі та діалозі (Т. Колбіна, І. М'язова, Л. Ніколаєва, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова та ін.). Таке розуміння даного феномену на сучасному етапі розкриває механізм функціонування культури, де культура є системою і способом комунікації, опосередкованої діяльністю суб'єкта.

Проаналізувавши сучасні дослідження феномену МКК, робимо висновок, що ґрунтується вона на міжкультурній взаємодії та визначається як процес безпосередньої взаємодії культур; адекватне взаємне порозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур; особливий тип культури, що характеризується етнокультурною компетентністю особистості, толерантністю, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування.

При класифікації численної літератури з означеної проблеми ми з'ясували дві характерні особливості. По-перше, такі дослідження мають сильну практичну схильність. Вони спрямовані на вирішення проблем міжкультурної ділової співпраці та утворення передумов для гармонійних, вільних від непорозуміння та більш ефективних форм взаємодії у міжнародних економічних умовах та в діяльності міжкультурних робочих груп. По-друге, у дослідженнях міжкультурних взаємодій бракує теоретичного обґрунтування та критичної дискусії з центральних ключових понять, таких як "комунікація", "культура", "менеджмент" або "міжкультурність". Автори пояснюють брак теоретичного обґрунтування провідних концепцій прикладним спрямуванням цих праць [7, с. 15].

Література

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Библер В. С. Школа диалога культур: основы программы / В. С. Библер ; под общ. ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93 с.

3. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. язык, 1992. – 281 с.
4. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.08 / Колосовская Т. А. – Челябинск, 2006. – 195 с.
5. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
6. Hannerz, Ulf. Cultural complexity: studies in the social organization of meaning / Ulf Hannerz. – New York : Columbia University Press, 1992. – 347 p.
7. Hasenstab Michael. Interkulturelles Management: Bestandsaufnahme und Perspektiven / Michael Hasenstab. – Sternfels : Wissenschaft und Praxis, 1999. – 255 S. – (Schriftenreihe interkulturelle Wirtschaftskommunikation ; Bd. 5).
8. Klyukanov Igor E. Principles of intercultural communication / Igor Klyukanov. – Boston : Pearson A and B, 2005. – 290 p.
9. Landis Dan. IJIR and SIETAR: One Door Closes and Another Opens / Dan Landis // International Journal of Intercultural Relations. – 1997. – Vol. 21, No 3. – P. 291–297.
10. Roth Juliana. Interkulturelle Kommunikation / Juliana Roth, Klaus Roth // Grundriss der Volkskunde; Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. – Berlin, 2002. – S. 391–422.

УДК 37.064

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Примачок Л. Л.

Стаття присвячена проблемі виховання майбутніх медичних працівників, зростання їх фахового рівня, світогляду і духовної культури. Формування у медиків духовних цінностей, вміння успішно взаємодіяти з пацієнтами, враховуючи їх психологічний стан, вселяти віру у видужання. Навчання їх навичок збереження і відновлення здоров'я, брати участь у плануванні, організації і обговоренні результатів медсестринського процесу.

Ключові слова: духовні цінності, медичні працівники, студенти, виховання, навчання, процес.

Статья посвящается проблеме воспитания будущих медицинских работников, возрастанию их профессионального уровня, мировоззрения и духовной культуры. Формирование у медиков духовных ценностей, умения успешно взаимодействовать с пациентами, учитывая их психологическое состояние, вселяя веру в выздоровление. Обучение их навыкам сохранения и восстановления здоровья, принимать участие в планировании, организации и обсуждении результатов медсестринского процесса.

Ключевые слова: духовные ценности, медицинские работники, студенты, воспитание, обучение, процесс.

The article addresses the problem of future medical worker education, raising their professional level, world view and spiritual culture; formation of spiritual values, skills of successful interaction with patients taking into account their psychological state and infusing them with faith in convalescence; training in health promotion, participation in planning and organization of the nursing process and discussion of its results.

Key words: spiritual values, medical workers, students, education, instruction, process.

Актуальність дослідження. У наш час особливої актуальності набуває проблема виховання майбутніх медичних сестер, оскільки у своїй подальшій роботі вони безпосередньо будуть "складати життєвий іспит" на готовність до постійної душевної, етичної роботи, розуміння чужої біди та болю, страждань. Саме від них залежатиме те, як людина буде переносити свою хворобу та видужувати, ефективність виконання своєрідної лікарської "етичної місії", спрямованої на заспокоєння душевних страждань пацієнтів.

Таким чином, можна говорити про доцільність комплексного підходу до виховання духовних цінностей студентів-медиків, зокрема такої, як "розрада пацієнта", й розгляду цього завдання як важливої складової їхньої майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – розглянути особливості виховання особистості студента-медика у різних наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Формування і розвиток особистості має свої особливості на різних етапах її життєдіяльності. З часом людина переосмислює своє ставлення до життя, прагне зайняти самостійну позицію і критично поставитися до всього того, що впливає на її світогляд, духовну культуру і мораль. Одним із таких критичних "моментів істини" В. Кремень вважає період навчання у вищій школі, де "молода людина стикається з обвальним потоком наукової і професійної інформації, різними типами суспільної поведінки, способами діяльності і де, зрештою, вона повинна вибрати те, що буде визначати її життєвий шлях".

Фахова підготовка у медичному коледжі характеризується динамічністю, високою інтенсивністю навчання, зростанням обсягу інформації, що висуває

високі вимоги до студентів, до процесу формування в них ціннісної сфери, до організації та реалізації відповідної виховної діяльності у цих навчальних закладах.

У працях, які стосуються теорії і практики виховання студентів вищих медичних навчальних закладів I–II рівнів акредитації, Т. Василюшиної, О. Кайріс, Н. Караульної, М. Шегедин подано обґрунтування окремих гуманістичних рис медика: людяність, милосердя, скромність, повага до людини.

На думку М. Шегедин, на кінець ХХ століття недосконалість та відставання сестринської справи і медсестринської освіти в Україні від вимог ВООЗ та міжнародних стандартів були зумовлені низкою чинників: традиційним уявленням про медичну сестру лише як технічного помічника лікаря; стереотипністю побудови медсестринської освіти за програмами, подібними до програм підготовки фельдшерів та лікарів; недооцінкою значення наукових принципів у професійній підготовці медичних сестер; ізоляцією від зарубіжного досвіду в галузі медсестринства протягом тривалого часу [7].

Останнім часом особливого значення набуває дослідження професійно-особистісних характеристик медичної сестри, рівня надання якісної медичної допомоги хворому. Фактично сфера психологічної підготовленості медичної сестри торкається не тільки сформованості професійно-технологічних умінь, а й тісно пов'язана з емоційно-ціннісними факторами.

У працях вітчизняних та зарубіжних науковців розглядаються актуальні питання етичної відповідальності лікаря, а також форми соціально-рольового контакту лікаря в процесі лікування, дотримання "психологічної дистанції", автономності між лікарем і хворим у процесі лікування (Г. Носачов, Д. Устимов, Т. Сафин). Психологічний зміст стосунків із хворими передбачає турботу, уважність, вміння слухати, толерантність, ввічливість, гуманність, довірливість, вміння зберігати фахову таємницю (І. Віш, В. Єренков, Н. Єренкова, А. Рудиченко та інші). При цьому основою ефективного контакту медсестри із хворим названа емпатія – здатність входити у стан іншої людини за допомогою уявлення та інтуїції.

Певна спільність поглядів щодо змісту емпатії супроводжується водночас досить значними розбіжностями дослідників у визначенні її структурних компонентів, генези, механізму породження й розвитку, функції, місця емпатії у структурі особистості, а також методів діагностики і стимулювання її розвитку.

Узагальнення даних наукової літератури дає змогу констатувати, що найчастіше емпатія тлумачиться як особлива здатність (властивість) суб'єкта до осягнення (відбиття, проникнення, входження, долучення, відгукування, прийняття, співучасті, співчуття) емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) іншої людини, що сприяє досягненню партнерами взаємоузгодження позицій, взаємопорозумінню, вибору спільних способів само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії.

На важливості емпатії для ефективної діяльності лікаря акцентує увагу О. Юдіна. Емпатія, на її думку, забезпечує конструктивну взаємодію між медичним працівником і пацієнтом, сприяючи позитивним змінам у психологічному стані останнього. "Емпатійність, – стверджує дослідниця, – корисний спосіб професійного контакту з клієнтами, внутрішній світ яких доволі складний і багатогранний", людина краще піддається лікуванню, якщо "лікар є достатньо емпатійним". Емпатійність студентів-медиків пов'язана з певним типом ідентифікації і залежить від особистісних якостей. Рівень емпатійності збільшується за умови цілеспрямованої виховної роботи, спрямованої на розширення емоційно-почуттєвої сфери як передумови кращого розуміння хворого.

Проведене О. Юдіною емпіричне дослідження показало, що при ідентифікації з батьками, родичами та значущими іншими більшість студентів виявляє високий та середній рівні емпатійних здібностей. Респонденти, які ідентифікують себе зі своїми колегами та однокурсниками, мають зазвичай середній, занижений і низький рівні емпатійних здібностей.

В умовах цілеспрямованого виховного впливу формування емпатії має здійснюватися за двома провідними напрямками: як розвиток якості особистості (емоційна чутливість) та як здатність особистості до емпатійної взаємодії

(співчуття), що стає основою розвитку всіх компонентів емпатії, насамперед – рефлексивно-особистісних.

Водночас варто зауважити, що не слід ототожнювати емпатію і розраду. Емпатію можна розглядати лише як основу формування духовної цінності "розради пацієнта".

О. Юдіною також було проведено дослідження, присвячене розвитку сенситивності студентів-медиків. Як відзначає дослідниця, розвинена здатність до сенситивності багато в чому визначає можливості людини встановлювати та підтримувати контакти при спілкуванні, прогнозуванні поведінки людей. Без правильного розуміння особистісних якостей та актуальних станів іншого, вважає психолог, неможлива ефективна взаємодія та взаєморозуміння, ухвалення рішень у проблемних ситуаціях. Особливої значущості ці питання набувають для тих, хто готує себе до медичної практики [8, с. 18].

Звертаючись до винайдення ефективних способів розвитку сенситивності студентів медичних навчальних закладів, О. Юдіна пропонує програму тренінгу сенситивності, основними завданнями якого визначає:

- розвиток у студентів емоційності, сенситивності, здатності до рефлексії тощо;
- сприяння актуалізації готовності до емпатійної дії та усвідомлення цієї актуалізації;
- закріплення альтруїстичної спрямованості, яка лежить в основі співчуття;
- формування у студентів дійової позиції у відносинах із пацієнтами;
- формування загальної позитивної орієнтації, відкритості, довіри у взаємовідносинах із хворими;
- розвиток уміння запобігати виникненню в пацієнтів стресового стану;
- розвиток уміння управляти власними емоціями в критичних ситуаціях [8, с. 18].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання, пов'язані з різними аспектами виховання студентів медичних навчальних закладів, не залишаються поза увагою дослідників. У цьому плані слід згадати праці О. Андрійчук "Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки" [1], Т. Дем'янчук "Виховання студентів вищих медичних навчальних закладів I–II рівня акредитації в позааудиторний час", Н. Скрипник "До проблеми духовного виховання студентів медичних вузів", Х. Мазепи "Організація виховної роботи в медичному коледжі", І. Тимошук "Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей" [6] та ін.

Так, у дисертаційному дослідженні О. Андрійчук відзначається, що медицина – одна з найбільш гуманних сфер людської діяльності, а отже, сама лікарська професійна діяльність спрямовується на запобігання хворобам, усунення людських недуг або полегшення їх і є прямим, безпосереднім утіленням гуманних ідей у суспільному житті. Водночас медицина належить до системи філософських наук як самостійна дисципліна. Із сучасним трактуванням професійної гуманності переплітається стародавній афоризм: лікар – філософ, рівний Богові. Духовне зростання, збагачення філософської культури лікаря – необхідні умови виконання ним професійного і гуманного обов'язків [1, с. 1].

Як стверджує дослідниця, реалізація формування гуманістичних переконань студентів медичного коледжу передбачає: формування духовного світогляду, гуманістичних переконань; постійне збагачення відповідних знань, вироблення свідомого ставлення до розвитку позитивних емоцій та громадянської гідності. Педагогічними умовами оптимізації виховання гуманності у студентів медичного коледжу О. Андрійчук визначає: забезпечення відповідності змісту і форм виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки, що враховує соціальне замовлення на кваліфікованого медичного працівника як носія добра, милосердя, співчуття, терпимості тощо; систематичності створення педагогічних ситуацій і соціально-побутових умов для розкриття та стимулювання розвитку гуманістичного мислення майбутніх бакалаврів як детермінанти формування національної свідомості [1, с. 3].

У роботі також розкрито гуманістичні умови оптимізації процесу виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки

(формування гуманістичних знань, свідоме виконання правил поведінки, гуманного ставлення до оточення). Обґрунтовано й охарактеризовано доповнення змісту курсу "Основи фармакології з рецептурою" змістом, який розкриває значення українсько-латинських та гуманістичних термінів, тестові завдання з фармакології гуманістичного спрямування.

Доводиться правомірність думки, що оволодіння майбутніми медиками високим рівнем гуманістичних знань досягається завдяки використанню на практичних заняттях методів соціально-гуманістичного впливу як способів взаємодії викладача і студентів у навчальному процесі (мотиваційно-стимулюючі, практичні, оцінно-регулюючі), які позитивно впливають на рівень гуманістичного виховання.

На думку І. Тимошук, проблема організації позаурочної виховної роботи є актуальною не лише для загальноосвітніх шкіл, а й для вищих навчальних закладів. Це зумовлено тим, що студенти, особливо на початковому етапі навчання, зазнають труднощів, які суттєво впливають на формування їхніх моральних і духовних якостей: змінюється звичний спосіб життя, багатьом доводиться розлучатися з рідними і близькими, зникати до нових соціально-побутових умов, докорінно перебудовувати власні стереотипи. Юнаки і дівчата "включаються в якісно нове мікросередовище, в іншу систему міжособистісних відносин, що спричинює зміну поглядів на життя, поведінку та ціннісні орієнтації. Відсутність життєвого досвіду, тісного контакту зі старшими, випадки антигуманних дій оточення часто призводять до того, що студентська молодь починає розчаровуватися у моральних і духовних цінностях, їх особистісній значущості" [6, с. 2].

Водночас прагнення юнаків і дівчат знайти та осмислити своє реальне місце в житті сприяє підвищенню їхнього інтересу до пізнання як зовнішнього, так і внутрішнього світу. У поєднанні з аналізом власних вчинків це є підґрунтям для формування гуманістичних цінностей студентської молоді.

Проведене І. Тимошук дослідження дало їй змогу розробити педагогічні умови підвищення ефективності виховання у студентів медичного коледжу гуманістичних цінностей, а саме: усвідомлення студентами особистісної та соціальної значущості цих цінностей; позитивне емоційне ставлення студентів до гуманістичних цінностей як моральних регуляторів професійної діяльності; залучення студентів до активної духовної та практичної діяльності, спрямованої на утвердження моральних норм.

Дослідниця запропонувала педагогічну модель формування у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей, основу якої становлять: психологічні механізми розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості (ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, комфортність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів), педагогічні умови, методи, форми і засоби поетапного розвитку мотиваційно-ціннісної сфери студентів-медиків.

До проблеми духовного виховання студентів медичних закладів звертається Н. Скрипник, аналізуючи наявний стан цієї роботи та формулюючи рекомендації з його поліпшення.

На думку Я. Цехмістера, окрім спеціальних знань, умінь та навичок у галузі діагностики і лікування, загальної теоретичної і фахової підготовки з предметів медико-біологічного циклу, природничо-наукової підготовки, готовність до медичної діяльності передбачає відповідний рівень духовної освіти, сформованість духовних цінностей, уміння коректно заспокоїти пацієнта, посилити увагу на можливості подолання хворобливого стану – тобто "розрадити людину", сконцентрувати вольові зусилля на духовних засобах, сформувані адекватні психологічні настановлення.

У своєму дослідженні М. Нарійчук, звертаючись до вивчення соціально-педагогічних умов становлення самооцінки особистісних моральних якостей студентів медучилища, визначає ціннісні орієнтації як інтегративне утворення, що характеризує цілісну особистість, її спрямованість. Ціннісні орієнтації "відображають ціннісне ставлення особистості до соціально-моральних явищ, що свідчить про усвідомлення і переживання нею об'єктивних цінностей як потреб, які мотивують її сьогодишню і майбутню поведінку" [4, с. 8].

Соціально-педагогічними умовами, які сприяють становленню власних самооцінок особистісних моральних якостей студентів, названо: взаємозв'язок процесів становлення самооцінки особистісних моральних якостей і системи морально-ціннісних орієнтацій студентів; суб'єктивну позицію студента щодо власного морального становлення; вироблення у студентів навичок самоаналізу і соціальної орієнтації; формування готовності педагога до проведення педагогічної діагностики рівня розвитку системи морально-ціннісних орієнтацій та особистісних якостей студента [4, с. 11].

Особливості психології поведінки медичних сестер із хворими стали предметом дослідження В. Павлюк. На переконання дослідниці, усі дії, пов'язані з доглядом за хворим, одночасно є й проявом уваги до нього, турботи. Якщо медсестра робить це свідомо, добре знаючи і контролюючи себе, то "вона працює відмінно і їй не загрожує небезпека бути неправильно сприйнятою хворим". Важливим фактором тут виступає довіра, віра у видужання. Адже хворий вірить у медсестру і лікаря, він відчуває себе у безпеці, і знає, що отримає все необхідне для видужання [5, с. 76].

Іншою важливою особливістю діяльності медсестри В. Павлюк називає прояв поваги до хворого. Це має виявлятися у знанні, що означає хвороба для нього, як він на неї реагує, що його стимулює до правильної поведінки під час лікування або заважає.

В. Павлюк акцентує увагу на тому, що хворий відчуває себе чужим у лікарні й тому потребує встановлення контакту. Важливим методом встановлення такого контакту між хворим і медичною сестрою названо вміння вислухати його. Тому медсестра "має навчитися слухати з інтересом, відповідно реагувати на почуте. Коли хворий "розкриє душу", йому стане легше".

Для успішної взаємодії з хворим важливе значення, на переконання В. Павлюк, мають особистісні властивості медичної сестри. Кожна медсестра "повинна пройти довгий шлях самопізнання і самовиховання". Адже, хоча їй не доводиться спеціально проводити психотерапію, "все ж таки її поведінка має бути продуманою і цілеспрямованою" [5, с. 76].

Грунтуючись на аналізі наукової літератури і враховуючи результати власних досліджень, В. Павлюк окреслює типи медсестер, кожний з яких характеризується своїми особливостями.

Сестра-рутинер. Цей тип залишився з минулого і представлений відносно великою кількістю медичних сестер. Вони ретельно виконують усе, що потрібно для догляду за хворими, але самого догляду немає. Такі медсестри діють автоматично, не турбуючись про те, як сприймає хворий їхні дії, чого потребує, крім суто медичного лікування.

Сестра, що грає вивчену роль. Такі медсестри, граючи певну роль, свідомо прагнуть досягти вибудованого для себе ідеалу. Якщо ж обрана поведінка переходить допустимі межі, то втрачається безпосередність і назовні виходить нещирість. Слідуючи ідеалу людяності, така медсестра починає грати роль благодійниці, часто проявляє "артистичні" здібності у виконанні цієї ролі. Її поведінка є штучною і показною, що може стати на заваді встановленню контакту між нею і хворим.

Нервова сестра. До цього типу належать занадто емоційні, невірнізовані медсестри, схильні до невротичних реакцій, що заважають роботі з хворими. Наслідком їх постійної напруженості може стати грубість, роздратованість, що негативно впливають на хворих.

Сестри з чоловічоподібною, сильною особистістю. Цей тип відрізняється стійкістю, рішучістю, висловлюванням претензій з приводу найменшого безладдя. За сприятливих умов такі медсестри можуть бути гарними організаторами. У разі недостатньої культури, освіченості така медсестра виявляє негнучкість, часто свариться і "виплескує" агресію на хворих.

Материнський тип. Медсестри цього типу виконують свою роботу з проявом максимальної турботи та емпатії до хворих. Для них робота – умова життя, опікування хворим – життєве покликання.

Тип спеціалістів. До цього типу належать медсестри, які завдяки деякій особливій властивості, підвищеному інтересу отримують спеціальні додаткові

знання. Зазвичай вони бувають чудовими секретарями, часто присвячують своє життя вирішенню складних технічних завдань, наприклад, у лабораторії. Іноді – це фанатики своєї вузької спеціалізації, не здатні ні на що інше, крім виконання такої роботи [5, с. 76].

Упровадження в Україні реформи медсестринської освіти з метою наближення підготовки медичної сестри до світових освітніх стандартів зобов'язало зробити перші кроки щодо змін призначення, ролі та функції медичної сестри в сучасному суспільстві [3].

Раніше сестринський персонал був орієнтований на догляд за хворою людиною. Сьогодні його головне завдання разом з іншими спеціалістами підтримувати здоров'я людини, запобігати захворюванням, забезпечувати максимальну незалежність людини від хвороб відповідно до її індивідуальних можливостей.

Сучасна медична сестра – фахівець, що самостійно діє у рамках сестринського процесу. Щоб свідомо діяти у рамках сестринського процесу, їй необхідно:

- уміти зібрати дані про пацієнта, визначити коло проблем, рішення яких входить в її компетенцію, виділити серед них першочергові;
- навчитися ставити сестринський діагноз і відповідно до нього складати план своїх дій, оцінювати його результати, змінювати сестринський діагноз відповідно до динаміки стану здоров'я пацієнта, коректувати план лікування, аналізувати свою роботу;
- діяти відповідно до лікарського діагнозу і призначень лікаря не механічно, а усвідомлено;
- усвідомлювати відповідальність за свої дії;
- шукати шляхи удосконалення методики догляду за пацієнтом;
- розуміти свої помилки, усувати їх і нести за них відповідальність.

Основне ж завдання полягає в тому, щоб навчати пацієнтів навичок збереження і відновлення здоров'я, привертати їх до планування цього процесу, до його організації і обговорення його результатів.

Медична сестра повинна володіти методами переконання пацієнтів у необхідності тих чи "інших маніпуляцій, обстежень, методів лікування, відповідати вимогам до етичного вигляду медпрацівника, відстоювати права пацієнтів, постійно підвищувати свою кваліфікацію, навчаючись на відділеннях підвищення кваліфікації за програмами удосконалення чи спеціалізації, відповідними державними стандартами освіти, в які включені питання вивчення сестринського процесу" [2, с. 34].

Висновки. Усі ці вимоги можуть бути виконані тільки за наявності сформованих духовних цінностей. Чим вище рівень духовних цінностей, тим краще медична сестра зможе організувати сестринський процес, тим вищою будуть якість догляду за пацієнтом і його результати.

У процесі виховання майбутнього медичного працівника у коледжі викладачам слід враховувати індивідуальні та вікові особливості студентів, опиратися на їхні позитивні якості. У майбутнього медика слід виховати самостійність, навички самообслуговування, культурної поведінки, привчати жити і працювати у колективі.

Література

1. Андрійчук О. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Андрійчук О. Я. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 19 с.
2. Вихляева Е. М. Деонтология в медицине : в 2 т. / Е. М. Вихляева, В. П. Гамов, С. З. Горшков. – М. : Медицина, 1988. – 416 с.
3. Грандо А. А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А. А. Грандо. – К., 1988. – 184 с.
4. Нарійчук М. Д. Соціально-педагогічні умови становлення самооцінки особистісних моральних якостей студентів медучилища у позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Нарійчук М. Д. – К., 2006. – 20 с.

5. Павлюк В. Психологія обходження з хворими: діагностика професійного типу медичних сестер / В. Павлюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 75–78.

6. Тимошук І. В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Тимошук І. В. ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 20 с.

7. Шегедин М. Б. Система підготовки медичних сестер у зарубіжних країнах. Шляхи формування медсестринської освіти в Україні та її інтегрування в світову / М. Б. Шегедин // Acta medica Leopoldensia. Львів. мед. часопис. – Львів, 1996. – Т. 11. – № 1. – С. 85–87.

8. Юдіна О. М. Програма тренінгу сенситивності студентів-медиків / О. М. Юдіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 18–26.

УДК 74.584

**МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ
ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

Рябокін С. І.

У статті проаналізовано проблему професійної підготовки майбутнього педагога вищого навчального закладу І–ІІ рівнів акредитації, обґрунтовано теоретичну модель моніторингу професійного виховання майбутніх педагогів, розкрито його можливості, основні функції, етапи, структуру, принципи організації, вплив на підвищення якості освітнього процесу в педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: виховання, професійне виховання майбутнього педагога, моніторинг професійного виховання, якість освітнього процесу, педагогічний ВНЗ.

В статье проанализирована проблема профессиональной подготовки будущего педагога высшего учебного заведения I–II уровней аккредитации, обоснована теоретическая модель мониторинга профессионального воспитания будущих педагогов, раскрыты его возможности, основные функции, этапы, структуру, принципы организации, влияние на повышение качества образовательного процесса в педагогическом вузе.

Ключевые слова: воспитание, профессиональное воспитание будущего педагога, мониторинг профессионального воспитания, качество образовательного процесса, педагогический вуз.

The problem of professional preparation of the future teacher of a higher educational establishment (I–II accreditation levels) is analyzed in the article. A theoretical model for monitoring professional education of future teachers is substantiated; its main functions, stages, structure, organization principles and impact on raising the quality of educational process at a higher pedagogical educational establishment are revealed.

Key words: education, future teacher professional education, professional education monitoring, quality of educational process, higher pedagogical educational establishment.

Постановка проблеми. Розвиток науки, техніки, інформаційних технологій багато в чому визначає обличчя сучасного світу, орієнтуючи освітні установи на принципово нове розуміння результатів їх діяльності. Освіту сьогодні вже не можна звести тільки до отримання знань – це ще й потужний, багатофакторний професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, громадянина, забезпечення умов для максимально повної реалізації всього комплексу функцій зрілої людини – громадянських, професійних, соціально-трудова. З цієї причини і підготовка майбутнього педагога не може базуватися тільки на отриманні знань; не достатньо визначити педагога тільки як знеособленого ретранслятора науково-практичного досвіду попередніх поколінь. Він є ще й потужним фактором соціального становлення молоді, який допомагає підростаючому поколінню осмислити не тільки науковий, але й моральний, культурний і духовний досвід, накопичений людством. Тому сьогодні назріла необхідність у формуванні духовно багаті особистості педагога, що відповідає не тільки вимогам сьогодення, але і очікуванням завтрашнього дня. Постала необхідність говорити про оцінку ефективності процесу професійного виховання майбутнього педагога у вищому навчальному закладі І–ІІ рівнів акредитації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі. Моніторинг усе ширше використовується в освітніх системах. У теорії й практиці

освіти існують різні підходи до моніторингу. П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибаяєва розглядають моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою, а А. Галаган, А. Савельєв, Л. Семущина суть моніторингу пояснюють підвищенням ефективності стратегічного планування розвитку вищої професійної освіти. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень і при здійсненні педагогічних інновацій. В. Кальней, Н. Селезньова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. М. Гузаїров, І. Єлісеєв, А. Сапронов розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, а І. Вавілова, Л. Виноградова, С. Горбатков, В. Лукманов, Т. Маркова, Н. Нікітін, Г. Скок – на рівні навчального закладу, педагога, студента.

Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу розглядаються в працях І. Герасимова, Т. Заславської, Ю. Левади, О. Майорова, Н. Пішулина, А. Савельєва, Н. Селезньової, А. Субетто, Р. Шишова, А. Харківська та ін.

Основні ідеї теорії і практики професійного виховання майбутніх педагогів представлені у дослідженнях Є. Білозерцева, Б. Вульфова, М. Ларіної, В. Мезінова, А. Пашкова, О. Репринцева, В. Сластьоніна, О. Ходусова та ін. Праці цих авторів пропонують цілісний погляд на методологію професійного виховання майбутнього педагога, його мету та цінності, сутність, зміст і організацію.

Мета статті – проаналізувати теоретико-методологічні основи організації моніторингу професійного виховання студентів педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Професійне виховання майбутніх педагогів – це цілеспрямований і керований процес, метою і основним результатом якого є професійна вихованість студентів, що реалізується в єдності трьох його компонентів – когнітивного, емоційного і дієво-практичного [5]. В основі професійної вихованості лежить морально-естетичне ставлення майбутнього вчителя до дійсності, до реалій повсякденного соціального і професійного буття педагога. Ставлення виражає міру духовного багатства майбутнього фахівця, ступінь його соціальної активності, його установку на творення краси і добра, на принесення соціальної користі, здатність тонко відчувати і приймати світ. У розумінні природи професійної вихованості надзвичайно важлива спрямованість педагога до перетворення, вдосконалення світу, і в першу чергу – людини майбутнього. Соціальна активність, початкова творчість, установка на соціальну користь – ключовий момент у розумінні сутності професійної вихованості педагога. Вихованість разом з освіченістю – рівнем загальних і професійних знань, активністю у їх безперервному поповненні, бажанням і вмінням самоосвіти – служать основою майстерності майбутнього фахівця [3].

Виходячи з позиції студента, професійна вихованість як показник професійної майстерності визначає вчинки особистості, логіку і мотиви її взаємодії з навколишнім світом, і в першу чергу – з іншими людьми.

Професійне виховання майбутнього педагога характеризується дослідниками як різнобічний розвиток особистості студента, розкриття його творчого, особистісного, духовного потенціалів, набуття майбутнім фахівцем вміння самостійно і критично мислити, знаходити раціональні шляхи вирішення нагальних проблем, застосовувати отримані знання в нових умовах, які постійно змінюються [1]. Формування такого потенціалу у майбутніх педагогів – ідеал, до якого повинен прагнути кожен педагогічний ВНЗ. Подібний розвиток педагога забезпечить його множинним інструментарієм для формування його майбутніх вихованців. Але для цього необхідні додаткові знання, які збагачують світогляд, розуміння реалій сучасної дійсності, високий рівень загальної і професійної культури, важливі соціокультурні та комунікативні вміння та навички, що дозволяють говорити про ефективний особистісний розвиток – про професійну вихованість студентів.

Процес професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога у ВНЗ I–II рівнів акредитації залежить від безлічі факторів, що визначають кінцевий результат освітнього процесу – професійну вихованість майбутнього педагога.

Моніторинг професійного виховання майбутніх педагогів – процес, орієнтований на діагностику стану професійної вихованості студентів, аналіз її

динаміки, інтерпретацію тенденцій в її розвитку, забезпечення всіх зацікавлених суб'єктів виховного процесу педагогічного ВНЗ (керівників ВНЗ, заступника директора з виховної роботи, завідувачів відділень, керівників груп та ін.) статистико-аналітичною інформацією, зібраною за допомогою комп'ютерного тесту-опитувальника і зберігається в комп'ютерній базі даних [2].

Така інформація дозволяє здійснювати опосередковані вимірювання певних параметрів процесу професійного виховання майбутніх педагогів, обґрунтовано ставити виховні завдання, визначати найбільш ефективні зміст, форми та методи виховання, а також цілеспрямовано моделювати умови професійно-особистісного розвитку студентів в освітньому процесі ВНЗ.

Моніторинг професійного виховання майбутніх педагогів містить елементи динамічного моніторингу (його мета – найбільш ефективне управління освітнім і виховним процесами ВНЗ I–II рівнів акредитації для досягнення бажаного рівня професійної вихованості спеціалістів), конкурентного моніторингу (порівняння груп різних відділень, визначення характеру і результатів впливу на них виховного середовища ВНЗ), порівняльного моніторингу (використання отриманих даних для порівняння виховних впливів на студентство у цілому, на окремі його частини – відділення, курс, група), базового моніторингу (його мета – виявлення нових компонентів аналізу професійної вихованості студентів) [4].

Основні етапи моніторингу професійного виховання майбутнього педагога передбачають: створення програми моніторингу професійної вихованості; визначення об'єктів моніторингу; розробка інструментів збору і аналізу матеріалу; збір матеріалу та його узагальнення; прийняття управлінських рішень, покликаних підвищити ефективність освітнього процесу ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Моніторинг педагогічної освіти має можливість контролювати в режимі реального часу зміни рівнів підготовки майбутніх педагогів, класифікувати на основі отриманих даних студентські групи за різними ознаками ("прояву" основних параметрів і критеріїв професійної вихованості); фіксувати ставлення майбутніх фахівців до навколишнього середовища (професійного, соціального, культурного та ін.); відтворювати отримані в результаті моніторингу дані в статистичних і аналітичних звітах, легко аналізувати й приймати обґрунтовані рішення щодо управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі, максимально обґрунтовано обирати мету, планувати завдання, зміст, форми, методи та умови організації виховного процесу, коректувати позицію різних суб'єктів професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів у ВНЗ.

Реалізація моніторингу неможлива без використання сучасних комп'ютерних технологій, що забезпечує збільшення швидкості і покращення якості збору, аналізу та управління освітнім процесом ВНЗ.

Вимоги до проведення ефективного моніторингу професійного виховання педагогів: організаційно-педагогічні (пов'язані з організацією та проведенням моніторингу, аналізом та використанням отриманої дослідницької інформації); соціально-педагогічні (пов'язані з формуванням позитивного ставлення до моніторингових досліджень з боку суб'єктів та об'єктів професійного виховання, з успішною реалізацією елементів конкурентного і порівняльного моніторингу); психолого-педагогічні (за умови яких стає можливим отримати найбільш повну та правдиву інформацію про реальну ефективність процесу професійного виховання студентів, стверджувати про ефективність виховної діяльності різних суб'єктів освітнього процесу ВНЗ).

Базові принципи моніторингу якості виховання, які водночас служать критеріями оцінювання його якості: перспективність, тобто спрямованість дослідження на розв'язання актуальних завдань виховання і особистісного розвитку студентів; гуманізм, зміст якого – повага до особистості, довіра, позитивний емоційний мікроклімат та атмосфера доброзичливості, гарантії невикористання результатів досліджень для вчинення будь-яких репресивних дій; об'єктивність, зокрема достовірність одержаної інформації, технології її обробки, які виключають суб'єктивний вплив та враховують усі результати, рівність умов для учасників дослідження; узгодженість нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення досліджень; комплексність, безперервність і тривалість спостережень; своєчасність отримання, обробки та оцінки дослідженої

інформації; рефлексія, що проявляється в аналізі та оцінці отриманих результатів на всіх рівнях управління, здійсненні самооцінки і самоконтролю; відкритість, а значить, доступність узагальнених результатів досліджень для студентських спільнот, органів управління.

Важливою умовою ефективності моніторингу є відповідність його проведення вимогам культури оцінки, яку характеризують: наявність чітких критеріїв, розробка процедури оцінювання, наявність кваліфікованих експертів, розробка форм фіксації інформації у ході моніторингу, розробка тимчасових характеристик оцінки, зв'язок з системою прийняття управлінських рішень.

Висновки. Практика сучасної вищої освіти, звернення до професійної освіти майбутніх педагогів є серйозною соціально-педагогічною проблемою. З одного боку, соціокультурний розвиток суспільства, розвиток вищої освіти вимагає постійного підвищення ефективності професійної підготовки педагогічних кадрів, а з іншого – реальний рівень такої підготовки є низьким і не відповідає запитам і вимогам суспільства. Результатом процесу професійного виховання студентів у ВНЗ є вихованість майбутніх педагогів, яка виявляється в інтелігентності, високому рівні соціальної активності особистості, її морально-етичному ставленні до дійсності. В основі такого ставлення майбутнього спеціаліста до навколишнього світу лежить система його цінностей, розуміння своєї значущості у житті суспільства.

Теоретико-методологічні основи моніторингу професійного виховання пояснюють його сутність й особливості, визначають місце в управлінні навчальним закладом, мотивують його напрямок і зміст, визначають технологічні основи. Однак подальшої розробки потребують проблеми визначення суб'єктів моніторингу, теоретичні моделі діяльності випускників, на яких слід орієнтувати моніторинг, визначення шляхів реалізації висновків і рішень, прийнятих у результаті моніторингу.

Література

1. Долинська Л. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості / Л. Долинська, О. Темрук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2005. – № 7 (31). – С. 207–212.
2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
3. Рибалко Л. Основи педагогічної майстерності. Вступ до вчительської професії : навч.-метод. посіб. для вищих навч. пед. закл. / Л. Рибалко, Л. Пасько ; за ред. проф. С. Золотухіної. – Х., 2004. – 99 с.
4. Харківська А. А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою" / Харківська А. А. – Луганськ, 2012. – 596 с.
5. Якушева С. Основы педагогического мастерства / С. Якушева. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

УДК 371

**АНТРОПОПСИХОДИНАМІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Смолінська О. Є.

У статті здійснюється теоретико-методологічне обґрунтування антропо-психодинамічного підходу в дослідженні культурно-освітнього простору педагогічних університетів. Особливу увагу звернено на здобутки педагогічної антропології, у межах тематики встановлюються міждисциплінарні зв'язки педагогіки, менеджменту, організаційної психології.

Ключові слова: антропопсиходинамічний підхід, культурно-освітній простір, педагогічний університет, теоретико-методологічне обґрунтування.

В статье осуществляется теоретико-методологическое обоснование антропопсиходинамического подхода в исследовании культурно-образовательного пространства педагогических университетов. Особое внимание обращено на данные педагогической антропологии, в рамках тематики устанавливаются междисциплинарные связи педагогики, менеджмента, организационной психологии.

Ключевые слова: антропопсиходинамический подход, культурно-образовательное пространство, педагогический университет, теоретико-методологическое обоснование.

The article comprises theoretical and methodological bases of the anthropic-psychodynamic approach in the study of cultural and educational space of pedagogical universities. Particular attention is paid to the attainments of educational anthropology; within this framework interdisciplinary connections of pedagogy, management and organizational psychology are established.

Key words: anthropic-psychodynamic approach, cultural and educational space, pedagogical university, theoretical and methodological foundation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Антропізм як науковий підхід сформувався у фізичних науках, зокрема в космології, де його зміст полягає у тому, що спостережувані фізичні параметри Всесвіту залежать від нашого існування як спостерігачів, тобто у філософському контексті, природа як предмет дослідження і наукове знання є людиновимірними, відповідно, зміст наукового знання визначається не лише і не стільки природою, скільки соціальним, культурним контекстом одержання цього знання. При цьому якщо всі інші живі істоти є сформованими продуктами біосфери, вписані в певний біоценоз, займають у ньому власну визначену нішу, виконують свою функцію, то людина, поставши з біосфери, виходить за її межі, формує принципово новий шар буття – ноосферу, яка має свою власну логіку самоорганізації. Механізмом цієї самоорганізації та її середовищем є культура, що не задана людям, а твориться ними самими як істотами, які мають свободу волі. Водночас культура формує самих людей, своїх творців. Кожна конкретна людина може певною мірою відхилитися від якогось, хай не чітко, але певною мірою окресленого культурного зразка завдяки свободі своєї індивідуальної волі, але "в середньому" кожна особа завжди присутня в тому культурному потоці, що так чи інакше складається через злиття воль, прагнень, інтересів окремих людей, через задані зовнішні обставини колективного буття. Таким культурним зразком, у контексті цієї статті, є культурно-освітній простір педагогічного університету.

Антропопсиходинамічний підхід, пропонований як дослідницький та проєктивний щодо культурно-освітнього простору університету, полягає в тому, що організація-університет, розвиваючись, набуває своїх особливостей як в

індивідуально-одиночному сенсі, так і колективно-цілісному. Тобто університет смислово об'єднує певний тип освітніх закладів, формуючи спільні, історично сформовані та інституційно обумовлені характеристики культурно-освітнього простору, крім того, кожний університет, пройшовши певний шлях розвитку, здобуває власні, відмінні, риси, що виражаються не стільки зовнішньо, хоч і так теж, скільки внутрішньо – через генеровані, підтримувані і трансформовані культурні смисли, механізми, що забезпечують досягнення різними університетами реалізації одних і тих же чи подібних цілей. Динамічний же аспект підходу, в цьому контексті, визначає швидкість, частоту й рівень досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сформульована проблема стосується пошуку нових методологій у педагогіці, чому присвячені праці Г. Васяновича, Н. Голованової, І. Зязюна, В. Краєвського. Тематика, пов'язана із залученням понять з різних наук у педагогічні дослідження, відображена в окремих публікаціях, найчастіше – в контексті інтегрованих навчальних курсів, тому дослідження, що стосується оновлення методологічного арсеналу педагогічної науки, – на часі.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування антропо-психодинамічного підходу в дослідженні культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Обґрунтовуючи антропізм як методологічний підхід у дослідженні та проектуванні культурно-освітнього простору педагогічного університету, слід насамперед звернутися до праць основоположників філософської антропології, зокрема М. Шелера, який стверджував, що "тільки людина – оскільки вона є особистістю – може піднятися над собою як живою істотою і, виходячи з одного центру ніби по той бік просторово-часового світу, зробити предметом свого пізнання все, у тому числі і саму себе" [24, с. 150], а завдання філософської антропології виводив не зі "специфічних монополій, звершень, справ людини", в тому числі освіти [24, с. 152], а, навпаки, вважав, що совість, держава, мова і т. ін. впливають з людського буття. Близьким за духом до цього висновку є характеристика сенсу фізіологічних даних, що її дав у "Вченні про доміную" О. Ухтомський: "В новій фізіології природно висвітлювати сенс морфологічних відомостей з динаміки речовини, а не навпаки... Означення поняття "орган" як... динамічного, рухливого діяча чи робочого поєднання сил для фізіолога надзвичайно цінне" [18, с. 72], у чому теж методологічно проявляється антропізм. У філософсько-антропологічній спадщині виділяємо висновки А. Гелена, який вбачав в існуванні соціальних інститутів культури занепад природних інстинктів [7], Х. Плеснера з його баченням людини як об'єкта і суб'єкта власного життя, що обумовлює сутність людини, пов'язаної з природою і вільної, народженої і сотвореної, самобутньої і штучної водночас, при цьому культура і повинна стати предметом вивчення як специфічне вираження цієї життєвої єдності [16], Е. Кассірера та його єдиного світу культури [27], сформульованого Л. Феєрбахом головного завдання філософської антропології (відновити цілісність людини як її основну характеристику [20] – всі вони, осмислюючи місце і значення людини в бутті природи і соціуму, сходилися в думці про те, що завданням філософії є об'єднання завдань з вивчення життєвих, насамперед культурних, сфер людини і завдань зі збагнення їх сутності, тобто висвітлення того, як культура впливає на буття людини, яка сама ж її й створила з мовою, наукою, мораллю, міфами тощо. Інакше кажучи, завдяки антропному підходу можливо визначити принципи впливу культурно-освітнього простору університету на його творців – викладачів, студентів, адміністрацію, громаду і колективну особистість – університет – через вивчення впливу творців на нього, застосувавши як вимір людину. Визначальними у контексті обґрунтування методологічної сутності антропного підходу є висновки В. Вернадського про те, що "ноосфера є нове геологічне явище на нашій планеті. В ній людина вперше стає найкрупнішою геологічною силою. Вона може й повинна перебудовувати своєю працею і думкою ділянку свого життя, перебудовувати докорінно у порівнянні з тим, що було раніше" [6]. При аналізі методологічної придатності змісту антропії у дослідженні та проектуванні культурно-освітнього

простору університету доцільно також звернутися до надбань вітчизняної філософської антропології, у розвитку якої думки П. Юркевича про монаду, яка "є живим дзеркалом всесвіту; як вона відображається у всьому, так все відображається в ній: у станах цього найменшого атома можна прочитати все минуле і майбутнє світу" [25, с. 42], індивідуум, який і є тією монадою, та "два стани людського духу – визначеність ззовні і самовизначення – так само передбачають один одного, як прийняття результатів і самодіяльність, як рух від явища до сутності та від сутності до явища, як перехід від окремого випадку до загального правила і навпаки" [25, с. 14], простір, що і є розумом [25, с. 27]; П. Флоренського [21, с. 39] про те, що завданням філософської антропології є розуміння мети всього, що існує в людині, тобто самої людини; М. Бердяєва про трансцендентальність особистості, її наповнення універсальними цінностями [4, с. 319]; М. Лосського про організацію вдосконалення життя, завдяки якій творяться живі організми, "у які людина входить як елемент... держава, нація, народ є живою істотою вищого порядку" [14, с. 10], Тейяра де Шардена про світ як еволюційний процес, що розвивається у напрямі більшої складності, внаслідок чого еволюція підлягає законам не тільки природи, людина сама її спрямовує [23], Л. Гумільова про зв'язок генезису етносу та еволюції природи [8] відіграли серйозні ролі.

На думку С. Ячіна, "культурні та соціальні форми людського буття самореферентні: видимою чи прихованою основою для них слугує "уявлення себе". У змісті культурних процесів та соціальних інститутів безпосередньо виражається те, як бачиться (видимо) чи уявляється (приховано) людина сама по собі" [26, с. 127]. Саме в такому, перетворювально-визначальному, змісті впливу людини на її, в тому числі й природне, оточення полягає сенс антропності як методологічного підходу в дослідженні культурно-освітнього простору як трансцендентального вияву особистості.

Нерідко разом із антропністю як методологічним підходом філософами розглядається й антропологізм, причому його тлумачення, що перетинаються у точці антропоцентричності, стрімко розходяться у сфері концептуального застосування: від визнання його істинності філософією життя, екзистенціалізмом, ідеалістичними філософськими доктринами – до критики з боку матеріалістичного крила, звинувачень у розриві людської сутності на біологічну, соціальну, духовну складові. Зауважимо, що вітчизняна педагогічна думка радянського періоду не залишилася осторонь цієї дискусії, оскільки прагнення представників матеріалістичного табору осягнути космічно неосяжну природу людини, виділивши з неї матеріально пізнавані елементи, відкинувши душу як агностичну, суттєво вихолостили педагогічні концепції того часу. Зараз, хоча у практиці нерідко можна спостерігати прояви "психологічної сліпоти", обумовлені ухилом у протилежність, сучасна теоретична педагогіка прямує шляхом пізнання культурно-історичної сутності розвитку людини, чому зобов'язані активним розвитком педагогічна та психолого-педагогічна антропологія (Б. Бім-Бад, В. Максакова, Г. Коджаспірова, Ю. Салов та Ю. Тюнников та ін.). Важливо зауважити, що актуалізація педагогічної антропології відбувається не на порожньому місці, вона базується на людинознавчих працях К. Ушинського [19], Б. Ананьєва [1], П. Анохіна [2], О. Леонтьєва [12].

Надзвичайна важливість антропологізму як "філософської концепції, що вбачає у понятті "людина" основну світоглядну категорію та виходить з неї у поясненні природи і суспільства" [5, с. 41], полягає в тому, що, в аспекті людської діяльності (а В. Ведіпаніна як структурно-системну одиницю двосторонніх взаємовідносин "людина – світ" визначає саме активність), здатність до творення і руйнування, що рухає цивілізацією, втрачає стан рівноваги, що століттями підтримувався культурою та забезпечувався освітою. Таким чином, тільки їх олюднення, суб'єктивізація можуть підтримати людство тепер та прокласти дорогу в майбутнє. Тобто антропологізм, закладений в основу культурно-освітніх структур, впорядковує їх як системи.

Розуміння антропності як методологічного підходу щодо культурно-освітнього простору університету достатньо близьке до педагогічно-антропологічного, оскільки передбачає можливість цілісного вивчення істоти університету (наука,

викладання, учіння, управління, дизайн робіт, господарювання, маркетинг, архітектура тощо), таким чином, поєднується зі змістом психодинамічного підходу, суть якого полягає в тому, що організації можна вивчати тими ж методами, що і людей (М. Тевене, О. Смолінська), отже, антропосиходинамічний підхід обґрунтовує розуміння органічної totoжності університету людині, є не тільки шляхом з'ясування зв'язку між особистістю та організацією – педуніверситетом, а й, об'єднуючи їх за ознакою єдності сутності, методологічно обумовлює цілісність університету, органічне зрощення культурно-освітнього простору та особистості, задіюючи екзистенційні механізми їх функціонування на свідомому рівні учасників взаємодій, долаючи відчуженість, що вербалізується через вживання займенників "ми" та "вони". Саме університет (по суті – його культурно-освітній простір), що має власне обличчя, створене сотнями років та поколінь викладачів і студентів, протягом останнього тисячоліття, за словами А. Барбляна (колишній віце-секретар конференцій ректорів, президентів та віце-канцлерів університетів Європи), разом із церквою, залишався здатним відповідати на найбільш актуальні запити сучасності: про сенс загальнолюдських цивілізаційних устремлень, їх регулятори, комунікатори, інтегратори [3, с. 9]. Логіка антропності, що змістово об'єднує культурно-освітні простори міста, країни, континенту (наприклад, університети Львова, України, Європи), у свою чергу, не знеособлює існуючу освітню традицію ні в професійно-культурному аспекті, залишаючи можливості для розвитку педагогічних, медичних, політехнічних та ін. університетів, ні в національно-культурному, тому що забезпечує триєдність їх [університетів] антропосоціокультурної природи.

Вирішення завдань проектування щодо культурно-освітнього простору педагогічного університету не може бути зреалізоване лише завдяки механічному перенесенню створених зразків на реальні умови, оскільки, якщо уявити здійсненність цього, то результатом стане зупинка поступу не тільки університетської педагогічної освіти, а й пов'язаних із нею дошкільної, загальношкільної, позашкільної, професійної тощо. Через це необхідне застосування міждисциплінарних підходів, які профілакуватимуть "близькозорий педагогічний емпіризм" [10, с. 3], за висловом В. Зеньківського, який, аналізуючи софійні підходи в розумінні світу, зауважує, що, крім гносеологічного, космологічного, натурфілософського та естетичного аспектів світорозуміння, є ще п'ятий, антропологічний, зміст якого полягає в тому, що жива, творча, ідеальна у своїй незалежності від простору і часу основа світу – людство в цілому, в його єдиносущності – "розкривається в єдності розуму, духовних начал, у природній соціальності, завжди спрямованій від малих об'єднань до ширших, аж до загальнолюдськості, – вся ця єдність не є результатом біологічної чи психофізичної однорідності людства, вона глибша і не може бути виведена звідти, бо стосується сфери розуму, смислів, сфери цінностей... людство в цілому є певною Великою Істотою (Grand Etre О. Конта)" [10, с. 87–88].

Об'єктивно зумовлена депсихологізація педагогічних наук (згідно з О. Г. Асмоловим – вияв "культури корисності" в культурно-історичній психології), прискорившись одночасно із поділом наукових спеціальностей, що триває досі, набувши значних масштабів щодо педагогіки, гальмує розвиток як психологічних, так і педагогічних наук, які втратили не лише тематику, а й глибину погляду, потужний інструментарій. Опираючись на визначення наукової дисципліни, дане О. П. Огурцовим, де вона характеризується як форма систематизації знання, що передбачає його інституціоналізацію, прийняття норм та ідеалів дослідження, формування наукової спільноти, специфічного типу наукової літератури, а також організацій, відповідальних за освіту й підготовку кадрів [15, с. 6–7], можемо підсумувати, що педагогічний університет є центральним осередком становлення педагогіки як наукової дисципліни, саме у його культурно-освітньому просторі відбувається соціалізація результатів дослідження, їх перетворення на зразки для підручників і для системи освіти в цілому. Таким чином, відсування на другий план психологічних підходів у педагогічній науці є наслідком відповідних процесів у культурно-освітньому просторі педагогічного університету, ще одним результатом причинно-наслідкового типу яких є депсихологізація навчально-виховного процесу в цілому.

Вищенаписане аргументує методологічний характер антропологічних підходів у педагогіці, одним із варіантів яких є антропсиходинамічний підхід у дослідженні та проектуванні культурно-освітнього простору педагогічних університетів, що представлений як вияв "полюсу культури гідності" в руслі культурно-історичної психології – дисципліни, предметом якої є розуміння механізмів перетворення культури на світ особистості та народження культури у процесі розвитку особистості (О. Г. Асмолов). Завдяки антропсиходинамічному підходу як методологічному в дослідженні культурно-освітнього простору педагогічного університету відкриваються нові можливості не тільки для педагогіки, а й для антропології, психології, соціології, етнографії, лінгвістики тощо.

У контексті розуміння колективу (педагогічного чи студентського) як психосоціокультурних корпорацій дослідниками у царині педагогіки визнається існування квазісоціальних єдностей – соціально-психологічного клімату, інформаційного, комунікативного простору, корпоративної культури, що характеризуються спрямованістю, об'єднаністю діяльності.

Педагогічний університет як цілісність, спрямована на певну мету, вибудована як спеціально структурована та координована система, призначена для певного виду діяльності (у першу чергу – освітньої) та пов'язана із навколишнім середовищем [9, с. 16], може розглядатися як організм, отже, до неї застосовні положення антропології та психології. Український філософ-історик Д. І. Чижевський у праці "Культурно-історичні епохи" писав, що прагнення "історичної науки подати цілісну і заокруглену характеристику епохи так само виправдане, як стремління подавати заокруглені, суцільні характеристики окремих осіб" [22, с. 7], при цьому завданням історика, на його думку, є встановити стилістику історії культури, відкрити цілісність образу епохи, що співзвучно із тезою Л. Феєрбаха про місію філософа – відновлення цілісності людини, як і для організаційного антрополога в педагогічних дослідженнях важливо створити цілісний образ культурно-освітнього простору університету.

Проводячи, в аспекті психодинамічного підходу, паралель між пошуком образу університету, його зібраного, цілісного культурно-освітнього простору, ще раз звернемося до положень психології пізнання, сформульованих О. Леонтьєвим, у тому числі – до поняття образу світу, яке він пояснює як єдність тривимірного простору, фактора часу як четвертого виміру і створеного суспільною практикою п'ятого – квазівиміру – поля значень [13], таким чином, структурно об'єднуючи особистісний образ світу й образ культурно-освітнього простору університету, розширюємо можливість дослідження останнього у напрямі процесів смислотворення, отже, й генерування цілей, цінностей, установок та їх перенесення у професійно-особистісні структури завдяки процесам соціалізації та ідентифікації. Продовжуючи пошук обґрунтування доцільності такого підходу, погоджуємось зі структурним підходом В. В. Сидорової, згідно з яким пошук структури свідомості приводить до розуміння, що і "квант" як умовна метафорична одиниця свідомості, і "хвиля" як акт свідомості опосередковані культурою, а "в сукупності цей феномен опосередкування змістів та процесів свідомості може бути названим культурою роботи свідомості" [17, с. 79], що структурно об'єднує індивідуальну та колективну свідомість, уніфікує предмет дослідження (культурно-освітній простір університету чи, наприклад, професійну культуру педагога), фокусуючи його в цій точці [свідомості]. На продовження вищезазначеного структурного підходу в М. Коула, який на основі вивчення мислення та культури виокремив біологічний, соціологічний, психологічний, антропологічний та лінгвістичний підходи [11, с. 24–44], описано також функціонально-системний підхід, у рамках якого вчений, як і Л. Виготський, співвідносить організацію вищих психічних функцій та умови їх формування – порізному вибудовані суспільні практики тієї чи іншої культури [11, с. 46]. Таким чином, ґрунтуючись на результатах аналізу літератури, вважаємо можливим застосування антропсиходинамічного підходу для вивчення та проектування явищ культури, зокрема, культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Громіздкість низки соціологічних інструментів, досить популярних серед педагогів-дослідників, хоча й сприяє достатньо вичерпному вивченню різних

суспільних явищ, дисонує зі своєю "камерністю" культурно-освітніх процесів, показує тільки найбільш очевидні результати, особливо в педагогічній університетській освіті (в т. ч. через ефект "досвідченості у тестуванні"), тому антропологічний підхід, з його індивідуальним виміром, видається перспективним.

Висновки і перспективи подальших досліджень:

1. Культурно-освітній простір педагогічного університету можна ототожнити із соціальною одиницею (самим закладом); у такому разі доцільним буде застосування антропологічного підходу до його [простору] аналізу.

2. Антропологічний підхід до вивчення культурно-освітнього простору передбачає врахування фактора спільної еволюції педагогічного університету та його культури, отже, враховує можливість структурування та логічної єдності життя цього навчального закладу за аналогією до життя іншої соціальної одиниці – особистості; дослідження внутрішніх механізмів діяльності та її зовнішніх виявів із застосуванням антропологічних та психологічних теорій.

3. Культурно-освітній простір, отже, й педуніверситет, існують у певних зовнішніх умовах, як і особистість, тому існує прямий та зворотний зв'язок між внутрішньою системою цінностей та пріоритетами освітньої культури суспільства. Тип цього зв'язку характеризує соціальну інтегрованість педагогічного університету та рівень його взаємодії з оточенням, його механізмом є трансцендентальність культурно-освітнього простору як вияв антропності.

Перспектива подальшого дослідження цієї тематики полягає в тому, що завдяки розробці практичних методик досліджень організацій-університетів та квазікультурних формацій (наприклад, культурно-освітнього простору педагогічного університету) на основі антропологічного підходу збагатить інструментарій дослідника практичними, перевіреними часом і досвідом методиками.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / Пётр Кузьмич Анохин // Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М. : Медицина, 1975. – С. 17–62.
3. Барблян А. Европа и университеты / А. Барблян // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1991. – № 7. – С. 9–17.
4. Бердяев Н. А. Человеческая личность и сверхлические ценности / Николай Александрович Бердяев // Современные записки. – 1937. – № 44. – С. 319–332.
5. Вединапина В. А. Антропологизм как методология научного познания соотношения "человек – мир" [Електронний ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2006. – № 1. – С. 41–42. – Режим доступа: www.science-education.ru/9-43. – Назва з екрана.
6. Вернадський В. І. Кілька слів про ноосферу [Електронний ресурс] / Володимир Іванович Вернадський. – Режим доступу: <http://www.valeolog.com/noosphre.htm>. – Назва з екрана.
7. Гелен А. О систематике антропологии / Арнольд Гелен // Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и посл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М. : Прогресс, 1988. – С. 151–201.
8. Гумилёв Л. Н. Этносфера: история людей и история природы / Лев Николаевич Гумилёв. – М. : Экспресс, 1993. – 544 с.
10. Дафт Р. Организации : учебник для психологов и экономистов / Ричард Дафт. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
11. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Василий Васильевич Зеньковский. – Клин : Фонд "Христианская жизнь", 2002. – 271 с.
12. Коул М. Культура и мышление : психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс, 1977. – 259 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

14. Леонтьев А. Н. Образ мира / Алексей Николаевич Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
15. Лосский Н. О. Техническая культура и христианский идеал / Николай Онуфриевич Лосский // Путь. – 1928. – № 9. – С. 3–13.
16. Огурцов А. П. Дисциплинарная структура науки. Её генезис и обоснование : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора философ. наук : спец. 09.00.01 "Диалектический и исторический материализм" / Огурцов А. П. – М., 1988. – 51 с.
17. Плеснер Х. Ступени органического и человек: введение в философскую антропологию / Хельмут Плеснер ; пер. с нем. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 368 с.
18. Сидорова В. В. Культура образа. Крос-культурный анализ образа сознания / Варвара Владимировна Сидорова. – Харьков : Гуманитарный центр, 2012. – 220 с.
19. Ухтомский А. А. Избранные труды / Алексей Алексеевич Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 358 с.
20. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
21. Фейербах Л. Вопрос о бессмертии с точки зрения антропологии / Людвиг Фейербах // Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. Т. 1. – 1955. – 676 с.
22. Флоренский П. А. У водоразделов мысли / Павел Александрович Флоренский. – М. : Правда, 1990. – 447 с.
23. Чижевський Д. Культурно-історичні епохи / Дмитро Іванович Чижевський. – Авсгбург–Монреаль, 1978. – 16 с.
24. Шарден Т. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М. : Прогресс, 1965. – 296 с.
25. Шелер М. Положення людини в космосі / Макс Шелер // Читанка з філософії : у 6 кн. – К. : Довіра, 1993. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ століття. – 1993. – С. 146–152.
26. Юркевич П. Д. Идея / Памфил Данилович Юркевич // Юркевич П. Д. Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – С. 9–68.
27. Ячин С. Е. Антропологический принцип и идея образования (продолжение) / Сергей Евгеньевич Ячин // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 127–129.
28. Cassirer E. An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture / Ernst Cassirer. – Yale University Press, 1972. – 237 p.

УДК 37.013.42

ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИХОВНОЇ КОЛОНІЇ ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Суховаєва Н. М., Науменко М. І.

Стаття присвячена обґрунтуванню соціально-педагогічного потенціалу загальноосвітньої школи виховної колонії, розкриттю принципів, функцій та напрямів її діяльності як суб'єкта соціально-педагогічного процесу.

Ключові слова: соціально-педагогічний потенціал, виховна колонія, загальноосвітня школа.

Статья посвящена обоснованию социально-педагогического потенциала общеобразовательной школы воспитательной колонии, раскрытию принципов, функций и направлений ее деятельности как субъекта социально-педагогического процесса.

Ключевые слова: социально-педагогический потенциал, воспитательная колония, общеобразовательная школа.

The article is devoted to substantiation of the socio-pedagogical potential of a general education school in a juvenile colony and reveals the principles, functions and directions of its activities as an agent of the socio-pedagogical process.

Key words: socio-pedagogical potential, juvenile colony, general education school.

Постановка проблеми. Основним засобом соціального контролю злочинної поведінки традиційно виступає покарання, в тому числі із позбавленням волі. Неповнолітні, що скоїли злочини, відбувають покарання у виховних колоніях кримінально-виконавчої системи України.

У цих закладах забезпечується ізоляція засуджених та застосування до них виховного впливу, метою якого є їх виправлення і ресоціалізація. Основним засобом виправлення і ресоціалізації засуджених, згідно зі ст. 123 Кримінально-виконавчого кодексу (КВК) України, є соціально-виховна робота (СВР) [5].

Станом на кінець 2012 року у 10 виховних колоніях утримувалося 1432 засуджених, з яких 98 дівчат [6]. Станом на 1.07.2013 р. утримувалося 1135 осіб, тобто спостерігається певна тенденція до зменшення числа засуджених неповнолітніх [7]. З числа засуджених, які утримувалися у виховних колоніях, 644 (45 %) підлітки були засуджені за крадіжку, 306 (21,4 %) – за пограбування, 181 (12,6 %) – за розбій, 163 (11,4 %) – за умисне вбивство або заподіяння тяжких тілесних ушкоджень.

Для нашого дослідження важливо зазначити, що 357 осіб (24,9 %) до засудження не працювали і не вчилися, 713 (49,8 %) не мали повноцінної опіки і виховання, оскільки мешкали у неповних сім'ях, як правило, низького матеріального статку, у тому числі 134 особи – сироти. До засудження 182 особи (12,7 %) виховувались у спеціальних виховних закладах Міністерства освіти і науки України (училища соціальної реабілітації, інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування) [6].

У зв'язку із сказаним проблема злочинності неповнолітніх, зокрема її профілактика, а також ресоціалізація неповнолітніх засуджених, залишається актуальною і привертає увагу дослідників різних наукових галузей, у тому числі й соціальних педагогів. Зокрема, питання перевиховання неповнолітніх засуджених, їх ресоціалізація та реадaptaція аналізуються у працях І. Башкатова, О. Беци, О. Караман, В. Кривуші, В. Кудрявцева, С. Кушнарєва, В. Лютого, В. Нікітіна, В. Синьова, Г. Радова, С. Харченка та інших. Водночас, незважаючи на те, що в науці накопичено чимало наукових знань з досліджуваної проблеми, питання соціально-педагогічної роботи в пенітенціарній сфері, зокрема вплив на процес перевиховання та ресоціалізації спеціалізованих загальноосвітніх шкіл (при виховних колоніях), у вітчизняній літературі розроблені на недостатньому рівні.

Виклад основного матеріалу. Метою виховної колонії є виправлення й ресоціалізація неповнолітнього засудженого. У Кримінально-виконавчому кодексі України поняття "виправлення засудженого" трактується як "процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правoslухняної поведінки", а "ресоціалізація" визначається як "свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві". Як основні засоби виправлення і ресоціалізації засуджених визначено: встановлений порядок виконання та відбування покарання (режим), суспільно корисна праця, соціально-виховна робота, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання, громадський вплив (ст. 6 КВК України) [5].

Як бачимо, загальноосвітнє навчання є обов'язковим елементом у загальній системі виправлення й ресоціалізації вихованців колоній. У зв'язку з цим інтерес становить аналіз загальноосвітньої школи при виховній колонії як соціального інституту, особливості його функціонування.

У колоніях відповідно до законів України "Про освіту" і "Про загальну середню освіту", а також статті 125 Кримінально-виконавчого кодексу України для засуджених забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти. Загальноосвітнє (як і професійно-технічне) навчання засуджених здійснюється для сприяння розвитку особи з метою її виправлення і ресоціалізації.

Законодавством передбачено створення для засуджених умов для самоосвіти та отримання загальної середньої освіти. Однією з таких умов є функціонування у виховних колоніях середніх загальноосвітніх шкіл трьох ступенів (відповідно до потреб у них і за наявності необхідної матеріально-технічної та науково-методичної бази, педагогічних кадрів у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України). Такі школи створюються на території колоній місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Засуджені, які навчаються в них, забезпечуються безоплатно підручниками, зошитами та письмовим приладдям.

Адміністрація установи виконання покарань має створювати необхідні умови для занять у вільний від роботи час для тих засуджених, які навчаються, займаються самоосвітою. Загальноосвітнє (як і професійно-технічне) навчання засуджених заохочується й враховується під час визначення ступеня їхнього виправлення.

На період проходження державної підсумкової атестації засуджені, які навчаються, звільняються від роботи на строк, передбачений законодавством.

Для нашого дослідження важливо відзначити, що педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів покликані надавати допомогу адміністрації колонії в соціально-виховній роботі із засудженими (ст. 126 КВК України), а отже, вони є суб'єктами не лише освітньої, а й соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз законодавчих документів, практики діяльності виховних колоній показує, що в навчально-виховний процес, що відбувається на базі загальноосвітньої школи виховної колонії, залучені засуджені, які перебувають в дільницях ресоціалізації та соціальної адаптації. Дільниця ресоціалізації – це основна організаційна ланка в структурі установи виконання покарань, вона створюється для безпосереднього забезпечення оптимальних умов виконання покарання у вигляді позбавлення волі та проведення із засудженими соціально-психологічної та соціально-педагогічної роботи, спрямованої на формування у них правомірної поведінки. На дільниці соціальної адаптації тримаються засуджені, які правомірно себе поведуть, сумлінно ставляться до навчання і праці та яким до звільнення залишається не більше шести місяців (ст. 94 КВК України).

Як бачимо, функціонування кожної з дільниць має певне змістово-цільове спрямування. При цьому зауважимо, що, окрім першої дільниці (карантину, діагностики і розподілу), усі інші передбачають для засуджених можливість навчання у загальноосвітній школі.

Здійснюючи аналіз загальноосвітньої школи при виховній колонії як соціального інституту, необхідно звернути увагу й на специфіку контингенту учнів такої школи.

Виховні колонії є установами виконання покарань і належать до пенітенціарної системи. Зазначимо, що пенітенціарними називаються спеціалізовані державні установи, призначені для виконання функції покарання за кримінально-наказові дії, виправлення та перевиховання засуджених.

Об'єктом виховання й навчання в закладі пенітенціарної системи є неповнолітній злочинець з певними антигромадськими поглядами й переконаннями, негативними звичками поведінки. Для більшості з них характерними є відсутність інтересу до навчальних предметів і бажання вчитися, немає уявлень про особисту й суспільну користь знань. Багато неповнолітніх засуджених упродовж тривалого часу не навчалися, майже половина з них є переростками, які навчаються в класах, що не відповідають їхньому віку, у їхніх знаннях є великі прогалини, забуто вміння й навички навчальної діяльності, втрачено віру в те, що вони можуть опанувати шкільну програму [10, с. 174–175; 6; 7].

У зв'язку із зазначеним школу, яка працює в умовах виховної колонії, на думку С. Я. Харченка, можна вважати (і називати) адаптивною школою, оскільки саме цій школі з особливим контингентом учнів, гранично дезадаптованих до навчання, необхідно, як ніде, урахувувати індивідуально-психологічні й соціально-психологічні особливості учнів [10, с. 175]. Під адаптивною школою вчений розуміє соціально-педагогічну систему, що активно пристосовується до умов змінюваного зовнішнього середовища, а також сама впливає на зовнішнє середовище. Крім того, С. Я. Харченко звертає увагу й на інший бік адаптивної школи, що характеризує її пристосуванням до умов свого внутрішнього середовища, обумовленого взаєминами учасників освітнього процесу між собою і ставленням до школи в цілому. При цьому вчений робить висновок про те, що визначальними ознаками адаптивної школи є створення умов для розвитку потреби особистості до самореалізації й саморозвитку на підставі врахування її індивідуально-психологічних і соціально-психологічних особливостей, навчальних можливостей. Отже, в адаптивній школі має бути створене освітнє середовище, що допомагає кожній дитині стати особистістю [10, с. 176].

Ми поділяємо думку автора про те, що феномен адаптивної школи, її визначальні ознаки й призначення цілком співвідносяться з цілями й завданнями роботи загальноосвітньої школи, яка функціонує у виховній колонії. Її відмінність від звичайної адаптивної школи полягає тільки в особливостях освітнього середовища, яке повинне в умовах позбавлення волі максимально можливо сприяти ресоціалізації неповнолітніх засуджених [10, с. 177].

З огляду на зазначене особливого значення у створенні такого освітнього середовища набуває ресурсний підхід. При цьому характер розвитку особистості учнів буде виражатися у двох напрямках: пристосуванні до зовнішніх впливів і креативності, яка дозволяє суб'єкту на основі індивідуального досвіду, власних можливостей знаходити вихід із ситуації, що склалася, і тим самим відновити свій особистий потенціал [1].

Такий підхід до загальноосвітньої школи, що діє в умовах виховної колонії, характеристика її як школи адаптивної передбачає нове бачення такої школи як одного з головних компонентів процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених [10, с. 177].

Діяльність школи у виховних колоніях для неповнолітніх регламентується Конституцією України (ст. 53), Законами України "Про загальну середню освіту", "Про освіту", "Про місцеві державні адміністрації", "Про місцеве самоврядування в Україні", Кримінально-виконавчим кодексом України, іншими нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України й Державного департаменту України з питань виконання покарань.

Серед останніх варто виділити два документи, що безпосередньо стосуються діяльності загальноосвітньої школи при установі кримінально-виконавчої системи: це Положення про умови навчання й здобуття базової і повної середньої освіти особами, засудженими до позбавлення волі, у загальноосвітніх навчальних закладах при закладах кримінально-виконавчої системи (наказ МОН

України № 154/55 від 01.03.02 р.) та інструктивний лист Міністерства освіти і науки України й Державного департаменту України з питань виконання покарань (№1/9-51 від 20.05.02 р.) "Про удосконалення організації навчання неповнолітніх осіб, засуджених до позбавлення волі, у середніх освітніх школах виховних колоній Державного департаменту України з питань виконання покарань".

Перший документ установлює порядок реалізації конституційного права осіб, засуджених до позбавлення волі, на здобуття освіти. У ньому визначаються права й обов'язки адміністрації колонії й керівництва школи в контексті організації навчального процесу в умовах позбавлення волі, однак питання виховання й ресоціалізації в ньому не обговорюються [8].

У другому документі, поряд із загальними питаннями організації навчання в колоніях, є істотні доповнення, які сприяють адаптивній спрямованості освітнього процесу, а отже, й реабілітації та ресоціалізації їх вихованців [9]. Перш за все, знеособлено належність школи до виховної колонії, на базі якої вона функціонує. Школі присвоюється порядковий номер денної середньої школи району або міста, де дислокується виховна колонія. Це означає, що у свідоцтві чи атестаті про освіту не буде запису про те, що освіту учень отримав у школі при виховній колонії для неповнолітніх злочинців.

По-друге, обмежується наповнюваність класів (до 18 чоловік) й не допускається об'єднання учнів різних класів у класи-комплекси. Це сприяє можливості учителям цих шкіл застосовувати індивідуальний та диференційований підходи при організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Крім того, спеціально для дітей, які не можуть засвоїти навчальний матеріал на рівні обов'язкових вимог, за рішенням педагогічної ради школи організуються коригувальні класи й класи-вирівнювання знань із наповнюваністю від 5 до 18 осіб. Важливо зазначити, що це положення не дозволяє виключати з освітнього й ресоціалізаційного процесу жодного з учнів, у якій би стадії соціальної дезадаптації вони не перебували.

Цікавим для нашого дослідження є й те, що у вищезазначеному інструктивному листі Міністерства освіти і науки України визначається характер організації виховної роботи у такому типі шкіл. Зокрема, організацію й проведення виховної й культурно-масової роботи здійснюють класні керівники. Ця робота здійснюється на основі єдиного плану виховної роботи колонії у взаємодії з вихователями й майстрами та з урахуванням інтересів підлітків, їхньої морально-педагогічної занедбаності й індивідуальних особливостей кожного [9].

Отже, освітньо-виховна робота школи є невід'ємним компонентом соціально-виховної (соціально-педагогічної) й ресоціалізаційної системи виховної колонії. Її мета полягає у створенні освітньо-виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої соціалізації, всебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого.

Вивчення наукових [4], нормативно-правових [2; 5; 8; 9] й інтернет-джерел, а також ознайомлення з практикою соціально-виховної роботи виховних колоній дозволяє виокремити принципи діяльності загальноосвітнього закладу такого типу установ. Зокрема, це принципи законності, гуманізму, рівності засуджених перед законом; адресності, диференційованого та індивідуального підходу; добровільності, доступності; цілеспрямованості; взаємної відповідальності держави й засудженого, зв'язок з конкретними умовами життєдіяльності особистості засудженого, інтеграції засобів освітньо-виховного процесу із засобами соціального виховання та ресоціалізації; зв'язку перевиховання й виправлення засудженого з життям; максимізації використання соціальних та особистісних ресурсів, опора на позитивні якості, збережені соціальні зв'язки та відносини особистості; стимулювання розвитку засудженого; виховно-профілактичної спрямованості; структурної цілісності та взаємозв'язку усіх підрозділів пенітенціарного закладу, взаємодії та співпраці персоналу колонії та інші.

Школа, зорієнтована на ресоціалізацію та всебічний розвиток особистості неповнолітніх засуджених, має низку адаптивних (а отже, соціально-педагогічних) функцій. Перша така функція – *реабілітаційна*. Для неповнолітніх засуджених характерним є виражена соціальна дезадаптація, частиною якої є розрив зі школою, навчанням. Вони не просто відвикли вчитися, вони забули

багато з того, що знали, через що бояться школи, не вірять у саму можливість успішного оволодіння знаннями. Тому реабілітаційна функція орієнтує вчителя на відновлення впевненості учнів у їхніх освітніх можливостях, на подолання комплексу неповноцінності, зняття підвищеного рівня тривожності [10, с. 180–182].

Основним педагогічним прийомом, що забезпечує реабілітацію учня, є створення ситуацій успіху (сукупності умов, які забезпечують одержання результатів діяльності, що усвідомлюються й переживаються учнями як успішні). На основі стану переживання успіху відбуваються істотні зміни в особистості, змінюється рівень самооцінки, з'являється самоповага тощо

Реабілітаційна функція тісно взаємопов'язана з іншою функцією – *коригувальною*. В умовах позбавлення волі ця функція інтегрується з загальною функцією виховної колонії, де саме перебування підлітка як засудженого є не що інше, як корекція його асоціальної, злочинної поведінки. Адже відставання в навчанні, неуспішність – це звичайна справа для неповнолітніх засуджених. Ці явища долаються в процесі реалізації функції реабілітації. Разом з тим С. Я. Харченко зазначає, що коригувальна функція має на увазі медико-педагогічну корекцію тієї частини неповнолітніх засуджених, у яких не просто серйозні прогалини в знаннях, а й відчужені через життєві обставини від школи й мають психічні розлади, що перешкоджають успішності навчання. При цьому конкретні методи і форми коригувальної роботи визначаються залежно від особливостей учня й можуть бути застосовані як у звичайних класах, так і в коригувальних та групах вирівнювання знань [10, с. 182–183].

Наступна функція адаптивної школи виховної колонії – *орієнтовна*. Перш за все вона означає надання допомоги учню в життєвому самовизначенні, яке для неповнолітніх засуджених є вибором не тільки тих або інших соціальних ролей, але й соціальних стереотипів життя, стилю й способу життя. Орієнтовна функція виражається в установках на активне включення учня як суб'єкта в процес власної орієнтації на розвиток усвідомленого й відповідального ставлення до свого майбутнього. Оптимальний результат цієї функції – поява й розвиток стійкого інтересу до якоїсь професії, прагнення здобути освіту.

Крім зазначених функцій, дослідники виділяють й інші (зокрема, стимулювальну, пропедевтичну, коопераційну функції, а також функцію збереження й зміцнення здоров'я учнів). До них можна додати й функції, які є характерним для усієї системи виховної колонії й які мають соціально-педагогічний зміст. Це такі, як діагностична, прогностична, функція програмування й планування, організаторська, комунікативна, охоронно-захисна, соціально-педагогічна, соціально-психологічна, попереджувально-профілактична, соціально-корекційна, соціально-реабілітаційна, ресоціалізуюча [4, с. 70].

Варто також відзначити ще один компонент соціально-педагогічної роботи школи виховної колонії із неповнолітніми засудженими – напрями, які нерозривно пов'язані із принципами та функціями як освітнього закладу, так і пенітенціарної установи в цілому. Основними напрямками соціально-виховної роботи, згідно зі ст. 124 КВК України, визначено: моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне та санітарно-гігієнічне виховання засуджених [5]. Надзвичайно важливим напрямом роботи в загальноосвітніх закладах виховних колоній також є формування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів. Досить тривожним є той факт, що з року в рік знижується рівень сформованості ціннісних орієнтацій. Однією із причин цього є те, що в більшості випадків ця робота систематично не ведеться і в основному має епізодичний характер. Крім зазначених напрямів, дослідники у галузі пенітенціарної й соціальної педагогіки (В. Синьов, В. Литвишков, В. Нікітін, М. Галагузова, Б. Алмазов та інші) виділяють соціально-світоглядне, розумове, статеве виховання та самовиховання. Ця система напрямів реалізується через зміст навчальних предметів, позаурочну та позакласну роботу, а також у співпраці педагогічного колективу школи із соціально-психологічною службою виховної колонії.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показало, що загально-освітній навчальний заклад для неповнолітніх засуджених є невід'ємним компонентом загальної системи соціального виховання й ресоціалізації виховної колонії, суб'єктом соціально-педагогічної діяльності. Така школа виконує низку

важливих правових і соціально-педагогічних функцій, зокрема, в умовах соціальної ізоляції забезпечує реалізацію конституційного права людини на освіту, сприяє соціальному вихованню, соціальній реабілітації та ресоціалізації дезадаптованих підлітків. Соціально-педагогічна діяльність закладу має комплексний характер і спрямована на забезпечення змістовної життєдіяльності особистості вихованців в умовах позбавлення волі, відтворення повноцінної людської особистості, формування та збереження у них корисних навичок, усвідомленого й відповідального ставлення до свого майбутнього.

Література

1. Антонян Ю. М. Образование и преступление / Ю. М. Антонян // Высшее образование сегодня. – 2001. – № 1. – С. 46–51.
2. Закон України "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей" за станом на 7 лютого 2007 р. / ВРУ. – Офіційне видання. – К.: Парламентське вид-во, 2007 р.
3. Караман О. Л. Напрями та зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими в спеціальних виховних установах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 3. – С. 103–108.
4. Караман О. Л. Сутність і зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах / О. Л. Караман // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 65–73.
5. Кримінально-виконавчий кодекс України: № 1129-IV, 11.07.2003, Кодекс України, Кодекс, Закон, Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1011.5.14&nobreak=1>. – Назва з екрана.
6. Кримінально-виконавча система станом на 2012 рік: статистика [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://ukrprison.org.ua/statistics/1358933975>. – Назва з екрана.
7. Кримінально-виконавча система у I півріччі 2013 року: статистика [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://ukrprison.org.ua/statistics/1376062438>. – Назва з екрана.
8. Положення про умови навчання та отримання базової та повної середньої освіти особами, засудженими до позбавлення волі, у загальноосвітніх навчальних закладах при установах кримінально-виконавчої системи : Наказ Міністерства освіти і науки України, Державного департаменту України з питань виконання покарань від 01.03.2002 р. № 154/55 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0281-02>. – Назва з екрана.
9. Про вдосконалення організації навчання неповнолітніх осіб, засуджених до позбавлення волі, в середніх загальноосвітніх школах виховних колоній Державного департаменту України з питань виконання покарань : Інструктивний лист Міністерства освіти і науки України й Державного департаменту України з питань виконання покарань (№ 1/9-51 від 20.05.02 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakony.com.ua/lawbase/sedcontent.html?id=92215&p=1>. – Назва з екрана.
10. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С. Я. Харченко.– Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

УДК 371.134:004

ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ НОВИХ СЛОВНИКІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Харицька С. В.

У статті проведено аналіз досвіду укладання українсько-іноземних і іноземно-українських політехнічних словників, описано проблеми, що виникають при їх створенні, а також запропоновано шляхи вирішення цих проблем при укладанні нових словників для студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: термін, технічна термінологія, словник-мінімум, політехнічний словник, пошуково-інформаційна компетентність.

В статье проведен анализ опыта составления украинско-иностранных и иностранно-украинских политехнических словарей, описаны проблемы, возникающие при их создании, а также предложены пути решения этих проблем при составлении новых словарей для студентов технических специальностей.

Ключевые слова: термин, техническая терминология, словарь-минимум, политехнический словарь, поисково-информационная компетентность.

The author of the article conducts analysis of the experience of compiling Ukrainian-Foreign Languages and Foreign Languages-Ukrainian polytechnical dictionaries, describes problems arising in this process and suggests ways of solving them in creating new dictionaries for engineering students.

Key words: term, technical terminology, dictionary-minimum, polytechnic dictionary, information competence.

Проблема формування пошуково-інформаційної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей на сьогодні відкрита. Використання різного роду інформаційних джерел спрямовувалося на розвиток комунікативної компетентності, не поширюючись на рівень пошуково-інформаційної компетентності. Більшість навчально-методичної літератури розраховано на учнів, а не на студентів, майже не враховується специфіка професійної підготовки студентів негуманітарних факультетів. Водночас, концепція науково-інноваційної технологізації змісту освіти спрямована на забезпечення наукового підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Особливо важливими вважаються знання, що несуть алгоритми про пошук професійно необхідної інформації.

Нами проаналізовано зміст понять: "компетенція", "компетентність", з'ясовано їх структуру та подано визначення поняття "інформаційна компетентність". Було сформульовано поняття "пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів", що трактується, як здатність майбутніх фахівців технічних спеціальностей здійснювати пошуково-інформаційну діяльність з використанням новітніх прогресивних технологій на професійному рівні через опанування практичних навичок роботи зі словниково-довідниковою літературою, аналізу отриманої інформації та її використання [1, с. 82].

У сучасних умовах особливої уваги набуває вивчення стану проблеми формування та розвитку мовної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, проте недостатня кількість досліджень присвячені формуванню мовної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей в умовах оптимізації профільного програмного словникового складу у професійній діяльності. Водночас проведені нами дослідження свідчать про недостатній рівень сформованості у студентів умінь користуватися паперовими та електронними україномовними й іншомовними носіями.

Отже, актуальність обраного нами напряму роботи викликана низкою факторів:

- появою новітніх інформаційних технологій, які дозволяють оволодіти прогресивними способами пошуку інформації;
- потребою розвитку у майбутніх фахівців технічних спеціальностей умінь пошуку, збереження, обробки та передачі інформації з паперових, електронних, україномовних та іншомовних носіїв;
- нагальною потребою у спеціальних дослідженнях з даної проблеми [1, с. 83].

За роки незалежності в Україні укладено більше 200 дво- та багатомовних фахових словників нормалізованих і нових терміносистем. Більшість з них створено науковцями та спеціалістами українських навчальних та науково-дослідних закладів. Деякі із словників укладено спільно українськими та зарубіжними співавторами; українськими авторами із зарубіжними консультантами; іноземними авторами з українськими консультантами. Інші українські словники створено за кордоном і там будуть видані; опубліковані за кордоном, а зараз перевидаються в Україні; автори їдуть за кордон за рахунок грантів з укладеними чорновими варіантами словників, опрацьовують там необхідну для завершення роботи літературу, консультуються з провідними фахівцями, повертаються і публікують їх в Україні.

Етапи укладання словників, пошуку еквівалентів термінів нових терміносистем розглянуто в статтях "Сучасні способи відбору термінів та укладання перекладних словників нових терміносистем" і "Етапи укладання "Англо-українського словника-мінімуму термінів з дистанційного навчання", опублікованих, відповідно, у Вісниках Житомирського державного університету імені І. Франка та Київського національного лінгвістичного університету.

Щодо технічної термінології, то вона функціонує давно, проте тривалий час терміни з цієї тематики фіксувалися лише у політехнічних та інших перекладних словниках. З 1980-х рр. з'явилися перші фахові словники англійською, німецькою, польською, російською мовами, і лише у 1990-х рр. спеціалісти технічних спеціальностей нашої країни вперше отримали можливість користуватися україномовними словниками.

Зараз технічна термінологія належить до нормалізованої терміносистеми: тобто вона вже давно функціонує в науково-технічній літературі; укладені словники, інша довідкова література з цієї тематики; основні терміни стандартуються на державному рівні.

Як вважають автори укладених словників-мінімумів, це є спроба зібрати і впорядкувати найуживанішу в технічних текстах термінологію. Кафедрою іноземних мов і прикладної лінгвістики Гуманітарного інституту НАУ заплановано видання вузькопрофільних тлумачних та перекладних словників для вивчення технічної лексики на різних технічних спеціальностях при вивченні іноземної мови.

Метою укладання словника-довідника є створення тлумачного словника, який би започаткував процес єдиного термінологічного забезпечення. Завдання словника – надати новий поштовх систематичній науковій праці над українською технічною термінологією з метою її збереження, збагачення та удосконалення відповідно до вимог термінознавства та національних і міжнародних термінологічних стандартів, а також запропонувати науковцям, практичним працівникам, викладачам, студентам та іншим читачам систематизовану інформацію щодо технічної термінології.

Термінологічними сполученнями, вслід за Л. Ткачовою, називаємо "багатокомпонентні нарізно оформлені, семантично цілісні сполучення, утворені шляхом з'єднання двох, трьох і більше елементів" [7, с. 51].

На основі цього викладачами кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики планується у межах держбюджетної теми укладання трьох професійно спрямованих словників, що полегшить студентам формувати професійні лексичні навички у сфері фізики, хімічних технологій та будівництва.

Було б доцільним скористатися систематизацією, яка була використана при укладанні профільного словника "Короткий українсько-англійський словник зі сфери надзвичайних ситуацій". Він був побудований за алфавітно-гніздовою системою. Українські заголовні слова – однослівні терміни надруковані жирним шрифтом і розташовані в алфавітному порядку. Терміни, що складаються зі слів,

написаних через дефіс або разом, також розташовані за алфавітом їх початкових літер. Наприклад, термінологічне сполучення **будівельна аварія**, яке складається з означення **будівельна** та ядра **аварія**, потрібно шукати в гнізді **аварія**. Ядро терміна при наступному згадуванні в тексті словникової статті не пишеться, а замінюється спеціальним знаком "~" (тильдою). У випадку препозитивного **залізнична аварія** або постпозитивного означення **аварія на дорозі** тильда ставиться після або перед означенням. Стійкі сполучення, ідіоматичні вирази треба шукати після ядра гнізда за алфавітом. Вони написані курсивом і розташовані одразу під ядром гнізда [2; 4].

У процесі роботи з укладання іноземно-українськими і українсько-іноземними словниками виникають такі проблеми:

1) при укладанні словників-мінімумів ставиться завдання ввести в них найуживанішу спеціалізовану термінологію. Відбір лексики для укладання іноземних словників проводився викладачами іноземних мов (з урахуванням власного досвіду роботи із технічними текстами під час занять зі студентами відповідних спеціальностей) спільно із спеціалістами університету, щоб охопити необхідний мінімум лексики, потрібний для перекладу нової технічної літератури з цієї тематики;

2) для укладання нових коротких українсько-іноземних словників бракувало технічної літератури, що не охоплює більшості термінів, які реально функціонують у сучасній українській та англійській науково-технічній літературі;

3) в нових словниках планується відобразити термінологію нових спеціальностей, які введені в нашому університеті за останні роки.

Для подолання всіх згаданих вище проблем потрібно: створити електронну базу даних технічної термінології на різних мовах; укласти навчальні перекладні словники нових термінів обсягом близько 2000 найчастіше вживаних лексичних одиниць для кожної зі спеціальностей; для виявлення нової термінології з цих спеціальностей опрацювати сучасну вітчизняну і зарубіжну літературу: журнальні статті, матеріали конференцій, монографії, посібники, дисертації та інші матеріали і доповнити цими термінами вже укладені словники; давати у додатках до словників з конкретних галузей науки і техніки окремо списки з перекладом власних імен провідних науковців, назв організацій, номенклатури, аббревіатур, які часто зустрічаються в науково-технічній літературі з цієї тематики [8, с. 43–48].

Як показує досвід перекладання вітчизняної літератури іноземними мовами та іноземної українською мовою, перед перекладачами виникають проблеми не тільки у виборі правильних відповідників спеціальних термінів, але й номенклатури, власних імен, назв організацій, які використовуються в науково-технічній літературі з якоїсь конкретної тематики, проте такої інформації немає ні в словниках, ні в іншій довідковій літературі.

Література

1. Кривець С. В. Сучасні підходи до формування професійної пошукової компетентності майбутніх учителів / С. В. Кривець // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Серія "Псих.-пед. науки". – 2006. – № 4. – С. 81–84.
2. Шуневич Б. Сучасні способи відбору термінів та укладання перекладних словників нових терміносистем / Б. Шуневич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2008. – Вип. 38. – С. 90–93.
3. Шуневич Б. Англо-український словник з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Лінгвістичні та методичні проблеми викладання іноземних мов : ювілейна науково-методична конференція, присвячена 100-річчю КПІ. – К., 1998. – С. 31.
4. Шуневич Б. Етапи укладання "Англо-українського словника-мінімуму термінів з дистанційного навчання" / Б. Шуневич // Вісник Київського лінгвістичного університету. Серія "Філологія". – 2002. – Т. 5. – № 2. – С. 138–144.
5. Англо-русский политехнический словарь : около 80 000 терминов / под ред. А. Чернухина. – М. : Рус. яз., 1976. – 647 с.
6. Мюллер В. Англо-русский словарь. 70 000 слов и выражений / В. Мюллер. – Изд. 14-е, стереотип.– М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 912 с.

7. Ткачева Л. Происхождение и образование авиационных терминов в английском языке : дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол наук : спец. 10.02.04 / Ткачева Л. ; Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Л., 1973. – 251 с.

8. Войтович Я. Про деякі неправильні еквіваленти в англо-українських / російських словниках / Я. Войтович // Проблеми української термінології : збірник наукових праць учасників 9-ї Міжнародної наукової конференції "Проблеми української термінології *СловоСвіт 2006*". – Львів : Національний університет "Львівська політехніка", 2006. – С. 45–47.

УДК 371.134

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Шевчук М. О.

У статті подається й обґрунтовується модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування. Автор вважає, що управління на основі поданої моделі сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності студентів.

Ключові слова: управління, професійна компетентність, модель, педагогічне проектування.

В статье представляется и обосновывается модель управления процессом формирования профессиональной компетентности будущих учителей средствами педагогического проектирования. Автор считает, что управление на основе данной модели способствует повышению уровня сформованности профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: управление, профессиональная компетентность, модель, педагогическое проектирование.

The article presents and substantiates a model of guiding the process of professional competence formation in future teachers by means of pedagogical projecting. The author maintains that such management is conducive to raising the level of students' professional competence.

Key words: management, professional competence, model, pedagogical projecting.

Актуальність теми. Сучасний етап соціально-економічних перетворень в Україні характеризується потребою підготовки нової генерації висококваліфікованих фахівців, які б були спроможні вирішити основні протиріччя, що існують в освітній практиці, а саме: між високодинамічними умовами розвитку цивілізації і нездатністю освіти задовольнити потреби швидкого темпу розвитку різних сфер життєдіяльності; між оновленнями парадигми вітчизняної освіти – переходом до нового типу гуманно-інноваційної освіти та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу; між бажанням учителів оволодіти професійними знаннями, вміннями та навичками інноваційної діяльності й відсутністю відповідної підготовки.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що оновлення її цілей і змісту, модернізація структури та організації має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу. Зміна цільових орієнтацій вищої освіти впливає й на розуміння управлінської функції викладача. Формування високого рівня професійної компетентності майбутніх вчителів залежить від управління процесом компетентнісного зростання студента. Значні можливості удосконалення управління даним процесом має педагогічне проектування, яке спирається на принципи прагматичної педагогіки і спрямоване на формування досвіду продуктивних дій в ситуаціях невизначеності, нестабільності (що є ознакою нашого часу).

До питань реалізації принципів *компетентнісної освіти* зверталось багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Серед них: Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Луговий, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, В. Сериков, Ю. Татур, А. Хуторський, Т. Шамова, С. Шишов. Теоретичні та практичні аспекти *управління* досліджували В. Андрущенко, В. Афанасьєв, В. Бондарь, Б. Гасєвський, Ф. Гільберт, М. Євтух, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, В. Маслов, Є. Машбиць, В. Пікельна, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Ф. Тейлор, А. Файоль,

Є. Хриков. Проблеми *становлення проектної культури* вивчали В. Гузєєв, Дж. Джонсон, Дж. Дьюї, М. Елькін, С. Ізбаш, М. Каган, В. Кіпатрик, О. Кобернюк, Е. Коллінгс, І. Лернер, Н. Матяш, Є. Полат, Г. Селевко, О. Фунтікова, І. Чечель, С. Щацький, Н. Яковлева, С. Ящук.

Однак, незважаючи на плідність запропонованих у наукових працях ідей, цілісної моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування поки ще не створено, що породжує наукові та практичні проблеми і знижує ефективність наукового управління цим процесом.

Мета статті – обґрунтувати модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування.

У Радянському енциклопедичному словнику модель (лат. *modulus*, франц. *modele* – міра, зразок, еталон, стандарт) тлумачиться у широкому розумінні як образ (зображення, опис, схема, графік, план), який замінює будь-який реальний об'єкт, процес, явище [5, с. 817].

У Філософському словнику модель визначається як речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене, і яка може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [6, с. 304].

В. Штофф виділяє наступні ознаки моделі: це уявно або матеріально реалізована система, яка відтворює або відображає об'єкт, замінюючи його таким чином, що дає змогу отримати про цей об'єкт нову інформацію [7].

Отже, ми розглядаємо модель як копію реального об'єкта або явища, що відтворює його найбільш суттєві характеристики і властивості, визначальні щодо результатів, а її вивчення дає адекватну інформацію про цей об'єкт.

Відповідно, моделювання – це теоретичне чи практичне дослідження об'єкта, в якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт пізнання, а допоміжна штучна або природна система, яка знаходиться в деякому об'єктивному відношенні з об'єктом пізнання, здатна його замінити у певному співвідношенні і яка дає в процесі його дослідження інформацію про сам модельований об'єкт [4].

Побудова моделі передбачає визначення основних структурних складових. Створена нами модель управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах педагогічного проектування містить наступні структурні компоненти: цілі процесу (стратегічні та тактичні), вимоги до процесу (основа та принципи організації процесу за проектним методом), ресурси регламентації (соціальний освітній орієнтир, теоретичне підґрунтя та законодавча база процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя), ресурси управління (побудова організаційної структури процесу за проектним методом, застосування алгоритмів та технологій проектної діяльності).

Розглянемо основні компоненти моделі (рис. 1).

Центральний компонент моделі – **процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя** – містить наступні етапи: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, результативний, рефлексивний. При цьому важливо відмітити, що визначена структура відповідає логічній послідовності етапів управління: моделювання, організація, регулювання, контроль, корекція. Подібна побудова процесу дає змогу вибудувати логіку управління компетентнісним зростанням студентів від усвідомлення соціальної та особистісної значущості даного процесу до отримання суспільно корисного результату з наступною рефлексією, що дозволяє окреслити нові пізнавально-практичні горизонти розвитку.

До ресурсів регламентації нами були віднесені три головні структурні компоненти: *соціальний освітній орієнтир, теоретичне підґрунтя та законодавча база*.

Процес управління формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя засобами педагогічного проектування має бути зорієнтований на соціальний запит суспільства – компетентного, кваліфікованого, творчо мислячого

фахівця, здатного до саморозвитку, самоутвердження і виявлення внутрішнього потенціалу, самостійного у діяльності та відповідального перед майбутнім за результати своєї праці. В умовах особистісної та гуманістичної спрямованості освіти управління процесом формування професійної компетентності має враховувати ідеали, інтереси та духовні цінності майбутнього вчителя, орієнтуючись на вищі моральні норми поведінки, ставлень та стосунків. Теоретичним підґрунтям управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами педагогічного проектування ми визначили положення особистісно орієнтованої освіти.

Регламентуючими ресурсами у нашій моделі виступають партнерське гуманне співробітництво на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, взаємоповаги, підтримки, тактовності й толерантності; проектування досягнень у всіх видах діяльності, самоактуалізація та самореалізація особистості студента; діагностично-стимуляційний спосіб організації процесу, створення ситуації успіху і впевненості у власних можливостях; врахування широкого спектру особистісних потреб, можливостей, здібностей і талантів майбутніх вчителів.

Крім того, система доцільного управління має спиратися на законодавчу та нормативну базу України в галузі освіти: Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 р., Державну програму "Вчитель", Програму "Освіта (Україна XXI століття)", Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту", Закон України "Про загальну середню освіту". Ці документи визначають шляхи створення демократичної, гнучкої, динамічної, мобільної системи управління, здатної до самоорганізації, впровадження перспективних, інноваційних моделей керівництва для досягнення високих результатів у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя.

"Входи" нашої управлінської моделі представлені основними вимогами до організації процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах педагогічного проектування. Основу управління складає процес досягнення мети через розв'язання практичної або теоретичної проблеми. При цьому проблема як своєрідне протиріччя, що виникає при зіставленні альтернативних начал, викликає пізнавальний дискомфорт і стимулює пошук рішення. Важливо відмітити, що проблема як системотвірний елемент повинна бути не тільки особистісно та соціально значуща, але й корисна, актуальна та цікава майбутньому вчителю. Наявність проблеми як стартового механізму процесу оволодіння компетентностями потребує виявлення таких важливих у професійному зростанні операційних дій: аналіз, синтез, оцінка, творча генерація ідей для пошуку шляхів розв'язання проблеми.

Управління вирішенням такої проблеми сприяє формуванню соціальної позиції майбутнього вчителя, його ставленню до навколишньої дійсності, розвитку критичного мислення, інтеграції знань, створенню внутрішньої мотивації та впевненості у власних можливостях.

Орієнтуючись на основну ідею, ми виділили три основні принципи управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя на основі педагогічного проектування, які мають забезпечити високий рівень теоретичної та практичної готовності студентів до професійної діяльності. Перший принцип, пов'язаний з урахуванням в управлінні можливостей, інтересів, здібностей та талантів майбутніх вчителів, відкриває природовідповідний простір для вибору занять за їх нахилами та бажаннями. Даний принцип є передумовою високого рівня розвитку мотивів, цінностей і спрямованості особистості майбутнього вчителя, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, завоювати авторитет. У другому принципі наголошується, що управління процесом формування компетентності майбутнього вчителя засобами педагогічного проектування має здійснюватися з орієнтацією на реальні професійні проблеми, які очікують студентів у майбутньому і практичне розв'язання яких є запорукою успіху у професійній діяльності та впевненості у власних можливостях. Спрямування процесу компетентнісного зростання у площину конкретної професійної роботи сприяє створенню зв'язків теоретичних знань з практичними вміннями та подоланню відстані між абстрактними науковими знаннями та реальними педагогічними проблемами. У тре-

тому принципі виявляється орієнтація на конкретний результат, що має практичну цінність, може бути перевірений практикою і має прикладний характер.

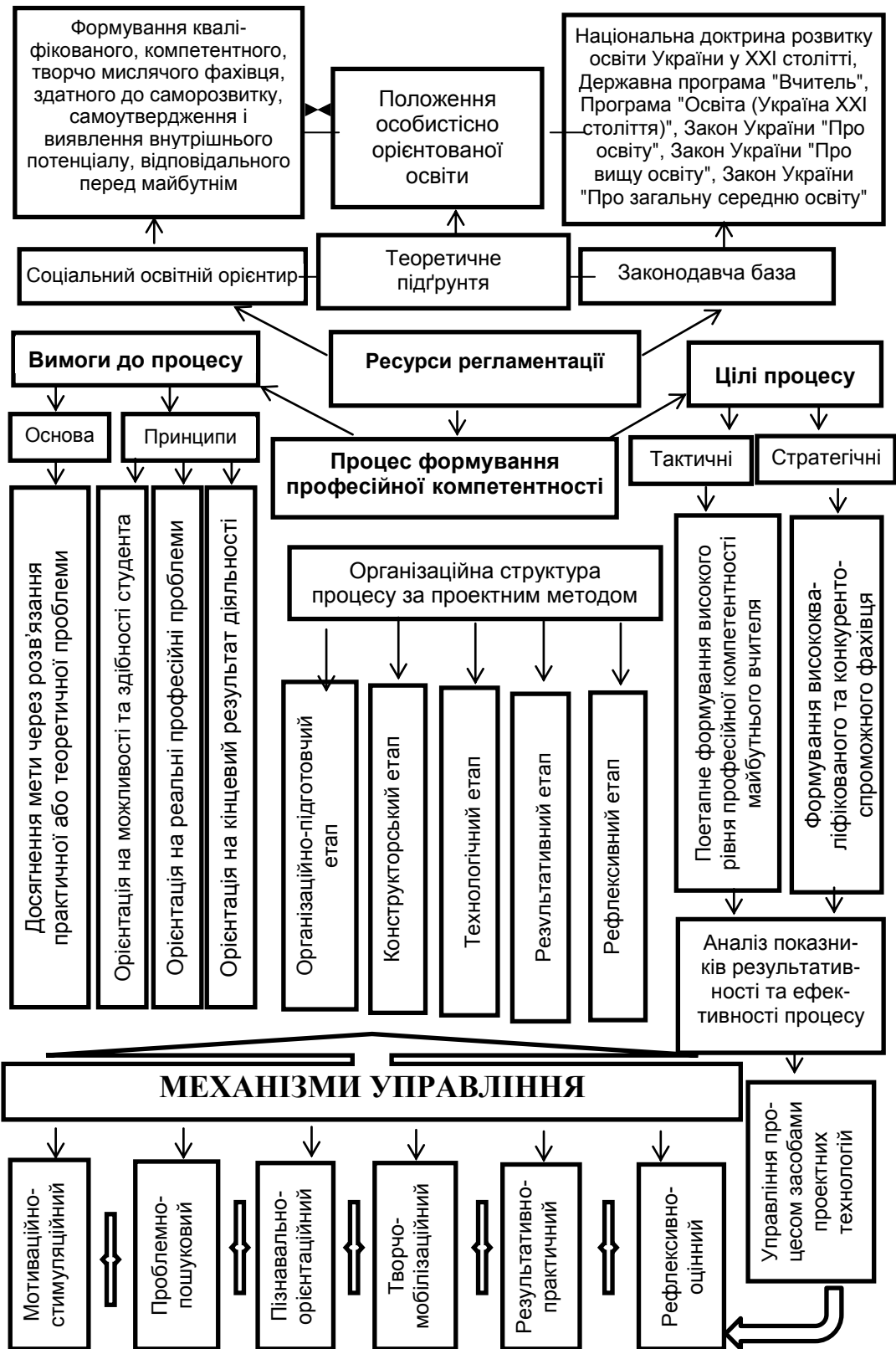


Рис. 1. Модель управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами педагогічного проектування

"Виходи" представлені стратегічними і тактичними цілями процесу, оскільки управління наближує мету. Стратегічні цілі визначаються потребами держави у висококваліфікованих спеціалістах та конкурентоспроможних фахівцях, що відображено у головних законодавчо-нормативних документах і було розкрито вище. Тактичні цілі пов'язані з багатоаспектністю поняття "компетентність" та поетапним характером процесу формування надбань майбутнього фахівця, здатного виконувати визначені професійні функції. При цьому повнота, однозначність, взаємопов'язаність, конкретність і реальність тактичних цілей підпорядковано стратегічній меті, а саме підготовка відповідального, творчого, компетентного спеціаліста, який має активну життєву позицію.

Ступінь досягнення цілей, а саме рівень сформованості професійної компетентності, визначається через аналіз показників результативності та ефективності процесу. У разі неспівпадання запланованого результату з отриманим виникає потреба корекції процесу, тобто прийняття управлінського рішення. Механізми управління, як сукупність певних процедур і правил прийняття управлінського рішення визначають ефективність управлінських впливів [3, с. 67].

У нашій моделі представлено наступні механізми: мотиваційно-стимуляційний, проблемно-пошуковий, результативно-практичний, пізнавально-орієнтаційний, творчо-мобілізаційний та рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-стимуляційний механізм управління відіграє важливу роль у досягненні високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів, оскільки мотивація – це рушійна сила удосконалення особистості в цілому, яка визначає її активність та спрямованість на досягнення запланованого результату. Оновлення змісту освіти сьогодні обумовило актуальність формування мотивації не як простого зростання позитивного або негативного ставлення до процесу оволодіння компетентностями, а як утворення складних структур мотиваційної сфери, які повинні стати об'єктом управління з боку викладача.

Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування має ґрунтуватися на врахуванні психофізіологічних та розумових здібностей студентів, їх індивідуальних та вікових особливостей, інтересів та нахилів, що створює, як вважає Н. Власова, мимовільний план мотивації, а розуміння соціальної значущості педагогічної діяльності, прагнення посісти певне місце в системі професійної освіти, досягнення реальних практичних результатів, отримання соціального успіху розкриває довільний план мотивації професійної самореалізації [1, с. 54].

Виконання різноманітних проектів у процесі навчання формує, як стверджує В. Апелът, соціальні, пізнавальні, комунікативні, регулятивні мотиви [2, с. 72]. Крім того, педагогічне проектування передбачає створення вступної, поточної та заключної мотивації, що відповідає етапам проектно-технологічного процесу і робить процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів керованим на всіх стадіях.

Таким чином, створення розвивального проектного простору, який поєднує навчально-пізнавальну та науково-дослідну діяльність, на нашу думку, позитивно вплине на мотиваційну сферу за умови плідної співпраці викладача й студента і дасть змогу подолати бідність та вузькість навчальної мотивації студентів, активувати життєву допитливість та розширити коло їх пізнавальних інтересів, сформувати процеси самостійного цілепокладання та прагнення долати труднощі.

Підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх вчителів сприяє й дія **проблемно-пошукового механізму** управління. Оволодіння студентами пошуково-дослідними вміннями є вимогою модернізації сучасної вищої освіти, пов'язаної із залученням України до Болонського процесу, і передбачає новий підхід до підготовки спеціалістів. При цьому рівень формування професійної компетентності студентів пов'язується з класифікаційними основами проблематизації навчання й визначенням пріоритетів у професійних проблемах. Поступове ускладнення проблемного навчального поля має відповідати накопиченню у майбутніх вчителів досвіду розв'язання проблем, рівню інтеграції знань, формуванню пошукових та рефлексивних вмінь для прийняття оперативних рішень у нестандартних ситуаціях, побудові основ педагогічної імпровізації,

навчанню координації дій відповідно до обставин, що є умовою майбутнього професійного успіху.

Отже, сутність проблемно-пошукового механізму управління полягає в тому, що викладач може в педагогічно доцільній логіці актуалізувати, особливим чином конструювати пошуково-дослідні завдання, що є одним з інструментів формування пошуково-дослідних умінь студентів. Важливо наголосити, що у поєднанні з проблемною основою процесу формування компетентностей, пошуково-дослідна діяльність набуває особливої емоційної привабливості і стає досить важливим елементом мотивування самого процесу навчання.

Пізнавально-орієнтаційний механізм управління компетентнісним зростанням студентів на засадах педагогічного проектування пов'язаний із створенням ситуацій, які потребують вивчення й пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття і систематизації суб'єктивно нових знань про них, що сприяє збудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів у зв'язку з пошуковим характером дослідження, радістю відкриття нового, задоволення від індивідуально-самотійного характеру роботи. Успішне функціонування пошуково-дослідної діяльності передбачає активізацію самотійної пізнавально-орієнтаційної діяльності майбутніх вчителів за умов переходу від моно-, діалогічних до полілогічних форм спілкування, притаманних проектним технологіям.

Цілісність управління компетентнісним зростанням студентів засобами педагогічного проектування охоплює і аспект творчості пізнавально-інтелектуальної діяльності. **Творчо-мобілізаційний механізм** управління процесом формування професійної компетентності фахівців галузі освіти характеризується прагненням позбавити процес підготовки майбутніх вчителів впливу шаблону, висуваючи ініціативу пошуку невідомого при збереженні свідомого контролю, організованості та дисципліни. Управління на засадах педагогічного проектування характеризується граничним напруженням в одному напрямі вольових, емоційних та інтелектуальних зусиль. При цьому творча активність студента у проектно-технологічному аспекті процесу оволодіння компетентностями являє собою розв'язання нескінченної низки творчих завдань, які формують вміння приймати власні виважені відповідальні рішення, нестандартно вирішувати складні педагогічні ситуації і робити крок до майбутніх професійних відкриттів та кардинально нових технологій. Управління, що спрямоване на встановлення діалектичного зв'язку між творчістю, пізнанням та пошуком, сприяє ефективності вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань вчителями у майбутній професійній діяльності.

Компетентність як інтегральна властивість особистості ґрунтується на практично-діяльнісній основі і передбачає готовність учителя розв'язувати професійні проблеми й типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів. Тому дія **результативно-практичного механізму** управління передбачає отримання матеріального, поведінкового, психологічного, діяльнісного, мотиваційного результату на теоретичному і практичному рівнях професійного зростання, який створює для студентів ситуацію успіху, виконує стимуляційну функцію, викликаючи задоволення від здійсненої роботи і вимальовуючи перспективи подальшого індивідуально-професійного розвитку. Крім того, практично-результативний механізм управління процесом оволодіння компетентностями тісно пов'язаний з **рефлексивно-оціночним механізмом**, оскільки управління лише тоді буде ефективним, якщо здійснюється функція контролю.

Контроль як фундаментальний елемент процесу управління дає змогу виявити проблеми та відповідно скорегувати діяльність. Система контролю об'єднує всі аспекти процесу управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування. Зіставляючи реально досягнуті результати із запланованими, визначається міра досягнення мети, а аналіз досягнень дає змогу зафіксувати успіхи та невдачі. Рефлексивно-оцінний механізм управління сприяє найбільш точній корекції процесу підготовки кваліфікованих фахівців за рахунок виявлення помилок та проблем, оцінювання умов, характеру взаємозалежностей видів діяльності, забезпечує усвідомлення

причин позитивних і негативних аспектів отриманих результатів, у ході якого здійснюється оцінка та переоцінка помилок і можливостей для подальшого удосконалення процесу компетентнісного зростання студентів.

Таким чином, на нашу думку, здійснення управління процесом компетентнісного зростання студентів засобами педагогічного проектування на основі запропонованої моделі сприятиме підвищенню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів і дасть їм змогу ефективно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи знання і досвід.

Література

1. Волков К. Н. Психология о педагогических проблемах / К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.
2. Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних и проф.-тех. училищ / О. С. Гребенюк. – М. : Высшая школа, 1986. – 48 с.
3. Новиков Д. А. Управление проектами: организационные механизмы / Д. А. Новиков. – М. : ПМСОФТ, 2007. – 140 с.
4. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. посібник для вищ. пед. закладів освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К. : ДІНІТ, 2000. – 260 с.
5. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768 с.
7. Штофф В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 128 с.

УДК 37.013.42:159.964.21

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ФАКТОР ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Ярослав Л. О., Баглай А.

У статті здійснено аналіз сучасного стану проблеми конфлікту в контексті педагогічної взаємодії, визначаються типи конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі, розглядаються можливі шляхи вирішення конфліктних ситуацій між учителями та учнями підліткового віку. Зроблено узагальнення існуючих наукових досягнень стосовно проблеми розуміння учителем особистості учня та головних факторів, які обумовлюють усвідомлення психологічного змісту останнього.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, конфліктна ситуація, учитель, підлітки.

В статье проанализировано современное состояние проблемы конфликта в контексте педагогического взаимодействия, определены типы конфликтных ситуаций в учебно-воспитательном процессе, рассматриваются возможные пути разрешения конфликтных ситуаций между учителями и учениками подросткового возраста. Произведено обобщение существующих научных достижений в области проблемы понимания учителем личности ученика и главных факторов, которые обуславливают осознание психологического содержания последнего.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, конфликтная ситуация, учитель, подростки.

In the article an analysis of the modern state of the problem of conflict is carried out in the context of pedagogical interaction; types of conflict situations in the teaching and educational process are determined; possible ways of resolving conflict situations between teachers and adolescent students are examined. Generalization of existent scientific achievements pertaining to the problem of teacher understanding of the student's personality and of the main factors conditioning the awareness of its psychological content is carried out.

Key words: pedagogical interaction, conflict situation, teacher, teenagers.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває дедалі більшої гостроти та актуальності. На думку низки вчених (І. О. Вахоцька, В. М. Кушнірюк, Т. В. Скутіна, О. М. Гуменюк та ін.), особливо складними та напруженими є стосунки між учителями та учнями підліткового віку. Відсутність у вчителів інтересу до особистості підлітка, небажання та невміння пізнати його внутрішній світ, нерозуміння його актуальних потреб, невизнання стрімко зростаючого рівня самостійності призводить до появи різного роду конфліктів (С. В. Кондратьєва, Н. В. Кузьмін). У зв'язку з цим особливого значення набуває розгляд психологічних особливостей розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактора подолання негативних проявів конфліктних взаємовідносин.

В ході теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що розуміння вчителем особистості учня є одним із важливих чинників, який дозволяє конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації. На думку української дослідниці О. М. Гуменюк, розуміння вчителем учня підліткового віку виявляється у:

- пізнанні особистості учня (знанні провідних психологічних особливостей розвитку учня-підлітка);
- виявленні провідних цілей та мотивів поведінки учня;
- встановленні зв'язків між вчинками та особистістю учня в цілому;
- об'єктивності суджень;
- вмінні бачити приховані резерви розвитку учня;
- вмінні проектувати (прогнозувати) подальший розвиток його особистості [3].

Взаєморозуміння педагога з учнем, на думку білоруських вчених С. В. Кондратьєвої, Л. А. Семчук, може здійснюватись на різних рівнях: чуттєвому, логічному, афективному [7]. Досягнення взаєморозуміння вчителя і учнів залежить від низки факторів: характеру ставлення учнів до спільної з учителем діяльності (цілей, змісту, способів і форм організації результатів), до педагогів, що взаємодіють з ними, до інших учнів, до самих себе; ставлення вчителів до спільної діяльності, до міжособистісного спілкування, до самих себе, до своїх колег, до школярів; соціально-психологічних явищ і процесів, які супроводжують діяльність вчителів та учнів, їх міжособистісне спілкування та взаємодії.

В ході аналізу літератури нами з'ясовано, що головними показниками взаєморозуміння вчителів та учнів підліткового віку, що зумовлюють безконфліктні міжособистісні взаємовідносини, є: здатність до емпатії, розуміння та пізнання вчителем особистості учнів. Для виявлення особливостей розуміння вчителем особистості підлітка нами проведено емпіричне дослідження, в ході якого було використано низку наступних методів та методик:

1. Метод анкетування, спрямований на встановлення типів та причин виникнення конфліктів між учителем та підлітками.

В ході проведеного анкетування нами було встановлено, що перше місце (понад 60 %) за частотою прояву належить конфліктам поведінки, що виникають з приводу порушення підлітками правил поведінки на уроках (запізнення, пропуск уроків, порушення дисципліни на уроці). Друге місце належать ситуаціям (або конфліктам) діяльності, що виникають з приводу невиконання учнем навчальних завдань на уроці (56 %), необ'єктивного оцінювання (понад 50 %), незрозумілого пояснення вчителями навчального матеріалу (45 %). Також велика кількість досліджуваних (59 %) вважають причиною своїх непорозумінь з учителями "нецікаві та нудні уроки" – це пов'язано із зниженням мотивації до навчання підлітків, а також можливо з тим, що вчителі не можуть зацікавити учнів. Конфліктам у сфері емоційно-особистісних відносин належить третє місце в даному рейтингу.

2. Для визначення репертуару поведінкових тенденцій вчителів та учнів у конфліктних ситуаціях нами було використано методіку К. Томаса в адаптації Н. В. Гришиної. Результати вивчення домінуючої стратегії поведінки в конфліктній ситуації за методикою К. Томаса представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Вчителі	7,6 %	19,2 %	21 %	21,2 %	21 %
Учні	19 %	18,8 %	16 %	17,8 %	17,4 %

За результатами дослідження було виявлено, що переважаючою стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях для 21,3 % вчителів є стратегія "уникнення". Така стратегія поведінки в конфлікті є досить непродуктивною, оскільки, реалізуючи її, жодна зі сторін не досягає успіху. Ухилення від конфлікту може привести до його ескалації, позаяк проблема не вирішується та учасники конфлікту залишаються незадоволеними. Вагома представленість даної стратегії в репертуарі поведінки вчителів може бути пов'язана з явищем конфліктофобії, пов'язаному з притаманними буденній свідомості негативними установками по відношенню до конфлікту, за якими стоїть страх перед його руйнівним впливом, через що конфлікт сприймається вчителями як деструктивне явище, загроза власному благополуччю. Тому здебільшого вчителі обирають пасивний стиль поведінки, ігноруючи конфлікти. Друге місце за вираженістю поділяють стратегії пристосування (21 %) та компромісу (21 %). Сприятливим фактором можна визнати й те, що у 19,2 % вчителів переважає "співробітництво" як найбільш конструктивна стратегія поведінки в конфлікті. Стратегія "суперництво" у виборах респондентів отримала останнє місце (7,6 %).

Аналізуючи результати тесту К. Томаса, проведеного з підлітками, можна говорити про наступні тенденції: домінуючою стратегією поведінки підлітків у конфлікті є суперництво (19 %), на другому місці у відсотковому еквіваленті –

співробітництво (18,8 %), на третьому місці – уникнення (17,8 %), на четвертому – пристосування (17,4 %) і на останньому місці компроміс – всього 16 %.

В ході дослідження встановлено, що стратегії поведінки в конфліктах у вчителів на різних етапах професійного становлення є досить відмінними. Результати відсоткового розподілу рівня вияву стратегій поведінки вчителів в педагогічних конфліктах представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Учителі	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
До 35 р.	1,8 %	6,8 %	7,2 %	8,2 %	7,2 %
36–50 р.	2 %	6,4 %	8 %	7 %	6,6 %
50–60 р.	3,8 %	6 %	5,8 %	6 %	7,2 %

У вчителів віком до 35 років стратегія "співробітництва" як найбільш продуктивна реалізується в конфліктах найчастіше в порівнянні з іншими віковими групами, її обирає 6,8% респондентів. Це вказує на готовність молодих учителів-початківців до відкритого обговорення проблем та глибокого проникнення в потреби іншого в конфліктних ситуаціях, готовність до розуміння іншого, сформованість активної, суб'єктної позиції в конфлікті. Тоді як вираженість даної стратегії помітно спадає у вчителів з великим професійним стажем (50–60 р.), на що впливає низка факторів: процес професійної деформації особистості фахівця, професійного вигорання тощо. У даної групи вчителів відмічається тенденція до домінування пасивного стилю пристосування в конфліктах (або уникнення) – 7,2 %.

3. Аналізуючи результати рівня розвитку емпатійності вчителя за методикою І. М. Юсупова, можна відмітити, що з 15 вчителів – 4 вчителя має дуже високий рівень емпатії, 8 – високий, 1 – середній, 2 вчителя – низький рівень емпатії. Вчителі віком 35 років мають найбільший відсоток прояву високого рівня розвитку емпатії. Вчителі з найбільшим професійним стажем певним чином варіюють в рівні вираженості емпатії, для них характерний як високий, середній, так і низький.

4. Аналіз результатів проведення опитувальника С. В. Кондратьєвої для визначення рівня розуміння вчителями особистості учнів дозволив встановити, що більше половини вчителів (55 %) мають середній рівень здатності до розуміння підлітків, більше третини респондентів (34 %) мають низький рівень і лише 11 % вчителів мають високий рівень здатності до розуміння особистості учнів. Нами встановлено наявність статистично значущого зв'язку ($\leq 0,5$) між високим рівнем розуміння вчителем особистості учнів підліткового віку та високим рівнем розвитку здатності до прояву емпатії. Такі вчителі оцінюють учнів за їх вчинками, а не за своїми власними враженнями, вони виявляють емоційні прояви в спілкуванні, чуйні, тактовні, сприймають учнів об'єктивно. Учні до таких вчителів готові звернутись за порадою, тому що впевнені в тому, що вони отримають дружню підтримку, розуміння та не зустрінуть опору й звинувачень. Вчителі з низьким рівнем розуміння мають також і низький або дуже низький рівень здібностей до емпатій, і як результат, труднощі у встановленні контактів з учнями, не знаходять взаєморозуміння, вони центровані на собі, вразливі до критики. Отже, можемо зробити висновок про те, що сформованість у вчителя певного рівня розуміння особистості учня обумовлюється сформованістю такої особистісної властивості вчителя, як емпатія.

Нами було встановлено, що незалежно від віку та педагогічного стажу вчителя при високому рівні розуміння ним особистості підлітка найчастіше використовується тактика співробітництва і взагалі не використовується тактика суперництва. Це говорить про те, що необхідною умовою конструктивного вирішення конфліктів є сформованість у вчителя здібності до розуміння особистості учня підліткового віку.

Таким чином, важливою умовою ефективного міжособистісного спілкування є розуміння вчителем особистості учня-підлітка, головними показниками якого є здатність до емпатії, пізнання особистості учнів. Формування у педагога

здатності до розуміння особистості учня приводить до вибору продуктивних стратегій поведінки в конфлікті і, як результат, конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів.

Література

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М., 2000. – 288 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2002. – 134 с.
3. Гуменюк О. М. Конфліктні взаємовідносини між вчителями та учнями підліткового віку / О. М. Гуменюк // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 195–200.
4. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2004. – 400 с. : илл. – (Серия "Практикум по психологии").
5. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143–148.
6. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 200 с.
7. Семчук Л. А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Семчук Л. А. – Мн., 1992. – 185 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.51

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Арнауа Н. В.

У статті розглядаються деякі аспекти використання інформаційних технологій під час вивчення вищої математики у вищому навчальному закладі освіти аграрного профілю.

Ключові слова: вища математика, інформаційні технології, аграрний ВНЗ.

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования информационных технологий при изучении высшей математики в высшем учебном заведении образования аграрного профиля.

Ключевые слова: высшая математика, информационные технологии, аграрный вуз.

The article looks at some aspects of using information technologies in the study of higher mathematics at a higher educational institution of agrarian profile.

Key words: higher mathematics, information technologies, higher agricultural educational institution.

Постановка проблеми. В сучасних умовах динамічного науково-технічного прогресу, суцільної інформатизації та комп'ютеризації суспільства навчальний процес вимагає постійного вдосконалення. Сьогодні ефективність організації навчально-пізнавальної діяльності в процесі формування й закріплення практичних вмінь і навичок безпосередньо пов'язана з раціональним використанням нових інформаційних технологій.

Студенти аграрних вищих навчальних закладів, як правило, не мають належного рівня знань, умінь і навичок зі шкільного курсу математики, особливо на факультетах, де немає потреби подання під час вступу сертифіката [1]. Тому дуже часто студенти, які розпочинають вивчати вищу математику, не спроможні самостійно опанувати зовсім новий для них матеріал. Викладач на лекціях пояснює усі важливі та незрозумілі моменти, допомагаючи студентам таким чином оволодіти новим матеріалом [2], і в цьому йому можуть стати у пригоді засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які є важливими чинниками підвищення якості, доступності й ефективності освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні педагогічні положення формування системних знань за умови використання засобів інформаційних технологій висвітлено в дослідженнях М. І. Жалдаком, Т. В. Зайцевою, В. І. Ключко, В. М. Кухаренко, Н. В. Морзе, С. А. Раковим, Ю. С. Рамським, П. В. Стефаненко тощо. Проблема впровадження у навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій не є новою в педагогіці. Проте, проаналізувавши методичні розробки, можна зробити висновок, що перераховані дослідження присвячено загальним питанням і проблема використання інформаційних технологій під час вивчення вищої математики, зокрема при проведенні лекції, у ВНЗ аграрного профілю висвітлена недостатньо. Таким чином, питання підвищення ефективності математичної підготовки за допомогою інформаційних технологій студентів ВНЗ аграрного профілю залишається відкритим.

Метою статті є висвітлення деяких аспектів використання інформаційних технологій під час викладання вищої математики у студентів ВНЗ аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Нові інформаційні технології навчання математики – це система сучасних методів, засобів, організаційних форм, що використовуються для цілеспрямованого створення, збирання, опрацювання, подання і використання інформації в навчанні математики [3].

Під час використання інформаційних технологій, зокрема при проведенні лекції, особливого значення набуває такий загальнодидактичний принцип, як наочне представлення навчального матеріалу. З'являється можливість використовувати його для формування вміння структурування, систематизації, узагальнення навчального матеріалу. Використання рисунків, анімацій, схем, таблиць для представлення навчального матеріалу спонукає до свідомого сприймання та глибокого розуміння слухачами логічних закономірностей та зв'язків між основними поняттями теми. Успішність сприймання залежить від активної роботи всіх аналізаторів: зорових, слухових тощо [4].

Таблиці і схеми можна використовувати як на лекціях для систематизації змісту, так і під час практичних занять для проміжного контролю. Вони мають на меті: ілюстрацію теоретичного матеріалу; структурування теоретичного матеріалу; демонстрацію послідовності виконання кроків алгоритму; фокусування уваги учня на важливих моментах [4].

Теоретичний матеріал з теми "Пряма на площині" не є складним, тому в лекції теоретичну частину ми пропонуємо подати у вигляді таблиці:

Таблиця 1

Пряма на площині

<u>Рівняння прямої на площині</u>	з кутовим коефіцієнтом	$y = kx + b$, k – кутовий коефіцієнт прямої ($k = \operatorname{tg}\varphi$), b – величина відрізка, який пряма відтинає на осі Oy .
	що проходить через задану точку в заданому напрямі	$y - y_1 = k(x - x_1)$, (1) $(x_1; y_1)$ – точка, через яку проходить пряма.
	що проходить через дві задані точки	$\frac{y - y_1}{y_2 - y_1} = \frac{x - x_1}{x_2 - x_1}$, (2) $(x_1; y_1)$, $(x_2; y_2)$ – точки, через які проходить пряма.
	у відрізках на осях	$\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$, a – величина відрізка, який пряма відтинає на осі Ox .
	загальне	$Ax + By + C = 0$, $k = -\frac{A}{B}$.
<u>Умова паралельності прямих</u>		$k_1 = k_2$. (3)
<u>Умова перпендикулярності прямих</u>		$k_2 = -\frac{1}{k_1}$. (4)
<u>Кут між двома прямими</u>		$\operatorname{tg}\theta = \frac{k_2 - k_1}{1 + k_1 k_2}$. (5)
<u>Точка перетину двох прямих</u>		$\begin{cases} A_1x + B_1y + C_1 = 0, \\ A_2x + B_2y + C_2 = 0 \end{cases} \Rightarrow (x, y)$.

В лекції "Визначений інтеграл" таблицю використовуємо для унаочнення основних методів обчислення визначеного інтеграла. В такому вигляді інформація сприймається легше, краще запам'ятовується.

Таблиця 2

Обчислення визначеного інтеграла

<u>Формула</u> <u>Ньютона–</u> <u>Лейбніца</u>	$\int_a^b f(x)dx = F(x)\Big _a^b = F(b) - F(a), \text{ де } F'(x) = f(x).$	
<u>Методи</u> <u>інтегрування</u>	Заміна змінної	$f(x)$ – неперервна на $[a, b]$, $\varphi(t)$ задовольняє умови: 1) $\varphi(t)$ – неперервна на $[\alpha; \beta]$ і при $t \in [\alpha; \beta]$ значення функції $\varphi(t)$ належать $[a, b]$; 2) $\varphi(\alpha) = a, \varphi(\beta) = b$; 3) існує неперервна похідна $\varphi'(t)$ для всіх $t \in [\alpha; \beta]$. $\text{Тоді } \int_a^b f(x)dx = \int_{\alpha}^{\beta} f(\varphi(t))\varphi'(t)dt.$
	Інтегрування за частинами	$\int_a^b u dv = uv\Big _a^b - \int_a^b v du$

Щодо формування умінь і навичок, то при викладанні вищої математики доцільним було б поєднати традиційні (практичні заняття) й нетрадиційні (із залученням комп'ютерних продуктів) форми навчання. На практичних заняттях викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень дисципліни та формує вміння й навички практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом з подальшим обговоренням результатів усією групою. Для тестування й закріплення здобутих умінь і навичок доцільно використовувати тренувальні комп'ютерні програми – тренажери – для забезпечення зворотного зв'язку: можливості порівняти неправильну відповідь з правильною та знати, у чому полягає помилка [5].

Однією з основних характеристик навчального процесу сьогодення у вищих навчальних закладах є активне впровадження сучасних інформаційних технологій, що і визначає передумови та перспективність подальшої роботи за обраної теми.

Висновки. Використання інформаційних технологій дозволяє підвищити наочність під час вивчення вищої математики, розширення кола задач, вправ, полегшення процесу аналізу взаємозв'язків понять при узагальненні, спрощення процесу перевірки.

Література

1. Овсієнко Ю. І. Методичні особливості проведення практичних занять в умовах диференціації / Ю. І. Овсієнко // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2010. – № 191. – С. 86–95.

2. Чухрай З. Б. Окремі організаційні форми, методи і прийоми проведення навчальних занять з курсу вищої математики в коледжах / З. Б. Чухрай // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2010. – № 191. – С. 150–157.

3. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К., 2002.

4. Хара О. М. Методика формування знань, умінь і навичок абітурієнтів в умовах дистанційного навчання / О. М. Хара // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 2 (4). – С. 78–86.

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

УДК 37.015.3:7.03

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
СИНТЕТИЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА**

Бичек О. А.

У статті розглядається зміст психологічного компонента готовності майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних видів мистецтва, автор виявляє основні його складові та пропонує шляхи його формування.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, інтегративне мислення, синтетичні види мистецтва, структурні компоненти готовності.

В статье рассматривается содержание психологического компонента готовности будущих учителей-филологов к применению синтетических видов искусства, автор выявляет основные его составляющие и предлагает пути его формирования.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, интегративное мышление, синтетические виды искусства, структурные компоненты готовности.

The author examines the content of a psychological component in future language teachers' preparedness to use synthetic kinds of art, identifies its main constituents and proposes ways of its formation.

Key words: readiness to professional work, integrative thinking, synthetic kinds of art, structural components of readiness.

Актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних (видовищних) видів мистецтва пояснюється не лише популярністю даних мистецтв в наш час та перспективою виникнення нових, але й тим, що вони, використовуючи виразні засоби інших мистецтв, трансформують їх, створюючи новий художній сплав (художню мову), що сприяє народженню специфічної художньої образності. Саме ця особливість даних мистецтв змушує звернутися в першу чергу до психологічного компонента формування готовності, адже лише за допомогою усвідомленого ставлення та відповідного способу мислення вчитель зможе сприйняти та розкрити весь потенціал синтетичних видів мистецтва, тим самим розвиваючи загальну культуру та творче мислення учнів, при цьому запобігаючи негативному впливу розважальності та стереотипності мислення, що пов'язане з глобалізацією та розмиванням жанрів у мистецтві.

Проведений нами аналіз наукової та методичної літератури показав, що явище готовності є предметом вивчення багатьох педагогів і психологів, зокрема М. Дьяченка, І. А. Зязюна, Л. Кандибовича, С. Рубінштейна, В. Семиченко, В. О. Слассьоніна та ін. Так, на психологічному рівні сутність готовності розкрита у дослідженні М. Дьяченко й Л. Кандибовича, в якому зазначено, що стан готовності вирізняється складною динамічною структурою і є вираженням сукупності індивідуальних, емоційних, мотиваційних сторін психіки людини в їхньому співвідношенні до зовнішніх впливів та наступних завдань [6]. У науковій педагогічній літературі поняття "готовність до професійної діяльності" розглядається як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконання ним визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій [4, с. 96].

На актуальності проблеми розвитку особистості майбутніх учителів-філологів у системі професійної підготовки і досягнення ними професійної готовності наголошується у працях В. П. Волошиної, С. О. Жили, О. М. Куцевол,

О. М. Семенов, І. В. Соколової, В. І. Шуляра та ін. Аналіз вищезазначених наукових досліджень свідчить про тенденцію переносу акцентів з когнітивного плану (системи педагогічних знань, умінь і навичок) на розвиток творчого стилю діяльності майбутніх учителів-філологів, що передбачає зміну характеру педагогічної підготовки в системі університетської освіти. Так, наприклад, В. П. Волошина інтерпретує синтез різних видів мистецтва як вид педагогічної творчості, який актуалізує художньо-дидактичні ресурси, засоби та можливості взаємодії мистецтв у навчальному процесі для соціокультурного розвитку особистості та підкреслює, що література як вид мистецтва та навчальний предмет здатна виконувати в навчальному процесі функцію синтезуючої основи [3]. Все більше вчених звертають увагу на предметну інтеграцію знань, оскільки вона є одним із вирішальних шляхів гуманізації освіти. Під час літературної освіти поглиблення інтеграції передбачає формування міждисциплінарного підходу до вивчення явищ і процесів та розвиток системного мислення учня-читача, чим пояснюється звернення багатьох методистів до вивчення літературних тем у взаємозв'язку з різними видами мистецтва [7]. Отже, література як мистецтво слова розглядається в органічних зв'язках з іншими видами мистецтва, що дозволяє виявити її загальноестетичні й специфічні риси. У наукових роботах в галузі методики викладання літератури зростає рівень теоретичної обґрунтованості різних типів інтегративних занять, все більше вчених розглядають інтеграцію мистецтв як перспективний і навіть необхідний підхід в сучасній педагогіці.

Мета нашої статті – розглянути зміст психологічного компонента готовності майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних видів мистецтва, виявити основні його складові та запропонувати шляхи його формування.

У педагогічній літературі готовність визначається як інтегральне цілісне професійне новоутворення особистості педагога, забезпечене реалізацією визначених психолого-педагогічних і методичних знань у практичній діяльності на високому професійному рівні, що включає у себе три основні компоненти: психологічний (особистісно-мотиваційний), теоретичний (змістовий) та практичний (діяльнісний). Проблема формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності акумулює в першу чергу проблеми психологічної науки, пов'язані з особливостями особистості, рисами її характеристики, потенційними можливостями, які обумовлюють успішність професійної підготовки. В більшості досліджень, присвячених формуванню готовності до педагогічної діяльності та до виконання педагогом окремих професійних завдань і функцій, психологічний компонент готовності розглядається в першу чергу як мотиваційний, який виражається в позитивному ставленні до професійної діяльності, інтересу до неї, бажанні вдосконалювати свою фахову підготовку, оволодівати основами педагогічної майстерності в процесі її організації. В контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне звернути в першу чергу увагу на вдосконалення психічних процесів, станів та якостей особистості, необхідних для успішного застосування синтетичних видів мистецтва у професійній діяльності.

Як уже зазначалося вище, синтетичні види мистецтва характеризуються тим, що вони не просто використовують виразні засоби інших мистецтв, але й трансформують їх, створюючи новий художній сплав (художню мову), що сприяє народженню специфічної художньої образності. Саме тому, на нашу думку, психологічний компонент формування готовності майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних видів мистецтва тісно пов'язаний з інтегративним мисленням.

А. І. Богосвятська зазначає, що інтегративна психологія "виступає у своєму прикладному аспекті як психологія розвитку, "сходження" особистості до самої себе – до вищої інтегрованості індивідуальної свідомості" [2, с. 33]. Інтегративний тип пізнання поєднує в собі безпосередній досвід, системне мислення, нетривіальний підхід до проблеми, інтуїцію, що дає можливість здійснювати більш глибоке та широке пізнання дійсності. Інтеграція – це утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів. Принцип конструювання цілісності не може зводитися до штучного механічного підсумовування

елементів, процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків і перехід у нову якість (згідно з аксіомою Арістотеля: ціле більше від суми його частин). Отже, інтегративне мислення – це мислення з високим рівнем синтезу вербального й образного компонентів, що в свою чергу дає можливість здійснювати більш глибоке та широкое пізнання дійсності [5, с. 110]. Характер пізнання у даному випадку стає багатоваріантним та більш вільним. Інтегративні процеси в людині умовно можна представити як механізм переробки інформації та отримання більш якісного продукту пізнання. Саме такі процеси відбуваються в процесі синтезу особистістю художнього образу із різних мистецтв і створенні власного у процесі художньо-естетичної діяльності. В такому виміні, на думку В. Ф. Радкіної, відображаються як засвоєні особистістю знання культурознавчого змісту, так і рівень розвиненості емоційно-почуттєвої сфери та оцінної діяльності, а власний художній образ виступає творчим продуктом художньої діяльності особистості [10]. Схожі процеси характерні під час створення нового художнього сплаву у синтетичних мистецтвах. Отже, за умов відповідної акцентуації в освітньому процесі таких особливостей синтетичних видів мистецтва, як природна єдність та гармонія багатоманітності, розвивається пластичність внутрішньої організації особистості, її сприйняття, мислення, уява. Вчителю також потрібно пам'ятати про інтегральну сутність самої людини, адже у сучасній освіті особистість учня розглядається як інтегруюча вісь, навколо якої концентруються мета, зміст, методика та інші компоненти педагогічної системи.

Таким чином, психологічний компонент готовності забезпечує ініціацію процесу наукової та естетичної творчості, основу яких складає здатність особистості до образного, асоціативного та інтегративного мислення (яке стає багатоваріантним та більш вільним), наявність уяви, фантазії та інтуїції, оскільки вони дозволяють людині утримувати знання про навколишній світ не у вигляді абстракцій, а у формі ніби постійного життя, що спостерігається безпосередньо. Також даний процес включає внутрішню спрямованість особистості на художньо-естетичну діяльність, спілкування з художніми цінностями, відображення у свідомості змісту та форми художніх явищ, найважливішою стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва як діяльнісний емоційно-оцінний процес зв'язку особистості з художніми об'єктами.

Синтетичні види мистецтва потребують особливої технології застосування, яка полягає в активізації творчої діяльності учнів та виявленні індивідуальних творчих здібностей особистості дитини (проектна діяльність, участь у позакласних заходах: літературні та тематичні вечори, концерти, театральні постановки, підготовка відео до поетичних творів та ін.). Отже, психологічний компонент готовності має виражати усвідомлене ставлення майбутнього вчителя-філолога до технологій застосування синтетичних видів мистецтва та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасної освіти, зокрема суперечності між цілісною природою особистості й пануючим функціональним підходом з домінуванням предметоцентризму, а не дитиноцентризму. Проте, на жаль, застосування синтетичних видів мистецтва у школі досить часто має неусвідомлений характер, роль вчителя зводиться до знайдення або написання сценарію, а роль учнів – до його втілення на практиці. При цьому не звертається увага на створення умов для самоактивізації та самореалізації учня як особистості, що дозволяє йому визначити додаткову мету (внутрішня мотивація). Також досить часто ігноруються етапи підготовки учнів-глядачів до сприймання синтетичних видів мистецтва, їх обговорення та критичний аналіз, що потребує поєднання різноманітних видів людської діяльності – мисленнєвої, мовленнєвої, комунікативної, діяльності наукового та художньо-естетичного характеру, що повинно сприяти розвитку відтворювальної та творчої уяви особистості, пам'яті, мови, збагачення емоційного світу.

Важливість усвідомленого ставлення майбутніх учителів-філологів до використання синтетичних видів мистецтва у професійній діяльності пояснюється також і тим, що професія вчителя, зокрема його педагогічна майстерність, має дуже багато спільного з мистецтвом естради та театру. Усвідомлення майбутніми вчителями-філологами ролі синтетичних видів мистецтва у вдосконаленні педагогічної майстерності, переконання у значущості їх творчого застосування

допоможе сформувати особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва в цілому, буде сприяти формуванню визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації професійно-педагогічної діяльності, внутрішніх та зовнішніх мотивів до її організації, бажання досягти в ній успіху та стійку професійно-педагогічну спрямованість.

Отже, важливою складовою психологічного компонента готовності до застосування синтетичних видів мистецтва є комплекс мотивів, цінностей та настанов, що утворюють спрямованість особистості на творчість у професійно-педагогічній діяльності, зокрема: 1) позитивне ставлення до інтегрованих уроків, які покликані поєднувати у свідомості учня інформацію різних навчальних дисциплін та мета яких – набуття системи знань та цінностей, "занурення" в певну культурну епоху, діалог з нею та осягнення картини світу і людини в знаках, символах, образах та моделях буття; 2) наявність інтересу до творчої діяльності в позакласній роботі з учнями, широта інтересів та їх творчий рівень (творчий задум); 3) домінування гуманістичних професійних цінностей та ідеалів.

На нашу думку, основною психолого-педагогічною умовою формування психологічного компонента готовності до застосування синтетичних видів мистецтва є включення майбутніх учителів-філологів до активної пізнавальної та творчої діяльності (аудиторної та позааудиторної) задля глибокого усвідомлення ними значення застосування синтетичних мистецтв у професійній діяльності та забезпечення змін значущих мотивів. Все це стає можливим, якщо викладач буде застосовувати активні методи і форми навчання, які здатні активізувати розвиток інтегративного мислення майбутніх учителів-філологів та виховувати їхні художньо-естетичні інтереси та потреби.

Таким чином, психологічний компонент готовності майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних видів мистецтва створює передумови для реалізації теоретичного (змістового) та практичного (діяльнісного) компонентів і являє собою стійке психологічне утворення, що характеризує вибірково прогнозуючу творчу активність особистості при підготовці та вирішенні професійних завдань. Серед показників психологічного компонента можна назвати високий рівень інтегративного мислення (що забезпечує багатоваріантний та більш вільний характер пізнання), внутрішню спрямованість на художньо-естетичну діяльність та спілкування з художніми цінностями, усвідомлене ставлення до застосування синтетичних мистецтв та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасної освіти і вдосконаленні педагогічної майстерності.

Перспектива подальшого дослідження полягає у виявленні основних складових теоретичного та практичного компонентів готовності та розробці моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до застосування синтетичних видів мистецтва у професійній діяльності на основі виділених компонентів та ознак сформованості відповідної готовності.

Література

1. Бичек О. А. Синтетичні види мистецтва в системі підготовки майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності / О. А. Бичек // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія "Педагогічні науки". – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип. 110. – С. 180–183.
2. Богосвятська А. І. Розвиток інтегративного мислення учнів засобами мистецтва художнього слова / А. І. Богосвятська // Всесвітня література та культура. – 2013. – № 3. – С. 33–38.
3. Волошина В. П. Социокультурное развитие учащихся в учебном процессе на основе синтеза видов искусств : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волошина В. П. – Армавир, 2010.
4. Давкуш Н. В. Готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності як результат підготовки в педагогічному університеті / Н. В. Давкуш // Вісн. Черкас. ун-ту. Серія "Педагогічні науки". – 2009. – Вип. 165. – С. 94–96.
5. Доманский В. А. Литература и культура : культурологический подход к изучению словесности в школе / В. А. Доманский. – М., 2002.
6. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

7. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / С. О. Жила. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2004. – 360 с.

8. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Куцевол О. М. – К., 2007.

9. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін. – Х. : Веста: Ранок, 2006. – 256 с.

10. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів / В. Ф. Радкіна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія "Педагогічні науки". – 2005. – Вип. 21. – С. 61–64.

11. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.

12. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.

УДК 378.147+371.322+546

**ВИКОРИСТАННЯ РОЗРАХУНКОВИХ ЗАДАЧ
ПРИ ВИВЧЕННІ НЕОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ
НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ІФНМУ**

Боднарчук О. В., Стецьків А. О., Стецьків Л. В.

У статті представлено досвід використання розрахункових задач з неорганічної хімії на кафедрі хімії для студентів першого курсу фармацевтичного факультету. Основна увага приділена методиці розв'язування задач. Розглянуто основні етапи розв'язування задач. Описано використання задач при різних видах контролю, схему оцінювання діяльності студента. Запропонована система сприяє більш якісному вивченню дисципліни.

Ключові слова: неорганічна хімія, розрахункові задачі, семінар, самостійна робота.

В статье представлен опыт использования расчетных задач по неорганической химии на кафедре химии для студентов первого курса фармацевтического факультета. Основное внимание уделено методике развязывания задач. Рассмотрены основные этапы решения задач. Описано использование задач при разных видах контроля, схему оценивания деятельности студента. Предложенная система способствует более качественному изучению дисциплины.

Ключевые слова: неорганическая химия, расчетные задачи, семинар, самостоятельная работа.

The article deals with the experience of using calculation tasks in inorganic chemistry at the Department of Chemistry for first-year students of the Pharmaceutical Faculty. The emphasis is placed upon the task solution procedure. The main stages in task solution are examined. The use of the tasks in various forms of control and a scheme of student performance evaluation are described. The suggested system contributes to better study of the subject.

Key words: inorganic chemistry, calculation tasks, seminar, independent work.

Неорганічна хімія у вищій фармацевтичній освіті є однією з фундаментальних дисциплін, яка формує хімічну підготовку провізора. Головною метою курсу неорганічної хімії є придбання майбутніми спеціалістами найбільш суттєвих навичок якісного і кількісного прогнозування проходження хімічних реакцій; прищеплення студентам навичок хімічного мислення та узагальнення результатів експерименту; уміння аналізувати властивості речовин і передбачати можливість їх взаємодії та продукти хімічних перетворень; визначати умови зберігання речовин і можливі методи їх аналізу.

Метою статті є спроба висвітлення методичних основ використання хімічних задач з курсу неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті Івано-Франківського національного медичного університету в умовах Болонської системи [1].

Хімічні задачі – це важлива сторона оволодіння знаннями основ неорганічної хімії. Включення задач у навчальний процес сприяє глибшому засвоєнню основних хімічних понять, теорій, законів і служить простим та ефективним засобом перевірки і систематизації знань, умінь та навичок студентів [2].

У процесі розв'язування задач проходить уточнення і закріплення понять про речовину і хімічні процеси, виробляється стимул до самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом. Саме звідси зрозуміла загальноприйнята думка, що глибиною засвоєння знань з неорганічної хімії слід вважати не переказ підручника чи лекції, а вміння використовувати отримані знання при розв'язуванні різних задач.

Шляхи розв'язування задач є різноманітними. Розв'язання хімічної задачі складається з багатьох етапів, які певним чином зв'язані між собою, застосовувались у визначеній послідовності, мали логічну завершеність. Важливим фактором при розв'язуванні задач є необхідність використання певної послідовності дій.

На кафедрі хімії фармацевтичного факультету рекомендується наступний алгоритм дій:

1. Уважно прочитати умову задачі, зрозуміти її суть.

2. Виконати хімічну частину розв'язку задачі: записати умову задачі, використовуючи загальноприйняті позначення величин; провести запис допоміжних даних, включаючи рівняння реакцій; провести аналіз задачі і намітити план її вирішення.

3. Вибрати найбільш раціональний спосіб розв'язування.

4. Провести необхідні розрахунки.

5. Записати відповідь задачі.

6. Провести перевірку отриманого результату.

Збереження вказаної послідовності дій організує і спрямовує роботу студентів при розв'язуванні задач.

Розрахункові задачі з неорганічної хімії застосовують:

– при поясненні нового матеріалу;

– для закріплення знань;

– для домашнього завдання;

– при поточному контролі знань;

– при заключному контролі знань, а також при виконанні контрольних робіт.

Кожний з цих етапів характеризується певними вимогами до змісту задач і методів їх вирішення.

При **поясненні нового матеріалу** задачі повинні ілюструвати розглянуті хімічні закони і теоретичні положення [3]. Тому для них характерна чіткість і простота розв'язування. Так, під час вивчення закону еквівалентів можна запропонувати студентам наступні задачі:

Приклад 1. Метал масою 1 г реагує з 1,78 г сірки. Обчисліть молярну масу еквівалента металу, якщо молярна маса еквівалента сірки дорівнює 16 г/моль.

Приклад 2. На нейтралізацію 1,96 г H_3PO_4 витрачено 2,4 г натрій гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента та основність H_3PO_4 в цій реакції. На підставі розрахунків написати рівняння відповідної реакції.

Приклад 3. Обчисліть молярні маси еквівалентів металу та сірки, якщо 3,24 г даного металу утворюють 3,48 г оксиду та 3,72 г сульфіду.

Майже завжди викладач при поясненні нового матеріалу показує хід розв'язку задачі, залучаючи при цьому студентів до розрахунків.

Для **закріплення знань** пропонуються також прості завдання, але в цьому випадку необхідно добитись від студентів самостійних міркувань:

Приклад 1. 2 г деякого металу з'єднуються з 17,78 г бромом та 3,56 г сірки. Обчисліть молярні маси еквівалентів бромом та металу, якщо молярна маса еквівалента сірки дорівнює 16 г/моль.

Приклад 2. На спалювання 1 г металу використано 462 cm^3 кисню (н. у.). Обчисліть молярну масу еквівалента цього металу.

Приклад 3. На нейтралізацію 2,45 г кислоти витрачено 2 г натрій гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента кислоти.

Впевнившись, що при закріпленні знань студенти засвоїли новий матеріал, викладач для **домашнього завдання** може дати задачі з більш складними розрахунками [4]:

Приклад 1. З 3,85 г нітрату металу одержано 1,60 г його гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента металу.

Приклад 2. З 5,70 г сульфату металу одержано 2,60 г його гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента металу.

Приклад 3. До розчину, який містить 1,96 г ортофосфатної кислоти, додали 2,24 г калій гідроксиду. Обчислити молярну масу еквівалента та основність кислоти в цій реакції. На підставі розрахунку написати рівняння відповідної реакції.

Приклад 4. При відновленні 2,4 г оксиду металу воднем отримано 0,54 г води. Обчислити молярну масу еквівалента оксиду і металу.

При **поточному контролі** знань бажано розглянути домашні задачі. Таким чином студенти перевіряють правильність виконання домашнього завдання. Викладач викликає до дошки студента і пропонує розв'язати одну із задач. Проте, якщо виникають сумніви в самостійності виконання домашньої роботи, необхідно дати іншу задачу. При цьому обов'язково звертається увага на правильність ходу міркувань, використання вивчених понять, законів і теорій, а також на можливість вирішення завдання різними способами.

Крім того, при поточному контролі знань викладач повинен добиватися самостійної роботи студента при розв'язуванні задач. І тільки у тому разі, коли розв'язання задачі викликає труднощі, її можна розібрати колективно.

Досить часто потрібно встановити, наскільки засвоєно той чи інший тип задач. Для цього записується умова задачі та пропонується розв'язати її цілій підгрупі. Протягом 3–4 хвилин можна визначити, як студенти розв'язують завдання. При невиконанні роботи більшістю необхідно викликати одного з них і допоміжними питаннями до нього та всіх присутніх довести розв'язування до логічного закінчення.

При **заключному контролі знань** розв'язання задач використовують для перевірки того, як студенти встановлюють зв'язки між окремими розділами пройденого матеріалу. Такого типу комбіновані задачі з великим успіхом застосовуються при проведенні контрольних робіт та при написанні підсумкового модульного контролю.

Звичайно, заключний контроль являє собою перевірку знань, отриманих протягом певного часу (у більшості випадків через 2–3 тижні). Для цього використовують задачі, які контролюють як засвоєння фактичного матеріалу, так і вміння проводити розрахунки:

Приклад 1. Який об'єм хлору (н. у.) можна отримати зі 100 г 26 %-ї хлоридної кислоти в результаті взаємодії її з мангану (IV) оксидом?

Приклад 2. Яка маса купрум (II) оксиду прореагує з воднем, що утвориться в результаті взаємодії розчину хлоридної кислоти з 20 г суміші алюмінію і його оксиду, де масова частка Al_2O_3 дорівнює 15 %?

Приклад 3. Який об'єм 5 %-го розчину $KBrO_3$ (густина $1,04 \text{ г/см}^3$) потрібно для оксидації 50 см^3 розчину феруму (II) сульфату з $C_m=0,75 \text{ моль/дм}^3$ у розчині сульфатної кислоти?

Приклад 4. Яка маса йоду виділяється при взаємодії надлишку калію йодиду з 300 см^3 6 %-го розчину калію перманганату (густина розчину дорівнює $1,04 \text{ г/см}^3$) у середовищі сульфатної кислоти?

В даних задачах можна перевірити, як студенти використовують уявлення про масову частку, молярну концентрацію, густину розчину та молярний об'єм газу. Крім того, перевіряються навички при урівнюванні оксидаційно-відновних реакцій і міцність засвоєння фактичного матеріалу з теми "p-елементи VIIA групи. Галогени". Для того щоб забезпечити самостійність виконання контрольної роботи, кожен студент першого курсу отримує індивідуальні завдання.

Кількість завдань видозмінюється залежно від теми заняття та її складності. Для більшості занять контрольна робота складається з 3-х завдань і оцінюється залежно від відсотка правильно розв'язаних задач від 0 до 3 балів. Перед проведенням контролю викладач інформує студентів про цілі контролю, а також наводить приклади задач. Консультування в ході контролю можливе лише в тому разі, коли в формулюванні завдання допущені помилки, неточності, неясності [5].

Представлена система використання розрахункових задач з неорганічної хімії на фармацевтичному факультеті ІФНМУ сприяє більш якісному вивченню матеріалу дисципліни, розвитку творчих здібностей студентів, зацікавлює їх в ефективній самостійній роботі. Вона підвищує якість засвоєння матеріалу, допомагає конкретизації знань, дозволяє встановити зв'язок хімії з іншими предметами, розвиває в студентів логічне мислення, робить процес оцінювання знань прозорим, дає можливість викладачеві з'ясувати рівень підготовки студента з предмета і відповідає вимогам Болонської системи.

Література

1. Вища медична освіта і Болонський процес : навчально-методичні матеріали наради-семінару для науково-педагогічних працівників. – К. : Міністерство охорони здоров'я, Нац. мед. ун-т імені О. О. Богомольця, 2005. – 112 с.
2. Левітін Є. Я. Загальна та неорганічна хімія / Є. Я. Левітін, Р. Г. Ключова, А. М. Бризицька. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 464 с.
3. Телегус В.С. Основи загальної хімії : підручник / В. С. Телегус, О. І. Бодак, О. С. Заречнюк та ін. ; за ред В. С. Телегуса. – Львів : Світ, 2000. – 424 с.
4. Березан О. В. Збірник задач з хімії / О. В. Березан. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – 320 с.
5. Модульна технологія навчання : навчально-методичний посібник для викладачів та студентів вищих навчальних закладів / Л. Г. Кайдалова, З. М. Мнушко. – Х. : Видавництво НФАУ; Золоті сторінки, 2002. – 86 с.

УДК 37.032:614.23

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Груша Л. О.

У статті представлено до розгляду питання впровадження особистісно орієнтованої системи навчання та виховання студентів вищих медичних навчальних закладів та її значущість для процесу особистісного становлення студентів-медиків.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання та виховання, вищий медичний навчальний заклад.

В статье рассматривается проблема внедрения личностно-ориентированной системы обучения и воспитания студентов высших учебных заведений и ее значимость для процесса личностного становления студентов-медиков.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение и воспитание, высшее медицинское учебное заведение.

The article raises the question of implementation of the personality-oriented education system at higher medical educational institutions and its significance for the medical student's personality formation.

Key words: personality-oriented education, higher medical educational institution.

Соціальні, економічні, політичні перетворення в сучасному суспільстві, що зумовлені інтеграцією країни в європейський та світовий освітній простір, визначають нові пріоритети у системі навчання та виховання у медичних ВНЗ України. Законодавчі документи, які формують сучасну державну політику в галузі освіти, а саме: Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, засвідчують, що підготовка кваліфікованих спеціалістів – одне з головних завдань, яке постає перед вищою школою та водночас акцентують увагу на формуванні соціально затребуваної особистості з широким світоглядом і високим рівнем культури, здатної до самопізнання, самовизначення, самореалізації та встановлення гармонійних стосунків з людьми. Віддаючи перевагу напрямку розвитку особистості майбутнього спеціаліста, реалізації власного потенціалу кожного студента у вищих медичних навчальних закладах впроваджуються принципи гуманізації, індивідуалізації, демократизації особистісно орієнтованої системи освіти.

Актуальність роботи. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що різні аспекти проблеми особистісно орієнтованої системи навчання та виховання у закладах загальноосвітньої та вищої школи висвітлені достатньо ґрунтовно. У низці психолого-педагогічних досліджень представлено сучасні наукові підходи та парадигми. Проте питання забезпечення особистісно орієнтованого виховання та навчання у вищих медичних навчальних закладах не знайшло достатнього відображення в наукових дослідженнях і потребує подальшого теоретичного та експериментального пошуку.

Мета статті: проаналізувати питання впровадження особистісно орієнтованої системи навчання та виховання студентів вищих медичних навчальних закладів.

У психолого-педагогічній науці представлено чимало різноманітних концепцій особистісно орієнтованої освіти. Проблема особистісно орієнтованого навчання та виховання у закладах загальноосвітньої та вищої школи широко представлена у науковій спадщині Б. Ананьєва, А. Асмолова, І. Беха, А. Бойко, В. Давидова, І. Зимньої, Г. Костюка, О. Киричука, О. Пехоти, В. Рибалки,

В. Серікова, А. Фасолі, І. Якиманської. В наукових дослідженнях розглянуті основні принципи особистісно орієнтованого навчання, а саме: співробітництва та діалогічної взаємодії (О. Савченко), навчальної рефлексії (С. Подмазін), індивідуальної освітньої траєкторії (С. Подмазін, А. Савченко). Різноманітні аспекти особистісно орієнтованого навчання та виховання студентів вищих навчальних закладів представлені в роботах Р. Гришкової, О. Ісаєвої, О. Тімець, Л. Ярощук.

Згідно з концептуальними засадами особистісно орієнтованого виховання та навчання, найвищою цінністю, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні цінності, є людина. Отже, в центрі навчально-виховного процесу мають знаходитися її права, інтереси, потреби та можливості незалежно від індивідуальних особливостей. Такий підхід потребує того, щоб до особистості вихованця виявляли глибоку повагу, людяність, чуйність, розуміння, тактовність. Та, водночас, і вона має виявляти відповідне ставлення до людей, які його оточують.

За такого підходу кожна людина, вважає І. Бех, "...сприймається як самостійна цінність, а не як досягнення власних цілей". Особистісно орієнтоване виховання акцентує увагу на усвідомленні вихованцем себе як особистості, на його вільному і відповідальному самовираженні, що дозволяє виходити за межі власних наявних можливостей. Воно спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим відношенням виявляється любов до інших людей. Отже, розвиток особистості, стверджує науковець, набуває оптимального характеру, якщо вихованець виступає суб'єктом виховного процесу [1].

Метою особистісно орієнтованої освіти, на думку С. Подмазіна, є не формування і навіть не виховання, а "...знаходження, підтримка, розвиток людини в людині, розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших механізмів, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією" [4, с. 27].

Особистісно орієнтована освіта, на думку В. Серікова, не ставить за мету формування особистості з заданими попередньо якостями, вона лише "...створює умови для повноцінного виявлення і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу" [5, с. 17]. Науковець упевнений, що вихідним концептуальним положенням особистісно орієнтованого навчання є включення базових характеристик освітнього процесу в сферу самовизначення, самореалізації учасників педагогічного процесу, оскільки лише особистість має приймати рішення, для чого, чого та як саме навчатися.

Розглядаючи особливості особистісно орієнтованої системи навчання, І. Якіманська зазначає, що навчання являє собою суб'єктно значуще пізнання світу, сповнене особистісними смислами, цінностями, ставленням, зафіксованими у суб'єктивному досвіді того, хто навчається. Зміст цього досвіду має бути розкрито, максимально використано, збагачено науковим змістом та за потреби перетворено в ході освітнього процесу. А головним результатом навчання повинно стати "...формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями" [6, с. 37].

Підсумовуючи вищенаведене, зазначаємо, що, згідно з особистісно орієнтованою концепцією освіти, пріоритет надається розвитку особистості, а не процесу навчання. Водночас, знання, вміння та навички визнаються науковцями не метою навчання, а засобами її розвитку та формування як суб'єкта діяльності і соціальних стосунків.

Розглядаючи питання функціонування особистісно орієнтованої системи навчання та виховання у вищих медичних навчальних закладах, варто підкреслити значущість наступних базових принципів: суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу; життєвої орієнтації навчання та виховання, варіативності.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає рівноправне спілкування між учасниками виховного процесу: урахування міркувань партнерів, визнання ними права на відмінність цих міркувань від власних та заперечує ставлення педагога до вихованця "як до пасивного об'єкта своїх впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей..." [1, с. 22].

Особистісно орієнтоване навчання передбачає відмову від готових, стандартних шляхів вирішення проблем, відмову від авторитарного стилю та перехід до демократичного стилю спілкування зі студентами, повагу до особистості студента, гуманістичність спілкування, визнання права на індивідуальність. "Педагог, який працює в особистісно орієнтованому режимі, повинен враховувати різні типи та рівні засвоєння студентами матеріалу, що вивчається, та орієнтуватись більше на процес, чим на результат навчання", – зазначає Р. Гришкова. "Толерантність, емпатія, бажання зрозуміти студента, оцінити і прийняти його думку ставлять педагога в позицію співробітництва, що сприяє вищій результативності навчання. Позиція, в якій перебуває викладач, визначена науковцем, як орієнтація на психолого-педагогічне супроводження особистісно професійного розвитку та саморозвитку студента" [2, с. 13].

Згідно з цим принципом варто підтримувати відкритість спілкування студента із викладачем, забезпечувати діалог між ними, спільний пошук рішень. Вільне висловлення власних поглядів, думок, міркувань та вираження почуттів забезпечуватиме атмосферу взаємної довіри, відчуття рівноправності та партнерства.

Таким чином, особистісно орієнтована система навчання та виховання у вищих медичних навчальних закладах має базуватися на взаємодії викладачів та студентів як рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу. Саме організація навчально-виховного процесу на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, урахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії сприятиме формуванню цілісної особистості.

Одне з основних положень особистісно орієнтованої системи проголошує, що лише особистісно значущі поняття засвоюються людиною якнайкраще. Інформація, логічно обґрунтовані факти, нові поняття будуть сприйняті та осмислені лише за умов надання ним особистісної значущості. Тож принцип життєвої орієнтації передбачає спрямованість змісту навчального матеріалу на суб'єктивний життєвий досвід та життєві потреби майбутнього лікаря, а підготовка та впровадження навчально-виховного процесу потребуватиме урахування попереднього досвіду та особистісних якостей і можливостей кожного студента.

Функціонування особистісно орієнтованої системи навчання та виховання студентів ВНЗ забезпечується з урахуванням принципу варіативності, тобто через визначення змісту, методів і форм навчально-виховного процесу з урахуванням можливостей та особистісних особливостей кожного студента, урахуванням його початкової підготовки, творчих і розумових здібностей та педагогічною підтримкою.

В основі ефективної взаємодії викладача та студента вищого навчального медичного закладу мають знаходитися, на нашу думку, сучасні освітні технології, які б надавали можливості залучення кожного, хто навчається до активної пізнавальної діяльності, та формували у нього усвідомлення особистої відповідальності за результативність навчання. Результатом цього ставатиме підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності шляхом опанування фахово зорієнтованих навчальних дисциплін на якісно вищому рівні та конкурентоспроможність майбутніх фахівців медичної галузі.

Основними сутнісними ознаками особистісно орієнтованих освітніх технологій виступають: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалогічність, проектність, ресурсна забезпеченість, проблемність, рефлексивність. "Будь-яка навчально-виховна діяльність має сприяти становленню учня як суб'єкта діяльності і соціальних стосунків, оволодіння ним повною структурою діяльності. Інакше кажучи, особистісно орієнтована освіта – це постійний тренінг особистісного зростання учня і педагога" [4, с. 31].

Якість технологій навчання у вищому навчальному медичному закладі, зазначають науковці, безпосередньо впливає на рівень фахової підготовки лікарів, і розв'язання цієї проблеми потребує наукової організації та інтенсифікації навчального процесу, зменшення обсягів інформації, що надається, за рахунок чіткої структуризації цілей навчання, встановлення оптимальних співвідношень між вивченням фундаментальних і спеціальних дисциплін, теоретичною та

практичною підготовкою лікарів; якості як управління системою освіти і професійної підготовки, так й інфраструктури навчального закладу; сумісності змісту та структури освітньої програми з відповідними характеристиками лікарів (рівнем здоров'я, психо-фізіологічними особливостями та професійно важливими якостями тощо); якості кадрового потенціалу професорсько-викладацького складу; ефективності політики у забезпеченні оцінки навчальних досягнень лікаря; посилення інтеграції навчального процесу з закладами охорони здоров'я шляхом використання клінічних баз науково-дослідних закладів та кращих лікувально-профілактичних установ [3].

Безперервне удосконалення організаційно-методичного забезпечення кредитно-модульного навчання, впровадження новітніх педагогічних технологій під час викладання студентам ВНЗ навчальних дисциплін, розширення застосування інноваційних технологій, організація інтерактивного навчання, важливими аспектами якого є формування почуття групової належності, співпраця та співробітництво, урізноманітнення форм, методів, способів залучення студентів-медиків до участі у науковому і навчально-виховному процесі, підтримання інтересу до пізнання і активної самостійної пошуково-дослідної діяльності забезпечуватиме не лише фундаментальну науково-теоретичну та практичну підготовку майбутнього лікаря, а й позитивно впливатиме на формування особистості студента, постійне збагачуватиме його суб'єктний досвід та формуватиме пізнавальні здібності.

Враховуючи специфіку навчально-виховного процесу у вищому навчальному медичному закладі, вважаємо, що його ефективність забезпечуватиметься шляхом реалізації особистісно орієнтованої системи освіти та повинна базуватися на:

- урахуванні сучасних вимог суспільства до фахівця медичної галузі;
- принципах індивідуалізації, диференціації, гуманізації навчання;
- посиленні мотивації суб'єктів навчально-виховного процесу;
- постійному оновленні форм взаємодії учасників навчального процесу.

Висновки. Вивчення стану проблеми дозволяє зробити наступні висновки: актуальність проблеми особистісно орієнтованої системи навчання і виховання студентів вищих медичних навчальних закладів та її значущість для процесу особистісного становлення студентів-медиків не підлягає сумніву. Функціонування особистісно орієнтованої системи навчання та виховання здійснюється з опорою на провідні ідеї, традиції національної педагогіки і психології та забезпечує різнобічний розвиток особистості майбутнього лікаря й формування високоосвіченої, культурної людини, яка спроможна гармонійно існувати в умовах полікультурного світу і здатна компетентно здійснювати професійну діяльність.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Гришкова Р. О. Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Гришкова Р. О. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
3. Кочін І. В. Шляхи удосконалення якості освіти лікарів України у контексті Болонського процесу / І. В. Кочін, О. М. Акулова, О. О. Гайволя та ін. // Запорозький медичний журнал. – 2009. – № 3. – С. 141–144.
4. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.03 / Подмазін С. І. ; Дніпропетр. нац. ун-т. – Д., 2006. – 34 с.
5. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков. – Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
6. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

УДК 371.315+371.322+378

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ

Мельник Д. О.

Розроблено методику використання комп'ютерної програми "Тест плюс" для тестування і навчання студентів. За приклад розглянуто кілька тестів до теми "Класи неорганічних сполук" та наведено теоретичні відомості, що допомагають дати відповідь на поставлені запитання.

Ключові слова: комп'ютерне тестування, навчальні тести, програма "тест плюс".

Разработана методика использования компьютерной программы "тест плюс" для тестирования и обучения студентов. Как пример рассмотрены несколько тестов по теме "Классы неорганических соединений" и приведены теоретические сведения, которые помогают дать ответ на поставленные вопросы.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, учебные тесты, программа "Тест плюс".

A method of using the computer program "Test Plus" for the purposes of training and testing has been worked out. Several tests in the "Classes of Inorganic Compounds" unit are given as examples and theoretical information is provided to help answer the questions.

Key words: computer-based testing, training tests, the program "Test Plus".

Пошук ефективних методів отримання знань не втрачає своєї актуальності уже давно. Класичний варіант вивчення курсу хімії полягає у побудові логічно складеної моделі теми, де є розвиток найважливіших понять, перехід від одних понять до інших і створення цілісного уявлення про явище, його місце в курсі та застосування в фармацевтичній практиці. Однак у реальному житті недостатньо лише теоретичних уявлень. Закріплення отриманих знань відбувається на практичних заняттях, де студент озброєний теорією, навчається певних практичних навичок. При цьому контроль якості знань є обов'язковою умовою навчального процесу.

Один із найбільш істотних психолого-педагогічних факторів, що супроводжують комп'ютеризацію навчання, впровадження комп'ютера в навчальний процес, пов'язаний з підвищеною можливістю індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ця особливість комп'ютерного навчання корисна, оскільки дозволяє диференціювати труднощі навчальних завдань з урахуванням індивідуальних можливостей, вибрати оптимальний темп навчання, підвищити оперативність і об'єктивність контролю та оцінки результатів навчання.

Останніми роками стали широко використовуватись системи дистанційного навчання за допомогою комп'ютерних програм. Такі програми дозволяють організувати тестування в трьох режимах.

У режимі самоперевірки тест доступний для студентів у будь-який час, без обмеження числа спроб. Після закінчення тестування студент може проглянути детальний звіт про результати тестування з вказівкою набраного бала, правильних відповідей, власних відповідей і коментарів викладача.

Тренінгові тести для самоперевірки мають функцію перевірки відповідей у процесі тестування. Ввівши відповідь, студент отримує миттєвий зворотній зв'язок системи (правильно / неправильно).

Тест для іспиту розрахований на одну спробу здачі. Якщо спроба тестування витрачена, для повторної здачі необхідний новий допуск. Звіт про тестування містить лише набраний бал [1].

Використання тестових матеріалів для діагностики якості підготовки студентів на різних стадіях навчання є предметом численних обговорень [2]. Фахівцями, що займаються питаннями комп'ютерного контролю знань, за останні декілька десятиріч було вивчено різні види контролю [3]; визначено більше десяти типів питань, розроблені математичні методи оцінки знань і різні методи проведення контролю. На сьогодні існує низка цікавих розробок [4], які присвячено різним аспектам контролю знань і засновано на сучасних досягненнях науки і комп'ютерної техніки. Серед них можна відзначити [5] формування набору завдань для контролю знань, який здійснюють, зазвичай, випадковим чином, іноді враховуючи параметри завдань, і лише в окремих випадках використовують адаптивну видачу контрольних завдань на базі моделі студента.

Тестування у педагогіці виконує три взаємопов'язані функції: діагностичну, навчальну та виховну. Діагностична функція має за мету визначити рівень знань, умінь та навичок суб'єкта навчання. Навчальною функцією тестування є мотивація суб'єкта навчання до активації зусиль із засвоєння навчального матеріалу. Для підвищення ролі цієї функції можуть використовуватися додаткові міри стимулювання, наприклад, наявність орієнтованого переліку питань для самостійної підготовки, наявність безпосередньо у тесті підказок, спільний аналіз результатів тесту [6].

Поява можливості застосування комп'ютерних програм дозволить більш ефективно використовувати навчальну функцію тестів, а саме засвоювати знання під час тестування. У разі неправильної відповіді комп'ютерна програма дає можливість отримати підказку чи правильну відповідь [7].

Із наочних методів підказки ми обрали метод демонстрацій, оскільки він надає можливість, за допомогою наведених схем чи матеріалу певного розділу, зрозуміти студентіві суть даного йому запитання і трансформувати її для розв'язання поставленого питання [8].

Тема "Класи неорганічних сполук" є важливим розділом хімії, без якого неможливо вивчати хімічні властивості і без якого немає розуміння в подальшому вивченні хімії. Для її успішного вивчення як додаток до тестів на дану тему пропонується коротка розробка, яка допоможе давати правильні відповіді на тестові завдання.

Комп'ютерна програма "Тест плюс" [9] дозволяє використовувати її для того, щоб неправильна відповідь не зараховувалась, а було дано посилання на підготовлені короткі довідкові матеріали.

Серед найбільш типових питань при перевірці знань теми "Класи неорганічних сполук" можуть бути питання:

1. Серед наведених оксидів вкажіть основний оксид:

- A. $*\text{MnO}$;
- B. MnO_2 ;
- C. Mn_2O_7 ;
- D. Cr_2O_3 ;
- E. CrO_3 .

2. Серед наведених оксидів вкажіть амфотерний оксид:

- A. $*\text{Cr}_2\text{O}_3$;
- B. CrO ;
- C. CrO_3 ;
- D. MnO ;
- E. Mn_2O_7 .

3. Який із перерахованих гідроксидів має найбільш виражені основні властивості?

- A. $*\text{CsOH}$;
- B. LiOH ;
- C. KOH ;
- D. $\text{Ca}(\text{OH})_2$;
- E. $\text{Mg}(\text{OH})_2$.

4. Для кількісного визначення деяких лікарських засобів використовують розчини сульфатної і перхлоратної кислот. Які з наведених оксидів є ангідридами цих кислот?

- A. *SO₃, Cl₂O₇;
 B. SO₂, Cl₂O;
 C. SO₃, ClO₂;
 D. SO₂, Cl₂O₇;
 E. SO₃, Cl₂O₆.
5. Яка з наведених сполук не поглинається розчином лугу?

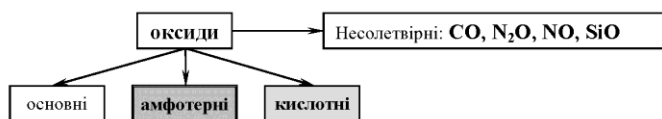
- A. *NH₃;
 B. H₂S;
 C. HCl;
 D. Cl₂;
 E. CO₂.

6. При взаємодії надлишку розчину лугу з амфотерними оксидами утворюються:

- A. *гідроксокомплекси;
 B. оксиди;
 C. гідроксиди;
 D. середні солі;
 E. основні солі.

Для прикладу наведемо зразок довідки, що допоможе дати правильні відповіді лише на ці кілька тестових завдань з теми "Класи неорганічних сполук". При неправильній відповіді на одне з питань 1–3 програма дає посилання на схему (рис. 1), в якій студент може закріпити загальні тенденції періодичних властивостей оксидів та зрозуміти, яку відповідь потрібно дати на поставлене запитання.

Неправильна відповідь на запитання 4 дає посилання на розділ одержання оксидів (рис. 2), в якому студент може ознайомитись з основними методами одержання оксидів. Проаналізувавши пункт, де йдеться про утворення оксидів з кислот чи основ, студент може дати правильну відповідь на поставлений тест.



Для головних підгруп:

Посилення кислотних властивостей →

	IA	IIA	IIIA	IVA	VA	VIA	VIIA
2	Li ₂ O	BeO	B ₂ O ₃	CO ₂	N ₂ O ₃ NO ₂ N ₂ O ₅		
3	Na ₂ O	MgO	Al ₂ O ₃	SiO ₂	P ₂ O ₃ P ₂ O ₅	SO ₂ SO ₃	Cl ₂ O, Cl ₂ O ₃ , Cl ₂ O ₅ , Cl ₂ O ₇
4	K ₂ O	CaO	Ga ₂ O ₃	GeO ₂	As ₂ O ₃ As ₂ O ₅	SeO ₂ SeO ₃	Br ₂ O, Br ₂ O ₃ , Br ₂ O ₅ , Br ₂ O ₇
5	Rb ₂ O	SrO	In ₂ O ₃	SnO ₂ SnO	Sb ₂ O ₃ Sb ₂ O ₅	TeO ₂ TeO ₃	I ₂ O, I ₂ O ₃ , I ₂ O ₅ , I ₂ O ₇
6	Cs ₂ O	BaO	Tl ₂ O ₃	PbO PbO ₂	Bi ₂ O ₃	Радіоакт.	Радіоакт.

↓ Посилення основних властивостей

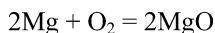
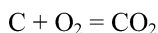
Для побічних підгруп:

	IIIB	IVB	VB	VIB	VIIB	VIIIB		IB	IIB
В нижчих ст. ок.	ScO	TiO	VO	CrO	MnO	FeO	CoO	NiO	Cu ₂ O
Основні					Mn ₂ O ₃		Co ₂ O ₃	Ni ₂ O ₃	
В проміжних ст. ок.	Sc ₂ O ₃	TiO ₂	V ₂ O ₃	Cr ₂ O ₃	MnO ₂	Fe ₂ O ₃			CuO
Амфотерні									ZnO
В вищих ст. ок.			V ₂ O ₅	CrO ₃	MnO ₃				
Кислотні					Mn ₂ O ₇				

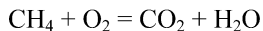
Рис. 1. Довідка до питань з класифікації оксидів

Одержання оксидів

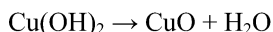
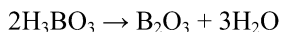
1. Окиснення простих речовин:



2. Горіння складних речовин:



3. Розкладанням відповідних кислот чи основ (дегідратація – утворення ангідридів):



4. Розклад солей оксигеновмісних кислот при нагріванні:

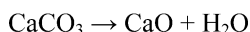


Рис. 2. Довідка до питань з одержання оксидів

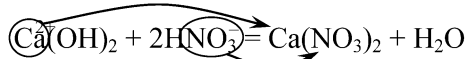
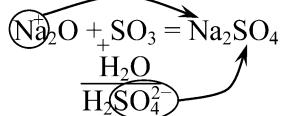
Неправильні відповіді на запитання 5–6 повертають студента до розділу з хімічними властивостями оксидів (рис. 3).

Хімічні властивості сполук основного характеру

1. Оксиди з водою утворюють розчинні основи



2. З кислотними оксидами та кислотами утворюють солі.



3. З амфотерними оксидами та гідроксидами утворюють солі.

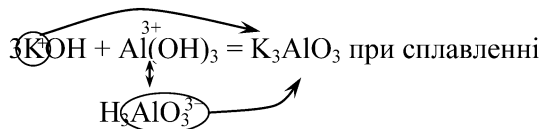
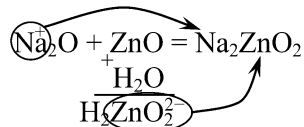


Рис. 3. Довідка до питань з хімічних властивостей сполук основного характеру

Подібні довідки розроблені і для хімічних властивостей сполук кислотного та амфотерного характеру, номенклатури, класифікації кислот, основ та солей. Тому для самоперевірки та розширення своїх знань студент може отримати підказку з необхідною йому інформацією.

Короткі довідкові матеріали можуть бути видані у вигляді матеріалів для самостійної роботи студентів та у вигляді методичної вказівки, а також в

електронному варіанті в комплекті із тестовими завданнями до комп'ютерної програми "Тест плюс".

Розробка матеріалів для самостійної роботи студентів має важливе значення у покращенні якості підготовки спеціалістів, які повинні бути налаштовані на підвищення своїх професійних знань, а саме самостійним оволодінням інформації. Саме тому комплекс методичних матеріалів разом із застосуванням комп'ютерних програм може бути технологією навчання, що особливо яскраво проявляється при вивченні такої конкретної дисципліни, як хімія.

Література

1. Міщенко Т. Г. Комп'ютерні технології тестування і контролю навчання студентів економічних ВНЗ / Т. Г. Міщенко // Фінансовий простір. – 2012. – № 3 (7). – С. 79–83.
2. Моисеев В. Б. Статистический подход к принятию решений по результатам тестирования для тестов открытой формы [Електронний ресурс] / В. Б. Моисеев. – Режим доступу:
http://www.mesi.ru/joe/N1_01/mo.html. – Назва з екрана.
3. Титаренко Н. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії / Н. Титаренко // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 1. – С. 9–12.
4. Зайцева Л. В. Модели и методы адаптивного контроля знаний [Електронний ресурс] / Л. В. Зайцева. – Режим доступу:
<http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>. – Назва з екрана.
5. Манойлова С. Використання комп'ютера на уроках хімії / С. Манойлова // Біологія та хімія в школі. – 2001. – № 5. – С. 22–25.
6. Фетісов В. С. Комп'ютерні технології в тестуванні : навч.-метод. посіб. / В. С. Фетісов. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. – 140 с.
7. Кабанов А. А. Тестирование студентов: достоинства и недостатки / А. А. Кабанов // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 66–68.
8. Гловин Н. М. До методики використання комп'ютерних навчальних програм на заняттях з хімії у вищому навчальному закладі / Н. М. Гловин, В. В. Арестенко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 2.
9. Попадюк О. Я., Мельник Д. О. Навчально-педагогічна комп'ютерна програма "Тест плюс". Свідоцтво про реєстрацію авторського права № 50393 (23.07.2013).

УДК [371.32:811.112.2](075.3)

ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗНЗ

Палій О. А.

Стаття присвячена проблемі викладання німецької мови як другої іноземної на основі першої англійської у загальноосвітніх навчальних закладах. Увага звертається на співвідношення мовних систем німецької та англійської мов. Наголошується на важливості використання знань першої іноземної мови для оптимізації викладання другої іноземної мови, а також на значенні застосування міжмовних зв'язків при укладанні підручників з другої іноземної мови.

Ключові слова: друга іноземна мова, ефективність навчання, німецька мова.

Статья посвящена проблеме обучения немецкому языку как второму иностранному на основе первого английского в общеобразовательных учебных заведениях. Внимание уделяется соотношению языковых систем немецкого и английского языков. Подчеркивается значение использования знаний первого иностранного языка для оптимизации обучения второму иностранному языку, а также роли межъязыковых связей при написании учебников по второму иностранному языку.

Ключевые слова: второй иностранный язык, эффективность обучения, немецкий язык.

The article is dedicated to the issue of teaching German as a second language based on English as a first foreign language. Attention is paid to the common features of the German and English language systems. The importance of applying knowledge of the first foreign language in order to optimize the process of teaching the second foreign language is highlighted. Also the role of interlingual links in preparation of textbooks for the study of the second foreign language is emphasized.

Key words: second foreign language, effectiveness of teaching, German language.

Удосконалення методів навчання другої іноземної мови – одне з актуальних завдань як теорії, так і практики навчання іноземних мов. Її актуальність пояснюється тим, що друга іноземна мова викладається сьогодні як у середніх, так і вищих навчальних закладах, здебільшого в опорі на рідну мову без достатнього врахування знань першої іноземної мови, набутих тими, хто вже почав її вивчати. Вирішення цієї проблеми потрібно здійснювати комплексно, починаючи з вищих навчальних закладів, шляхом покращення професійної, а отже, й філологічної підготовки майбутніх учителів другої іноземної мови.

Метою статті є виявлення та наукове обґрунтування шляхів оптимізації навчання німецької мови як другої іноземної. Вивчення методичної літератури свідчить, що проблемою організації навчального процесу з другої іноземної мови переважно займалася російська школа методистів (Н. В. Баграмова, В. О. Горіна, Б. А. Лапідус, Б. С. Лебединська, Г. В. Рогова та ін.). Розробка основних теоретичних положень викладання другої іноземної мови належить Б. А. Лапідусу, який дослідив специфічні умови вивчення і викладання другої іноземної мови [4]. Варто зазначити, що практичні рекомендації Б. А. Лапідуса мають загальний характер. Вони однаковою мірою стосуються вивчення всіх пар мов: англійської і німецької, англійської і французької та інших, не враховуючи особливості співвідношення їх мовних систем, а отже, потребують конкретизації. Відомо, що співвідношення на прикладі лексичних систем англійської та німецької мов інше, ніж англійської та французької мов. Так, в англійській мові, як зазначає І. В. Арнольд, міститься близько 30 % слів германського походження [1, с. 253].

Не секрет, що вивчення першої іноземної мови відбувається більш повільно через постійну корекцію помилок, що виникають внаслідок мовної інтерференції, хибних уявлень, які є природними для людини, яка вперше засвоює іноземну мову на свідомій основі. Для формування адекватних знань про засоби вираження певного граматичного змісту вимагається наявність правильного уявлення про цю граматичну категорію у цілому. А розуміння категорії складається з досвіду вираження її змісту. Саме цього досвіду бракує людині, яка вивчає свою першу іноземну мову. Необхідно підкреслити, що, по-перше, без базової мовної підготовки не може бути вирішена проблема повноцінного змісту загальної освіти, оскільки цей пласт культури істотно визначає життя та соціалізацію людини. По-друге, базис мовної культури учнів не може бути створений тільки зусиллями школи, тут вимагається додаткова освітня система. В. Гумбольдт відмічав, що "засвоюючи (рідну) мову, кожна дитина опирається на аналогії, які ледь відчуваються... Такі ж аналогії служать опорою людині, яка самостійно, без допомоги інших вивчає іноземну мову. Важливо тільки знайти дух цих аналогій, а це при будь-якому навчанні мові є критичним пунктом, з якого починається справжнє володіння мовою і справжнє задоволення нею" [3]. У результаті всього процесу навчання та оволодіння іншомовним спілкуванням у людини формується відносно стійка самооцінка, яка допомагає їй зрозуміти, наскільки значущим для неї є оволодіння іноземною мовою і наскільки сильна її мотивація. Вивчення кожної наступної іноземної мови відбувається дещо швидше за наявності сформованих навичок та умінь в основній іноземній мові, проведення паралелей, порівнянь та свідомого аналізу мовних явищ та структур.

Навчання усного й письмового спілкування, що відбувається в межах сфер і тем, передбачених програмою для навчання першої іноземної мови, за об'єктивних умов (менша загальна кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення другої іноземної мови), звичайно, не забезпечить такого самого рівня володіння, як і першою іноземною мовою. Він буде дещо нижчим і відповідатиме рівню B1, визначеному й описаному в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [4].

Методична особливість організації навчання другої іноземної мови передбачає обов'язкове врахування навчального досвіду учнів в оволодінні рідною та першою іноземною мовами, що може помітно раціоналізувати навчальний процес, а отже, зробити навчання ефективнішим. Курс другої іноземної мови повинен не тільки забезпечити готовність учня спілкуватися в межах тематики, визначеної програмою, але й закласти базу для подальшого самовдосконалення в цій мові.

Всі особливості навчання другої іноземної мови повинні відобразитися в основних засобах навчання – навчально-методичних комплектах, які складаються з підручника, робочого зошита з друкованою основою, книжки для вчителя. Потрібно також широко використовувати сучасні інформаційні (електронні) засоби навчання, книжки для читання, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, тестові завдання тощо.

Особливої уваги заслуговує перехід від початкової школи до основної. У початковій школі в учнів уже сформувались елементарні базові вміння і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, школярі вже набули певних знань із системи мови, соціокультурних знань, у них склалися певні враження від отриманого досвіду у вивченні іноземної мови, почали формуватися особисте ставлення до цього предмета й усвідомлення власних здібностей до його засвоєння.

Концепція навчання другої іноземної мови передбачає три етапи:

- перший (початковий): 5–6-ті класи;
- другий (середній): 7–9-ті класи;
- третій (завершальний): 10–11-ті класи.

На *першому* етапі великого значення набуває проблема формування в учнів мотивації оволодіння другою іноземною мовою, що потребує створення психологічних і дидактичних умов для розвитку бажання її вивчати, комунікативної мети, бажання мати друзів за кордоном, у країнах, мова яких вивчається, знайомитися зі світом зарубіжних однолітків, використовуючи при цьому другу іноземну мову.

В основній школі, починаючи з 5-го класу, рекомендується активніше застосовуватися методи та прийоми навчальної діяльності, що сприяють подальшому розвитку в учнів мотиваційних процесів, пов'язаних з оволодінням іноземної мови, мають використовуватися види діяльності, спрямовані на всебічний розвиток особистості школяра, на виховання в нього різноманітних позитивних рис характеру, властивих дітям цього віку. Необхідно усвідомлювати, що абсолютно повторювати методи, прийоми та форми діяльності, у тому числі вправи і завдання, що були характерними в навчанні іноземної мови учнів початкової школи, буде великою помилкою. П'ятикласники – це той контингент школярів, які, порівняно з учнями початкової школи, мають вищий рівень психічного розвитку, у них формуються інші інтереси, пов'язані з ширшим колом уподобань, вони вже набули певного навчального й життєвого досвіду, ігнорування якого не зможе забезпечити раціональної організації навчального процесу.

Для навчання іноземної мови учнів основної школи характерна рівноцінна увага до формування мовленнєвих умінь і навичок в усному й писемному спілкуванні. Якщо в початковій школі, як правило, переважали види репродуктивної діяльності, то на цьому етапі все активніше використовується продуктивна діяльність учнів. Потрібно надавати перевагу творчим видам роботи, які сприяють розвитку мислення, уваги, пам'яті тощо. Відповідний рівень психічного розвитку учнів дозволяє широко використовувати види діяльності, пов'язані з аналогією, варіюванням, комбінуванням, трансформацією тощо. Іншого відтінку набувають індивідуальна, парна та групова робота учнів, при проведенні яких потрібно активніше використовувати різноманітні дидактичні ігри.

У навчанні монологічного та діалогічного мовлення варто надавати перевагу мовленнєвим ситуаціям і рольовим іграм, які забезпечують формування в учнів умінь і навичок усномовленнєвого спілкування, дають їм знання соціальних ситуацій, в яких вони в реальних умовах можуть використовувати набутий мовленнєвий досвід.

На *другому* етапі слід більше уваги приділяти послідовному та системному розвитку в учнів тримовної мовленнєвої, соціокультурної та мовної компетенції, формуванню вмінь міжкультурного спілкування другою іноземною мовою.

На *третьому* етапі відбувається систематизація набутих мовних та соціокультурних знань, а також розвивається вміння відповідно до потреб і ситуацій використовувати другу іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування.

У раціоналізації навчання будь-якого навчального предмета, як відомо, важливе значення належить підручнику. Як зазначає І. Л. Бім, підручник є засобом упровадження в практику цілей навчання, його змісту і методів. Поряд з іншими засобами навчання виступає як система їх реалізації [2, с. 154]. Але сьогодні доводиться констатувати, що до цього часу теоретичні положення Б. А. Лапідуса стосовно необхідності враховувати вплив першої іноземної мови на засвоєння другої залишаються або не врахованими авторами підручників, або врахованими частково. Так, серед проаналізованих нами чинних підручників з німецької мови як другої іноземної авторів Н. П. Басай, С. І. Сотникової, Л. В. Горбач, М. М. Сидоренко лише в підручниках М. М. Сидоренко і частково С. І. Сотникової здійснюється опора на знання та навички, набуті учнями, що вивчають першу іноземну мову. В зазначених підручниках присутні аналогії окремих граматичних явищ німецької мови з їх англійськими відповідниками а також лексичні аналогії між німецькими і англійськими словами, що збільшує їх як його практичну, так і філологічну цінність. Лексичні співставлення реалізуються в підручниках головним чином у вправах на знаходження етимологічно споріднених слів та слів з подібними кореневими основами. Їх використання у післятекстових вправах сприяє збагаченню пасивної лексики й осмисленню однокорневих слів двох мов при читанні, але не стимулюють вживання їх учнями в усному мовленні.

Як засіб, що сприяє прискоренню оволодіння німецькою мовою, в підручниках використано семантичну та орфографічну подібність німецьких і англійських лексичних одиниць. Таких слів підручник нараховує більше 100 (singen – to sing, tanzen – to dance, lernen – to learn, Familie – family, Vater – father, Mutter – mother,

Bruder – brother, Schule – school, Buch – book, neu – new, jung – young, alt – old, gut – good, hier – here тощо).

Зв'язок у навчанні другої і першої іноземної мови виходить за рамки лінгвістичного аспекту, врахування якого має важливе значення для підвищення ефективності викладання другої іноземної мови. Навчання другої іноземної мови у школі розпочинають зазвичай пізніше, ніж навчання першої. У процесі засвоєння першої іноземної мови учні оволодівають навичками роботи з її мовним матеріалом – фонетичними, графічними, орфографічними, мнемотехнічними навичками роботи зі словниками, а також прийомами самоконтролю і т. п. Деякі з цих навичок і прийомів успішно переносяться на роботу з навчальним матеріалом другої іноземної мови, інші – інтерферують. Ефективність викладання другої іноземної мови більшою мірою залежить від того, наскільки викладач уміє передбачати труднощі, які можуть виникнути у його учнів під впливом інтерференції, і, якщо вони виникають, знає, як їх подолати. Наприклад, одна з труднощів вимови німецького [v] для учнів, які засвоїли губно-губну артикуляцію англійського [w], а також приглушення дзвінких приголосних у кінці слова або складу.

Ефективність викладання другої ІМ залежить і від того, наскільки вміло викладач використовує перенос навичок і прийомів, раніше засвоєних учнями в ході навчання першої іноземної мови. Так, наприклад, враховуючи схожість німецького та англійського алфавітів, він не буде вчити учнів послідовності розташування літер у німецькому алфавіті при навчанні їх користування словником німецької мови. Він буде навчати назв німецьких літер поступово, заощаджуючи навчальний час, аналізуючи орфографію слів і правила їх читання. Правильне врахування інтерференцій і позитивних переносів навичок і прийомів роботи з мовним матеріалом є серйозним фактором раціоналізації навчання другої іноземної мови.

Розглядаючи питання навчання двох іноземних мов у прагматичному плані, важко не торкнутися проблеми, значення якої, з нашої точки зору, недооцінюється в нашій методичній літературі. Мова йде про ті можливості, які створює викладання декількох іноземних мов для підвищення рівня філологічної освіти учнів. Навчання двох іноземних мов, а у багатьох гімназіях і школах з поглибленим вивченням ІМ – кількох, суттєво збільшує загальноосвітній потенціал предмета "Іноземна мова". Співставлення форм і значень лексичних одиниць та граматичних явищ, що належать до різних мов, є важливим чинником реалізації цього потенціалу. Такі співставлення ілюструють еволюцію мов, їх граматичних форм і значень, зміну семантики слів, їх вимови і орфографії, свідчать про тісний зв'язок еволюції мов із соціально-культурною історією суспільства. А головне – пробуджують самостійні думки тих, хто їх вивчає, про мову як соціальне явище, про національні особливості мов, про закономірності їх розвитку та їхні взаємозв'язки.

Відомо, що врахування специфіки міжмовного переносу не вирішує всі проблеми навчання другої іноземної мови. Але його об'єктивне врахування, а головне – правильне використання, чимало сприяє успішному розв'язанню важливої проблеми навчання другої іноземної мови – підвищенню його мотиваційної основи. Інколи досвід попереднього вивчення першої ІМ підказує їм, наскільки нелегко оволодіти іноземною мовою. Це викликає у багатьох із них зневіру в можливість в умовах обмеженої кількості навчальних годин, що відведено на вивчення другої іноземної мови, оволодіти нею хоча б у віддаленому наближенні так, як першою іноземною. Ця обставина гостро ставить питання про внутрішню мотивацію вивчення іноземних мов. Вона, як відомо, багато в чому пов'язана зі створенням у тих, хто навчається, усвідомлення досягнутих успіхів. Таким чином, мовний перенос дає можливість інтенсифікувати процес навчання другої іноземної мови і, насамперед, навчання усного спілкування.

Сьогодні важко уявити ефективний навчальний процес без використання ТЗН. Особливе місце серед них посідають комп'ютери. Робота в комп'ютерному класі, коли кожний учень працює окремо, дає змогу вчителю застосовувати індивідуальний підхід в роботі з кожним. В основному в Інтернеті пропонуються

текстові документи, але якщо використовувати спеціальні педагогічні, музичні, радіо- і телесайти, можна тренувати й усне сприймання. Актуальна інформація з мережі Інтернет надає змогу вивчати мову сьогодення.

Сайти, які є корисними для вчителів іноземних мов, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору цікавих текстових документів, творчих завдань, написання рефератів, дипломних і курсових робіт у вищій школі. Окрему групу становлять спеціальні навчальні сайти, що містять різні види робіт і розроблені з урахуванням рівня знань учнів. Робота саме з такими сайтами є цікавою й корисною при вивченні мови. Крім того, є група вузькоспеціальних навчальних сайтів, призначених для вивчення фонетики, лексики, граматики тощо.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що підняті в статті питання, пов'язані з методикою викладання другої мови, виникають, насамперед, тому, що в наших педагогічних вишах відсутня підготовка вчителів за спеціальністю "викладач другої іноземної мови". Саме тому методичні проблеми викладання другої іноземної мови майже не розробляються методистами і недостатньо висвітлюються в педагогічній пресі. Тим часом, у зв'язку з введенням у школах викладання другої іноземної мови, необхідність високоякісної підготовки спеціалістів, що могла би забезпечити ефективне навчання другої іноземної мови, стає надзвичайно актуальною.

Література

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 253.
2. Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель её реализации / И. Л. Бим. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. – С. 154.
3. Гумбольдт В. Труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М., 1984. – 534 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1980. – 216 с.

УДК 371.134:811.111

ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Плотніков Є. О.

У статті розглянуто результати опитування майбутніх учителів, що вивчають англійську мову як другу іноземну у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Опитування проводилось для виявлення як рівня володіння студентами комп'ютерними засобами та технологіями, так і їх загальної готовності до роботи з гібридними курсами іноземної мови. Результати дослідження продемонстрували достатньо високий рівень знань, умінь та рівня готовності студентів.

Ключові слова: гібридне навчання, іноземна мова, опитування, рівень володіння технологіями.

В статье рассмотрены результаты опроса будущих учителей, изучающих английский язык как второй иностранный в Нежинском государственном университете имени Николая Гоголя. Опрос проводился для выявления как уровня владения студентами компьютерными средствами и технологиями, так и их общей готовности к работе с гибридными курсами по изучению иностранного языка. Результаты исследования продемонстрировали достаточно высокий уровень знаний, умений и уровня готовности студентов.

Ключевые слова: гибридное обучение, иностранный язык, опрос, уровень владения технологиями.

This study represents the results of a survey conducted with the students in English as a second foreign language programs at Nizhyn State Mykola Gogol University to estimate their readiness for hybrid language instruction. The questions in the survey covered issues concerning students' ownership and use of technology tools, their level of readiness for hybrid courses in foreign languages. Results revealed that students' levels of knowledge, skills and preparedness were sufficiently high.

Key words: hybrid learning, foreign language, survey, proficiency level in technologies.

Одним із найбільш перспективних напрямків розвитку інформаційно-комп'ютерних засобів навчання іноземних мов є гібридне, або змішане, навчання (*hybrid / blended learning*), що базується на поєднанні традиційної аудиторної роботи та позааудиторного виконання онлайн-вправ або роботи з іншими елементами електронних курсів [3; 5].

Прикладом гібридного навчання можуть бути електронні курси для навчання англійської мови студентів філологічного факультету Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. В межах курсів майбутні учителі мають змогу позааудиторно формувати й удосконалювати різноманітні аспекти іншомовної комунікативної компетенції.

Робота з електронними курсами доповнюється опитуванням, яке проводиться у два етапи і орієнтоване на вирішення таких завдань:

- з'ясувати загальну готовність майбутніх учителів до роботи з електронними курсами, а отже, і можливість реалізації таких курсів з точки зору технічної оснащеності студентів;
- визначити чинники, що впливають на ефективність гібридного навчання;
- виявити потенційно сильні та слабкі сторони електронних курсів для навчання іноземних мов, реалізованих на базі систем дистанційного навчання (наприклад, *Moodle*);
- з'ясувати ставлення студентів до роботи з електронними курсами, їх потреби та бачення шляхів реалізації навчання у гібридному режимі.

У нашій статті ми хотіли б зупинитися на першому з них. Таким чином, метою статті є огляд критеріїв оцінки готовності до роботи з електронними курсами та з'ясування рівня готовності майбутніх учителів до гібридного навчання на прикладі студентів Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.

Численні дослідники вивчали переваги та недоліки (С. Брайт, С. Зеппіа, Дж. Райлі та ін.), а також шляхи реалізації гібридного навчання (Р. Блейк, Д. Гінкельман, П. Груба, Н. Уілсон, П. Шарма та ін.). У той же час у працях Р. Гоулдсворта, К. Мойл, Д. Облінгера, С. Оуен, Дж. Уайтхеда, А. Феррел та ін. звертається увага як на чинники, що можуть впливати на гібридне навчання, так і на необхідність врахування емпіричних даних, отриманих від учнів та студентів, для з'ясування їх бачення і ставлення до такого навчання.

Так, аналіз комплексних досліджень комп'ютерних та інтернет-засобів навчання, наприклад [2; 4], дозволяє стверджувати, що реалізація гібридного навчання залежатиме у першу чергу від:

1) доступу студентів до технічних засобів навчання;

2) доступу до мережі Інтернет;

3) рівня володіння технологіями та засобами, що необхідні для роботи з електронними курсами.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів до роботи з гібридними курсами у 2013/2014 н. р. на базі технологій *Google* було проведено онлайн-опитування. В опитуванні взяв участь 31 студент (30 жінок та 1 чоловік), середній вік яких становив 21,5 рік. Усі опитані навчаються на філологічному факультеті Ніжинського державного університету на 4 або 5-му курсі і вивчають англійську мову як другу іноземну. Розглянемо отримані дані детальніше відповідно до наведених вище чинників.

Доступ до технічних засобів навчання

Як видно з табл. 1, рівень проникнення комп'ютерної техніки у життя майбутніх учителів є досить високим. Кожен з опитаних володіє комп'ютерними засобами у тій чи іншій формі.

Таблиця 1
Доступ майбутніх учителів до технічних засобів навчання

Засіб	Так, володію	Ні, але можу легко знайти доступ	Ні, доступ знайти важко	Не володію та не маю доступу
Персональний комп'ютер	65 %	23 %	10 %	3 %
Ноутбук / нетбук	84 %	13 %	0 %	3 %
Планшетний комп'ютер	26 %	26 %	19 %	29 %
Смартфон	52 %	16 %	13 %	19 %
Принтер	42 %	45 %	3 %	10 %
Мікрофон	55 %	19 %	13 %	13 %
Навушники	90 %	6 %	0 %	3 %
Веб-камера	84 %	10 %	3 %	3 %

Більшість опитаних (91 %) використовують такі засоби вдома, 6 % – у друзів або знайомих і лише 3 % – в університеті.

Доступ до мережі Інтернет

Доступ до запропонованих електронних курсів можливий лише за допомогою мережі Інтернет, що робить наявність якісного підключення до останнього одним із ключових чинників успішного гібридного навчання.

І хоча більшість опитаних (65 %) проживає у містах (див. рис. 1), з огляду на статистичні дані про рівень доступу жителів України до мережі Інтернет (бл. 50 % дорослого населення користується мережею Інтернет, у тому числі серед молоді – 77 %; лише 31 % мешканців сіл та бл. 50 % мешканців малих та середніх міст регулярно використовують Інтернет [1; 6]), можна припустити, що не всі студенти мають достатньо якісне і недороге підключення до мережі.

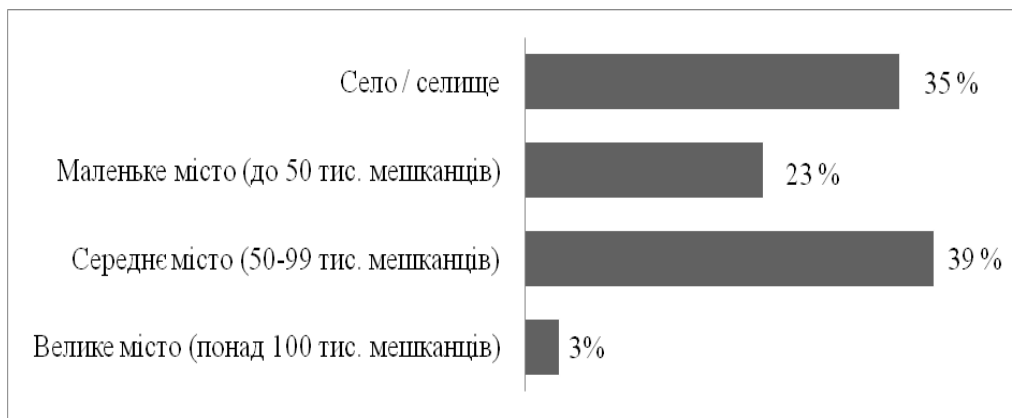


Рис. 1. Структура опитаних за місцем проживання

Проте результати опитування дають вагомі підстави для оптимізму. У табл. 2 наведено узагальнені результати відповідей студентів на запитання: "Чи маєте ви доступ до мережі Інтернет? Якщо так, то яким чином ви отримуєте такий доступ?"

Таблиця 2

Спосіб доступу майбутніх учителів до мережі Інтернет

Спосіб доступу	Так, володію	Ні, але можу легко знайти доступ	Ні, доступ знайти важко	Не володію та не маю доступу
Широкопasmовий дротовий (наприклад, виділена лінія)	71 %	3 %	0 %	26 %
Широкопasmовий бездротовий (наприклад, 3G)	52 %	19 %	6 %	23 %
Мобільний Інтернет (наприклад, WAP, GPRS тощо)	52 %	32 %	0 %	16 %

Як можна побачити з таблиці, переважна кількість студентів володіє якісним доступом до мережі. Так, 90 % майбутніх учителів володіє або має легкий доступ до широкопasmового підключення до мережі Інтернет, а 55 % – навіть одночасно до широкопasmового дротового та бездротового. При цьому мобільний Інтернет на основі технологій *GPRS* і т. п., який все ще пропонується операторами мобільного зв'язку, але є порівняно дорогим і не завжди якісним, для жодного з опитаних не є основним способом доступу до мережі Інтернет. Всі ті студенти, які не мають широкопasmового підключення, як і більшість інших (разом – 77 % опитаних) для доступу до Інтернету постійно користуються бездротовими комп'ютерними мережами (наприклад, *WiFi*). Такі дані, крім іншого, можуть свідчити також про широке використання студентами мобільних або портативних пристроїв, що необхідно враховувати у процесі розробки електронних курсів.

Рівень володіння технологіями та засобами, що необхідні для роботи з електронними курсами

Одне із запитань опитування передбачало оцінку студентами власного рівня володіння сучасними інформаційними технологіями. Майбутнім учителям було запропоновано для оцінки як технології та технічні операції, володіння якими є необхідним для роботи в електронному курсі, так і ті, що можуть бути потенційно задіяні у випадку більш інтенсивної роботи з ним. У табл. 3 подано результати, виходячи з яких можна зробити висновок про досить упевнене

володіння студентами базовими технологіями. Переважна більшість опитаних може легко впоратись з офісним пакетом або використати мережу Інтернет для різних цілей. Дещо складніше студентам редагувати аудіо- та відеофрагменти за допомогою спеціальних програм, а також створювати й адмініструвати веб-сайти, що потрібно враховувати у разі подання студентам завдань, пов'язаних із обробкою мультимедійних файлів (наприклад, створення власного відеофільму) та генеруванням веб-контенту (наприклад, ведення власного блогу чи веб-сторінки).

Таблиця 3

**Оцінка майбутніми учителями власного рівня
володіння технологіями
та технічними операціями**

Технології та технічні операції	Легко	Порівняно легко	Порівняно складно	Складно
Виділення, копіювання, вставка у документах	100 %	0 %	0 %	0 %
Зміна параметрів шрифту у документах	97 %	3 %	0 %	0 %
Додавання коментарів, повідомлень і т. ін. на веб-сайтах	90 %	10 %	0 %	0 %
Пошук інформації у мережі Інтернет	84 %	16 %	0 %	0 %
Додавання малюнків у документах	84 %	13 %	0 %	3 %
Використання електронної пошти (в т. ч. створення скриньки електронної пошти, створення листів з додатками)	74 %	19 %	6 %	0 %
Редагування (абзаци, поля, нумерація, сторінок і т. ін.) у документах	71 %	26 %	3 %	0 %
Завантаження файлів з/на Інтернет-сайт	68 %	26 %	6 %	0 %
Створення презентацій	68 %	23 %	6 %	3 %
Навігація в мережі Інтернет	68 %	10 %	19 %	3 %
Робота з таблицями у документах	65 %	26 %	10 %	0 %
Запис відео за допомогою камери (моб. телефона і т. ін.)	55 %	29 %	3 %	13 %
Запис аудіо за допомогою мікрофона (моб. телефона і т. ін.)	52 %	29 %	6 %	13 %
Редагування аудіофайлу за допомогою спеціальних програм	19 %	23 %	42 %	16 %
Робота у графічному редакторі (н-д: Adobe Photoshop)	10 %	29 %	32 %	29 %
Редагування відеофайлу за допомогою спеціальних програм	10 %	23 %	45 %	23 %
Адміністрування веб-сайту	0 %	19 %	45 %	35 %
Створення веб-сайту	0 %	10 %	39 %	52 %

Деякі дослідження готовності учнів та студентів до використання інформаційних технологій у процесі навчання (зокрема [2; 3]) вказують на існування розбіжностей, тим часом як технології використовуються вдома та у закладах освіти. Такі розбіжності можуть стати значним демотивуючим фактором і знизити ефективність гібридного навчання.

З огляду на відповіді студентів на запитання щодо використання деяких найбільш розповсюджених інтернет-технологій у повсякденному житті (див. табл. 4) найбільш перспективним видається залучення до гібридних курсів соціальних мереж або їх окремих елементів, а також можливостей IP-телефонії.

Таблиця 4

**Оцінка майбутніми учителями використання
інтернет-технологій та сервісів у повсякденному житті**

Технології та сервіси	Так, постійно	Порівняно часто	Рідко	Ніко- ли
Я маю обліковий запис та користуюся соціальними мережами	81 %	16 %	3 %	0 %
Я використовую засоби IP-телефонії (наприклад, <i>Skype</i>)	19 %	35 %	29 %	16 %
Я завантажую зображення на сайти обміну зображеннями (наприклад, <i>Flickr</i>).	10 %	10 %	23 %	58 %
Я завантажую відео на сайти обміну відео (наприклад, <i>YouTube</i>)	3 %	3 %	6 %	84 %
Я веду власний блог	0 %	3 %	6 %	90 %
Я маю обліковий запис та користуюся мікроблогами (наприклад, <i>Twitter</i>)	6 %	13 %	19 %	61 %
Я купую товари, сплачую послуги в мережі Інтернет	6 %	16 %	25 %	63 %
Я граю в онлайн-ігри	10 %	16 %	39 %	35 %

Найбільшою популярністю у майбутніх учителів користуються такі інтернет-технології та сервіси: засіб інтернет-телефонії "Skype" (61 %); соціальні мережі "ВКонтакте" (58 %), "Facebook" (19 %), "Однокласники" (10 %); відеохостинг "YouTube" (23 %); інтернет-портал "Mail.ru" (10 %).

Ще одним показником рівня проникнення сучасних технологій у життя майбутніх учителів є кількість часу, який студенти витрачають в середньому щодня на перебування в мережі Інтернет або роботу з комп'ютерними засобами. Результати цієї частини опитування узагальнено на рис. 2.

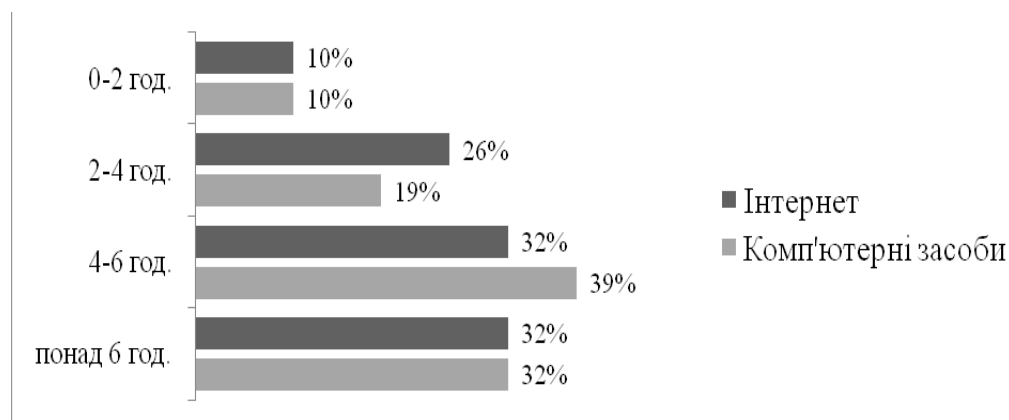


Рис. 2. Час, який майбутні учителі витрачають на використання сучасних технологій на день

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про достатньо високу готовність студентів до роботи з гібридними навчальними курсами. При цьому з огляду на деякі результати, на нашу думку доречним є певне коригування гібридних курсів відповідно до можливостей та потреб студентів (адаптація завдань та компонентів, налаштування користувацького інтерфейсу, підтримання постійного контролю за доступом до мережі Інтернет тощо). Крім того, для подолання потенційних складнощів можна рекомендувати проведення ознайомчих занять перед початком роботи студентів з гібридними курсами, оскільки виконання деяких завдань та операцій в межах курсу може відрізнятися від звичних для студентів.

Література

1. Динаміка використання Інтернет в Україні: прес-реліз [Електронний ресурс] / [Київський міжнародний інститут соціології (КМІС)]. – 13–23 вересня 2013. – Режим доступу:
<http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=199&page=2>. – Назва з екрана.
2. Creating our future: Students speak out up about their vision for 21st century learning [Електронний ресурс] / [Project Tomorrow. USA]. – March, 2010. – Режим доступу:
<http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU09NationalFindingsStudents&Parents.pdf>. – Назва з екрана.
3. Green H. Their space. Education for a digital generation [Електронний ресурс] / H. Green, C. Yannon. – UK : Demos, 2007. – Режим доступу:
<http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>. – Назва з екрана.
4. Moyle K. Students' views about learning with technologies: a literature review / K. Moyle, G. Wijngaards, S. Owen // Student reactions to learning with technologies: perceptions and outcomes / ed. by K. Moyle and G. Wijngaards. – Hershey, PA : Information Science Reference, 2012. – P. 1–22.
5. Stephens T. Understanding the myths & realities associated with flipped, hybrid, and blended learning models [Електронний ресурс] / T. Stephens [eClass4learning]. – October 2012. – Режим доступу:
<http://www.eclass4learning.com/wp-content/uploads/2012/10/Blended-Learning-Keynote.pdf>. – Назва з екрана.
6. The state of broadband 2013: universalizing broadband. A report by the broadband commission [Електронний ресурс] / Broadband Commission for Digital Development (ITU / UNESCO). – September 2013. – Режим доступу:
<http://www.broadbandcommission.org/Documents/bb-annualreport2013.pdf>. – Назва з екрана.

УДК 378.147:786.2

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ КЛАСІ

Ревенчук В. В.

У статті обґрунтовується мета та зміст навчальної взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на фортепіано як основа організації музично-освітнього процесу у вищій школі. Аналізуються мотиваційні, когнітивні, креативні та виконавські аспекти організації музичного навчання.

Ключові слова: інтегративний підхід, ефективність, навчальна взаємодія викладача та студента, компоненти, виконавська підготовка, музична діяльність.

В статье обосновывается цель и содержание учебного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения игре на фортепиано как основа организации музыкально-образовательного процесса в высшей школе. Анализируются мотивационные, когнитивные, креативные и исполнительские аспекты организации музыкального обучения.

Ключевые слова: интегративный подход, эффективность, учебное взаимодействие преподавателя и студента, компоненты, исполнительская подготовка, музыкальная деятельность.

The article substantiates the aim and content of educational interaction between the teacher and students in the process of learning to play the piano as a basis of organization of the process of teaching music in higher education. Motivational, cognitive, creative and performance-oriented aspects of the organization of music education are analyzed.

Key words: integrative approach, effectiveness, educational interaction of the teacher and the student, components, performance training, musical activities.

Важливим чинником формування музиканта є інструментально-виконавська підготовка. Упродовж навчання у виші студенти вивчають значний об'єм музичних творів різних стилів, жанрів, форм, різного змістового та фактурного наповнення. Гіпотетично це повинно сприяти набуттю інструментально-виконавського досвіду, який передбачає самостійність сприймання, розуміння й відтворення музики. Відтак отримані в інструментальному класі знання та виконавські уміння мають ставати підґрунтям адекватного сприймання музичних творів, глибокого їх осмислення та змістовного, художньо-переконливого виконання.

Однак виявляється, цього не завжди достатньо для конкретної щоденної роботи з дітьми у школі. Як вказує практика, не завжди студент, який отримує досить високі бали на академічних концертах, стає у майбутньому хорошим учителем музики. І навпаки, творчий підхід до професії виявляє колишній пересічний студент. Де причинно-наслідковий зв'язок, невже успіхи в інструментальному навчанні не детермінують успішність професійної діяльності?

Загально визнаним критерієм ефективності роботи викладача інструментального класу є якість виконання студентами музичних творів, яка, зазвичай, оцінюється за такими параметрами: виразність, змістовність виконання, технічне втілення, художня переконливість інтерпретації. Такий традиційний підхід до організації музично-освітнього процесу зводить навчання в інструментальному класі до *практичного набуття виконавських навичок та вмій*; нівелює значущість *виховання особистості* студента, який вчиться розуміти і втілювати музику; його думки, почуття і переживання з приводу навчально-виконавської та майбутньої професійної діяльності тощо.

На нашу думку, основні *недоліки виконавської підготовки* полягають у її недостатній спрямованості на адекватне осягнення й осмислення музичних

творів; у використанні методу "тренажу" як основного механізму впливу на студента; в надмірній увазі до виконавсько-рухових навичок гри на інструменті; недостатньому формуванні в студентів навичок самоаналізу власної виконавської діяльності як основи самостійності.

У процесі педагогічної роботи кожен викладач набуває власного стилю педагогічного спілкування, однак, можливо, не завжди замислюється над дилемою – чи є цей стиль єдино правильним, доцільним для різних студентів? Важливість набуття досвіду організації навчальної взаємодії для професійної діяльності вчителя музики актуалізує значущість методичних засад взаємодії в інструментально-виконавській підготовці студентів музичних факультетів. Відтак дана *стаття присвячена* обґрунтуванню мети та змісту навчальної взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на фортепіано як основи організації музично-освітнього процесу у вищій школі.

Феномен *взаємодії* отримав ґрунтовне висвітлення у філософській (М. Каган) і психолого-педагогічній літературі (О. Бодальов, Л. Виготський, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Страхов та ін.). Зокрема, вчені розглядали розвивальні (Я. Пономарьов), діалогічні (Г. Балл), особистісно орієнтовані (І. Бех), продуктивні (В. Ляудіс) аспекти взаємодії; досліджували взаємодію вчителя з учнем (К. Абульханова-Славська, В. Кан-Калик, О. О. Леонтьєв та інші), особливості організації навчання у вищій школі (В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.) тощо. Досить широко проблема взаємозумовленості якості виконавської підготовки та налагодження стосунків між учителем та учнем розкрита в науково-методичній літературі, присвяченій інструментально-виконавській діяльності (Л. Баренбойм, Й. Гофман, Л. Ніколаєв, М. Фейґін та ін.). Вчені розглядають взаємодію як спільні прагнення до пізнання мистецтва й оволодіння ним, як спрямованість на найглибше проникнення в задуми автора (О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз), однак проблеми організації навчання гри на музичному інструменті розкривають переважно з позицій удосконалення виконавської майстерності.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять педагогічні ідеї О. Рудницької, яка розглядає *педагогічну* взаємодію як спільну функціонально-рольову діяльність педагога та учня, побудовану на основі організації партнерства й співпраці з метою досягнення певної освітньої мети і спрямовану на становлення учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу; піднімає питання інновацій у системі мистецької освіти, необхідності розвитку в студента самостійності, творчих якостей [3].

Необхідність розробки цілісних підходів до удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики актуалізує проблему *оптимальної навчальної взаємодії*. Роздуми, спостереження за навчальним процесом, аналіз, порівняння й узагальнення педагогічного досвіду дозволили дійти певних висновків щодо організації навчання студентів.

На наш погляд, *метою* навчальної взаємодії викладача зі студентом у інструментальному класі є формування його виконавської культури. Відтак зміст навчальної взаємодії має пов'язуватися з усвідомленням цієї мети та її результатом. Результатом навчальної взаємодії має стати формування особистості студента з розвинутою мотивацією до процесу навчання, високим ступенем теоретичної обізнаності, творчим ставленням до навчально-виконавської діяльності, достатньою виконавською підготовкою.

Дослідження процесу організації взаємодії в інструментальному класі нерозривно пов'язане з вивченням процесу становлення особистості студента в умовах його навчання. Виховна й розвивальна цінність навчально-мистецької взаємодії залежить від її змістовності, спрямованості, ставлення до виконавської діяльності й рівня володіння прийомами гри на фортепіано. Кожна з виокремлених складових виступає вихідною точкою аналізу взаємодії і дозволяє виявити взаємозв'язок та взаємозалежність її структурних компонентів: *мотиваційного*, зорієнтованого на розвиток потреб, прагнень, інтересів, ставлення до музичного мистецтва; *когнітивного*, пов'язаного з накопиченням системних теоретичних знань, поняттєвого фонду, розвитком аналітичного мислення, умінь змістово інтерпретувати музичні твори; *креативного*, пов'язаного з розвитком художньо-

пізнавальної активності, самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють формуванню змістовної виконавської інтерпретації; *операційного*, що акумулює вміння виразно, змістовно, художньо переконливо, технічно досконало виконувати музичні твори, аналізувати власне виконання. Ефективність навчальної взаємодії забезпечується єдністю означених компонентів, а умовне їх виокремлення відкриває перспективи цілеспрямованого педагогічного керування процесом її розвитку.

Розглянемо детальніше вказані аспекти організації музичного навчання.

У процесі учіння **мотивація** виступає необхідною умовою, яка спрямовує всю навчальну діяльність. У навчально-музичній діяльності мотивація виявляється в *особистісно-ціннісному ставленні* до музичного мистецтва. Вона виходить за межі власне пізнавальної сфери і розвивається передусім у процесі живого спілкування з музикою. Формується це ставлення через усвідомлення студентом художньо-естетичної значущості музичного твору. Це створює позитивний мотиваційний фон, сприяє зацікавленості обраним фахом, викликає орієнтацію на змістові й творчі аспекти навчальної взаємодії. Виражається ціннісне ставлення в естетичному переживанні, співпереживанні, емоціях, які виникають у процесі сприймання і виконання музики, а виявляється безпосередньо через музичну інтонацію, яка концентрує в собі значущість, стильову та жанрову неповторність музичного твору.

Оскільки об'єктивація навчальної взаємодії здійснюється у формі міжособистісного спілкування, у процесі якого викладач організовує навчальну діяльність студента, оцінює його роботу та поведінку, інформує та викликає відповідні переживання з приводу успіхів (неуспіхів) у навчанні, допомагає долати труднощі, суттєвим моментом ефективності навчальної взаємодії в інструментальному класі є *міжособистісні стосунки*. Будучи нерозривно пов'язаними зі змістом взаємодії, вони водночас мають емоційну основу, що породжує різні оцінки, орієнтації, установки, прагнення, тобто певним чином "забарвлює" взаємодію. Для налагодження міжособистісних стосунків пріоритетне значення має їх тон (позитивний або негативний). Позитивні стосунки виконують функцію емоційної регуляції навчальної діяльності, розвитку досвіду емоційного ставлення до світу (О. М. Леонтьєв), а відтак сприяють виникненню в студента *прагнення до міжособистісного спілкування з викладачем*.

Емоційна регуляція навчальної діяльності студента й емоційна природа музичного мистецтва сприяють розвитку в нього *потреби в музично-естетичних враженнях*, яка, в свою чергу, викликає до дії потребу *в отриманні нових знань*, необхідних для глибшого проникнення в емоційно-образний зміст музики; *прагнення до оволодіння інструментом* як засобу самовираження. Не потребує доведення той факт, що негативні емоції, напруженість стосунків будуть деструктивним фактором у процесі організації навчальної взаємодії.

Загальновідомо, що успішність навчально-виконавської діяльності студента забезпечується високим ступенем його **теоретичної обізнаності**. Основу теоретичної обізнаності становлять знання. Будучи результатом процесу пізнання, вони є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою будь-якої діяльності, основою мислення. Мислення людини йде від незнання до знання, від поверхового до глибинного, сутнісного; воно має категоріальний характер і здійснюється у формі понять, суджень, умовиводів, що потребують абстрагування, узагальнення чуттєво даного та оперування абстракціями.

Сучасне розуміння когнітивної сфери особистості пов'язане не лише з накопиченням обсягу знань. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, збагачує її у змістовому та функціонально-прикладному аспектах, передбачає розвиток у студентів фахової компетентності, обізнаності, освіченості, грамотності та здійснюється через музично-освітню діяльність. Досягнення її певного рівня дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику.

Не потребує доведення той факт, що для роботи над музичним твором необхідне його усвідомлення як синтезу різноманітних засобів музичної виразності; осягнення взаємозв'язку між нотним текстом і художнім виконанням. Для цього знання студента про музичний твір повинні бути *грунтовними*,

системними й достатніми для плідної навчально-виконавської діяльності. Вони необхідні для проникнення в інтонаційну сферу музики; розуміння стилевих особливостей композиторського письма, жанру, форми; усвідомлення способів грамотного розучування музичного твору, механізмів звукового втілення, змістовності інтерпретації музичного твору як результату його розуміння. Перетворення знань з розрізнених на системні, з елементарних на ґрунтовні, надання їм особистісного смислу стане основою для розвитку музичного мислення, а відтак формування у студента *вміння оперувати знаннями, аналізувати й інтерпретувати музичні твори*.

Дієвим засобом підвищення змістовності навчання є насичення навчального курсу елементами проблемності, проблемними ситуаціями, побудованими на протиріччях. Важливо знайти спосіб вирішення протиріч між знанням і незнанням, між індивідуальним досвідом студента, який може бути досить обмеженим, і теорією, яка являє собою концентрат перевірених практикою знань. Викладач повинен докласти максимум зусиль для того, щоб думка студента активно включалася в роботу, щоб він роздумував, розмірковував за допомогою вже набутих (існуючих, усвідомлених) знань, щоб приходив до нового знання на основі узагальнення вже відомого матеріалу. Результатом такого спрямування буде вироблення у студентів уміння самостійно вникати у проблеми теорії та практики, готуватися до їх розв'язання. Увага студента має спрямовуватися на те, що вже у процесі навчання необхідно навчитися оперувати сучасними музикознавчими термінами, поняттями та вводити їх у практику виконавської, а відтак майбутньої педагогічної роботи.

У процесі навчання викладач має прищепити студенту інтерес до пізнання, навчити процесу пошуку інформації (як і де її шукати), тобто *навчити вчитися*. Все знати неможливо, тому слід прищеплювати думку про безкінечність процесу учіння, адже учитель перестає бути ним, якщо перестає вчитися. Істотним моментом когнітивного розвитку студента є активізація його наукової діяльності шляхом написання статей. Саме у процесі такого виду навчання він оволодіває безцінним досвідом пошуку інформації, її аналізу, відбору необхідної, що стане підґрунтям майбутньої професії.

Музично-освітня діяльність безпосередньо пов'язана з *творчістю*. На провідній ролі творчості в освітньому процесі наголошував С. Рубінштейн, вважаючи, що суб'єкт у своїй творчій самодіяльності не лише виявляється, але й створюється і визначається; тому напрямком його діяльності можна визначити формування самого себе [2, с. 106]. Творчість є ознакою якості ставлення до навчально-виконавської діяльності: буде воно творчим (що є ознакою продуктивної діяльності) чи ординарним (що приводить до репродуктивності).

Як відомо, творчість – це народження нового: думок, почуттів, образів, які стають безпосередніми регуляторами творчих дій. Створений студентом художній образ, з одного боку, є продуктом творчості, який він відкриває для себе і для слухача; з іншого боку, художній образ є носієм думки. *Точність* відображення художнього образу і думки – завдання мислення, а *новизна* відкриття, створення образу – завдання творчості. В цьому складному переплетенні творчості та мислення відбувається розвиток креативної сфери студента.

Сучасна музикознавча наука стверджує, що музична діяльність за характером є творчим процесом поглиблення суб'єктом свого розуміння музичного мистецтва в результаті постійного осмислення музичних творів (Є. Назайкінський). При вивченні музичного твору, який є втіленням думок, переживань композитора, студент збагачується створеним художнім образом, який допомагає йому пізнати іншу людину (композитора) і таким чином удосконалити себе. Тому так важливо, щоб навчальна програма включала високохудожні твори музичного мистецтва, які не можуть не вразити студента.

У фортепіанному класі початок вивчення інструментального твору є початком творчості. Реально закодований у нотному записі художній образ твору повинен бути декодованим уявою того, хто спілкується з даним твором. Послідовність етапів вивчення музичного твору є своєрідною орієнтацією в проблемно-пізнавальній ситуації, у ході якої за допомогою певної послідовності постановки завдань та знаходження способів їх вирішення студент під

керівництвом викладача здійснює пошук невідомого. Відбувається процес перетворення предмета навчальної взаємодії зі свого матеріального статусу (нотний запис) в ідеальний, наданий нам в уяві, думках, музичному мисленні.

Осягнення музичного твору, його суб'єктивне відтворення, здатність до самооцінювання власного виконання потребує активності й самостійності. Поняття *активність* означає енергійність включення в діяльність, а *самостійність* – здатність без сторонньої допомоги приймати рішення, діяти. Самостійність пов'язана з рефлексивно-аналітичним підходом до навчальної діяльності, що передбачає використання на власний розсуд способів оперування матеріалом; включення у стан пошуку нових знань, необхідних для змістовної інтерпретації; ретроспективно-аналітичне оцінювання рівня власного художньо-творчого розвитку, особистісного ставлення до виконуваного твору.

Виконавська підготовка – це шлях об'єктивації мети навчальної взаємодії викладача та студента в класі фортепіано, а виконання музичних творів – її своєрідний матеріально-звуковий еквівалент. Музичний твір як предмет навчальної взаємодії виступає дидактичним матеріалом для виконавської підготовки студента, процес якої є досить тривалим, індивідуально-циклічним (семестровий програмний матеріал добирається відповідно до попередньої підготовки), ступеневим (елементарним, достатнім, високим). Він пов'язаний з етапами роботи над музичним твором (початковий, основний, завершальний) і полягає в набутті необхідних виконавських умінь. Якість виконавської підготовки визначається рівнем виконавських умінь і виявляється в публічному виконанні музичних творів на академічному концерті (заліку, екзамені).

За Б. Асаф'євим, найголовнішою у музичній думці є інтонація, шляхом реалізації якої в музичних звуках відбувається процес музичного мислення. Інтонація пов'язує все, що відбувається в музиці, – музичну творчість, виконання, сприймання музики – в єдиний процес, через який інтелект людини керує музичним матеріалом. Процес інтонування – це процес виявлення людської свідомості в специфічних формах музичного мистецтва; це діяльність людського інтелекту, особлива образно-інтонаційна форма його мислення. Музика як одна із форм художньо-пізнавальної діяльності свідомості є образно-звуковим відображенням дійсності, вона "завжди інтонаційна, а інакше її не можна чути" [1, с. 225]. Тому в процесі виконання музичного твору для створення ефекту ясності, дохідливості необхідно знаходити, бачити, розпізнавати *головну інтонацію* як носія смислово-значущої інформації, та, використовуючи прийоми підкреслювання, виділення, ранжування елементів музичної мови за вагомістю, смисловим навантаженням, акцентувати її образно-емоційну сферу, *виразно виконувати*. Не потребує доведення той факт, що *технічна довершеність* виконання музичного твору в поєднанні з виразністю та змістовністю сприятиме його художній переконливості, а *здатність до самоаналізу* власного виконання – самостійності майбутнього вчителя музики.

Отже, основою організації музично-освітнього процесу в інструментальному класі є усвідомлення мети та змісту навчальної взаємодії викладача та студента. Обираючи системність в організації навчальної взаємодії як стратегію, ми доходимо висновку щодо необхідності використання відповідних механізмів впливу на студента, результатом яких будуть адекватні зміни у мотиваційній, когнітивній, креативній, операційно-діяльнісній сферах особистості студента. Такий підхід до навчально-мистецької взаємодії у вищих закладах педагогічної освіти сприятиме її оптимізації, акцентуватиме виховний аспект, нівелюватиме наліт формалізму у підході до організації навчання.

Література

1. Асаф'єв Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музгиз, 1963.
Кн. 1, 2. – 1963. – 379 с.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1957. – 388 с.
3. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

УДК 378.147:811.111]:004

ADVANTAGES AND OPPORTUNITIES OF USING ICT IN TEACHING PRACTICAL ENGLISH

Shareiko I. V.

Автор аналізує основні можливості та переваги використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні англійської мови. Подаються фрагмент заняття для ілюстрації способу використання інформаційно-комунікативних технологій та рекомендації щодо роботи з комп'ютером.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, навчання англійської мови, творчість.

Автор анализирует основные возможности и преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку. Предлагаются фрагмент занятия для иллюстрации способа использования информационно-коммуникационных технологий и рекомендации по работе с компьютером.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, обучение английскому языку, творчество.

The article analyzes the basic opportunities and advantages of using ICT in teaching Practical English. The fragment of a class is given to illustrate the way of using ICT in class and the tips for using computer-based activities are given.

Key words: ICT, teaching English, creativity.

The magazine article I read 15 years ago ran: "If you took a doctor from the 19th century and put her in a modern operating theatre, she would have no idea what to do, but if you put a teacher from the 19th century into a modern classroom she would be able to carry on teaching without pause." Both ideas seemed so true, but modern technologies changed our lives so much, that today the teacher from the 19th century would be in the same situation as the doctor.

Modern language teachers require modern technologies, tools and new ways of engaging students in a wide range of communicative tasks. Today a textbook only is not able to satisfy the needs of a language teacher. The opportunities that digital media provide today's language teachers with are enormous. Never before has it been so simple to bring the world into the classroom and have students use authentic materials and participate in real communicative contexts.

Computers are mainly used for word processing, information searching and e-mail, in spite of all the other possibilities of practising English offered by computers and the Internet. They are, for instance:

- 1) using ready-made language exercises on the Internet;
- 2) using media sites and other websites from organizations and authorities, in order to work with current events or thematic projects;
- 3) communicating with students in other countries via e-mail and chat, or participating in subject-based discussion forums;
- 4) exploiting the many reference tools on the Internet, such as on-line dictionaries, encyclopedias;
- 5) creating and publishing student work, in the form of, for instance, digital storytelling, blogs and wikis, making avatars [7].

Searching for information on the Internet, chatting and game playing are obvious parts of the lives of many young people in the 21st century. The Office of National Statistics Internet Access Survey (UK), 2009 gives the following stats:

- 1) 63 per cent of teens feel 'addicted' to the Internet;
- 2) Internet usage is highest among the 16 to 24 year old age group in the UK;

- 3) 86 per cent of teens use the Internet on a daily or almost daily basis;
- 4) 23 per cent of users access the Internet through mobile phones.

The questionnaire held with the students of the 2nd year of studies of philology faculty shows that modern students spend about 42 hours in the Internet weekly, which is 6 hours daily on average. Teachers should use it to the advantage of their students.

M. Warschauer [2, p. 27] points out four main reasons of using the Internet in teaching languages being encouraging students to learn a language through on-line communication, creating opportunities for "real" written communication, raising students' motivation and learning computer skills for their future successful career. J. Harmer [1, p. 146] focuses his investigation on another extremely important reason of using the Internet in teaching English – the Internet is a source of authentic information.

So, we can point out the pedagogical gains in the use of ICT in teaching English, such as:

1. The possibility to connect the teaching of English to reality, for instance, using authentic texts, reading or listening to current news and creating opportunities for "real" communication [2].
2. The possibility to offer more variation in one's teaching compared to only or mainly using a textbook.
3. The possibility to offer a form of teaching more adapted to individual students' interests, learning styles and abilities.
4. The possibility to motivate students by having them publish their work for a potentially bigger audience than the teacher only [1].
5. The possibility to develop students' creativity.

Standards, standardized testing and approved curriculum is important, but is not enough. We need to develop what students will truly need to be successful in the future. Creativity is the edge they need and we need to do our best to develop it [4].

Following Dean Rieck, the author of the piece "Do You Have These 11 Traits of Highly Creative People?", let us have a look at these 11 traits of highly creative people that should be encouraged and developed in our students.

1. Have *the courage* to try new things and risk failure. Every big breakthrough starts as a harebrained idea. This doesn't mean you should constantly go off the deep end, just that you should balance your routine portfolio of solutions with an investment in the new and untried. Over time, the risk is usually worth the reward.

When students are suggested to work with the site for the first time, for instance, to do the first step, register on the site to be able to leave comments to articles and videos, they are confused and, surprisingly, turn to teacher's help. Only several students from the group of 15 can do it without a problem.

2. Use *intuition* as well as logic to make decisions and produce ideas. When Matt Drudge designed his Web site, he listened to his gut instead of the Internet gurus. He kept it simple, small, fast, and some would say ugly and primitive. But it works for him, making The Drudge Report one of the most recognizable and popular sites in the world.

3. Like *to play*, since humor and fun are the ultimate creative act, which is to say you just have to lighten up. We all have goals, and quotas, and deadlines, but it's not life and death. When you enjoy yourself, your brain relaxes and is able to produce more and better ideas. One of those ideas may be just what you're looking for.

4. Are *expressive* and willing to share what they feel and think, to be themselves. Blogging is the ideal arena for injecting your personality into your work. People are emotional creatures and respond better to people who appear real, honest, and open. Not only is it more interesting, it can also be more persuasive.

5. Can *find order* in confusion and discover hidden meaning in information. Research and critical thinking are key tools for the creative person. Information is to the brain what food is to the stomach. So-called "writer's block" or creative burnout almost always results from a lack of fresh information and having nothing meaningful to say.

6. Are *motivated by a task* rather than by external rewards. You must like the challenge of writing, explaining, teaching, and persuading. Sure, you can make money

along the way, but if you're in it just for the money, you're not going to be a fountain of new ideas.

Paraphrasing these to speak about students' "obsession" for getting points, we should say, that doing creative, challenging tasks makes them think of how they speak, how they progress from class to class rather than think of points they get for the task. For the final speaking task before the examination I gave my students 2 days to combine their ideas of what their ideal school would be like, the task was to use as much vocabulary from topics of the 2nd term as possible and prepare a 3 minutes presentation. They even didn't ask how many slides in their Power Point they are to have, they prepared 20 and more slides themselves with their own comments and they all, including the students with low points, were fountains of ideas, brilliant ones!

7. Have a need to *find solutions* to challenging problems. Even the most creative writers won't have a solution for everything. If they claim to, they've stopped thinking. Highly creative people are those whose eyes light up at a question they can't answer. That's the opportunity to learn something new and produce remarkably creative content.

Students today make very poor spellers. They rarely write dictations and they hardly read anything not concerning their studies. Teaching the topic "Travelling", I found an interactive task that helped me practise spelling, teach new vocabulary and encourage speaking. The listening text was called "Super-fast UK route given the green light". The task was to listen to the text, put the text down, answer the comprehension questions and find the mentioned route on the map of UK. By the way, students have difficulties with remembering correct pronunciation of proper names, such as Manchester, Birmingham, etc. As they all have their devices with the Internet, there is no problem for a teacher to work online. They checked the text, corrected their mistakes in spelling, word use etc. and developed their listening skills. We organized a discussion based on the problems raised in the text, they were to search the net to find more information about HS2 and find out the present state of the problem. They went online www.bbc.com/news/uk/-21221828 to read an article and watch a video of the Prime Minister talking about the route. They expressed their ideas on the same problems in our villages or small towns and their solutions were amazing! The final task was to speak (write) about Ukrainian projects of the same kind.

8. Will *challenge assumptions* and ask hard questions to discover what is real. Writing, blogging, or business rules aren't really rules, only rules of thumb. If you want to wield true creative power, you will always take what others advise with a grain of salt. (That includes all of us gurus who love to don our pointy wizard hats and pontificate on the secrets of success.) If you don't know something from personal knowledge or experience, you don't know it at all.

9. Can *make connections* between old ideas to produce new insights. Combine the little doodles you make on a white board with online video and you get Common Craft, a new approach to explaining things to people in a way they can easily understand. Sometimes the best solutions are simply two old ideas jammed together.

10. Will *push the envelope* in order to expand the boundaries of what is possible. There was a time when no one thought you could make money on the Internet. Now it's a huge, multi-national business platform. Instead of dividing the world into the possible and impossible, it's better to merely divide it into the tried and the untried. What have you not tried yet?

11. Are willing to *test* new ideas and compete with others based on results. Isn't that what they mean by the "market of ideas"? Isn't that what business competition is about? If you're afraid of being wrong or losing, your creativity will suffer. We are sending our students out into a globally competitive world. Core knowledge, literacy, the ability to think and learn should be combined with creative traits to prepare students for the future they will face.

Here is a fragment of a class showing teaching with ICT in combination with the traditional methods. We tried to provide the students with a challenging authentic listening text from an educational website [7]. The text is available at intermediate and upper-intermediate level, so the teacher can pick up the level suitable for the group.

The teacher's task is:

- a) to prepare the class carefully;
- b) to know the stages and exact timing;
- c) to prepare activities for each stage;
- d) to be able to guide students while working with the Internet;
- e) to have extra activities prepared in case something goes wrong;
- f) to ask for students' e-mail addresses in advance.

2nd year Practical English

Second term

Module 2, topic "Great Britain" (Module 3 "Travelling")

Text "Super-fast UK rail route given the green light"

Pre-text questions: 1. Have you ever heard or read about HS2? 2. Do you know what it is?

Super-fast UK rail route given the green light.

Is it a sensible decision or a waste of money?

Last week the UK Government unveiled plans for a new, super-fast rail route – known as HS2 – that will link the north and the south of England.

The trains will travel between London, Birmingham, Manchester and Leeds. They will travel at a top speed of 400 km / hour, and will cut journey times in half. Building work will begin in 2017 – but the trains won't be ready until 2032.

Supporters of the project are over the moon. They believe the UK rail network – which was mostly built by the Victorians more than 100 years ago – is in desperate need of an upgrade. Super-fast trains are common in many countries around the world – including France and Japan – and many people think the new route is essential for British businesses.

But critics of the plan say it costs far too much money, and will destroy the countryside. Some people will be forced to sell their homes and relocate. Others will have to endure the noise of passing trains. And some areas of natural beauty will have a train line running straight through them.

"It is difficult to preserve the countryside and also built a new, super-fast rail route," says English Coach. "I can see the arguments for and against HS2. Overall, it seems to prioritize the needs of people in cities – at the expense of those who live in the countryside."

Do you often travel by train? Where do you go?

Does your country have super-fast trains? Are they popular? Are they expensive?

Do you think the new super-fast UK rail route is a good idea? Why / why not?

Go online www.bbc.com/news/uk-21221828, have a look at the pictures and the map. Do they suggest you what the text is going to be about? The teacher can give listening at the class or send the audio to students' e-mails and give it as a home assignment. Then the students are given the home task to listen to the text carefully, write it and mark stresses and tunes. The teacher can plan to give the task to read the article from a BBC site giving details of the problem for home assignment and / or watch a video either at home or in class. Next time the students go online www.maryglasgowplus.students and check the text. The teacher gives the task to learn it by heart practising it with the speaker. The final task is to prepare to take part in a discussion "Are you "for" or "against" such projects as HS2?", "Do we have similar projects in Ukraine? Are you "for" or "against" such projects?"

Also, the work on the text, the article and the video can be successfully summarized in a "for" and "against" essay. The students work with great interest and the results are visible very soon when we hear them speak better, when we read their essays and their ideas impress us and generally the quality of the class improves sufficiently.

We would like to suggest some tips for using computer activities:

- the teacher asks students to find out as much information as possible about a personality or a problem in a limited span of time;
- if they have trouble finding a suitable website, the teacher should guide them;

- the teacher asks students to write a fact file of a personality, for example, a famous football player, giving the address with an example (this is a good way of practicing students' reading skills, especially skimming and scanning);
- after completing the task, students exchange fact files via e-mail. Reading e-mails can be assigned as homework;
- the teacher sends them an e-mail with a questionnaire about a personality and students have to fill it in. The teacher's involvement in the activity gives students confidence and makes them feel closer to the teacher.

So, let us point out the advantages of using ICT in the English language classroom:

1. ICT bring variety to our classroom. Students get used to learning a foreign language in a new and pleasant way, not just by interacting with the teacher and reading from a textbook.

2. The application of ICT gives more opportunities for communication between learners: they can exchange information in real time, they can participate in discussions, work on different projects, exchange e-mails, search for information. So, students have a better insight into the culture of the country and people whose language they study.

3. The Internet offers a wide variety of reference materials like on-line dictionaries, encyclopedias for developing students' individual work.

4. Computer programs can be created or adapted by teachers to suit their students' needs and level of language knowledge.

We have pointed out the opportunities and the advantages of using ICT in the classroom. No doubt, they cannot replace traditional methods. Textbooks and any other printed materials are necessary in the teaching process. But traditional classes can be alternated and improved by using computer or the Internet. Also, the students will know ways of using their computers for purposes different from just chatting in their native language as well as downloading materials without reading them for their educational purposes. They will also spend, let us hope, 2 of their 6 daily hours in the Internet doing tasks we give them, those, necessary to perform well in class.

We think that the research of using ICT in teaching English will be continued and result in software for different levels which will be designed according to the program and satisfy the needs of teachers as well as those of students [3, p. 909–912].

Literature

1. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – Harlow, Essex : Longman, 2005. – 371 p.
2. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, V.A. : TESOL, 2000. – 176 p.
3. Youwen Y. Computer-assisted foreign language teaching: theory and practice // Journal of Language Teaching and Research. – 2010. – № 6. – P. 909–912.
4. www.britishcouncil.org.
5. www.directcreative.com/.
6. www.teachers-corner.co.uk/.
7. www.maryglasgowmagazines.com/activities.
8. www.teachers-corner.co.uk/wikis-digital-storytelling-making-avatars/.

УДК 784.071.2:[378:005.336.2]

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ХОРМЕЙСТЕРІВ В УМОВАХ ТВОРЧО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Якимчук С. Н.

У статті зосереджено увагу на характерних особливостях діяльності диригента-хормейстера, його основних функціях, особливостях підготовки з фахових дисциплін, навичках репетиційної роботи в класі з диригування, основних групах компетенцій як результат розвитку професійних якостей особистості хормейстера.

Ключові слова: диригентська діяльність, професійність, компетентність, компетенція, мануальна техніка, теорія і практика, хорова звучність, партитура, самонавчання.

В статье сосредоточено внимание на характерных особенностях деятельности дирижера-хормейстера, его основных функциях, особенностях подготовки по специальным дисциплинам, навыкам репетиционной работы в классе по дирижированию, основных группах компетенций как результат развития профессиональных качеств личности хормейстера.

Ключевые слова: дирижерская деятельность, профессионализм, компетентность, компетенция, мануальная техника, теория и практика, хорошая звучность, партитура, самообучение.

This article is devoted to the special features and main functions of the conductor/choirmaster's work, peculiarities of training in professional disciplines, rehearsal skills in the musical directing program, main sets of competencies resulting from the development of professional qualities of a choirmaster's personality.

Key words: conductor's activity, professionalism, competence, competency, manual technique, theory and practice, choral sonority, score, self-education.

Постановка проблеми. Визначальним компонентом у процесі підготовки диригента-хормейстера як фахівця є навчальний процес як чітка система організаційних і дидактичних чинників, спрямованих на організацію змісту музичної освіти на певному освітньому та кваліфікаційному рівнях відповідно до державних стандартів освіти.

В процесі навчання і формування керівника хору особливо важливе значення належить вивченню дисципліни "Диригування" не тільки в широкому розумінні – керування хором, але й у вузькому – оволодіння мануальною технікою (від лат. *manuallis* – ручний) – система диригентських жестів, за допомогою яких здійснюється керування виконавським колективом (хором, оркестром) [9].

Звичайно, диригентська мова жестів історично розвивалася (стихійні та примітивні рухи тіла первісних людей, хейрономія (символічні рухи рук пальців, які підтримувалися рухами голови, корпусу) стародавнього періоду Греції та епохи Середньовіччя, шумне диригування (відбиття такту батутою, тростиною, черевиком із залізною підшвою, генерал-бас, скрипаль-концертмейстер), назви перших диригентів (доместик, уставщик, регент) і на кінець виконання нового стилю з розвиненою мовою жесту.

На початку ХХ століття побутувала думка, що вчитися диригування не потрібно, диригентом треба народитися, а його талант закладений самою природою. Зрозуміло, що діяльність будь-якого професіонала, зокрема того, професійна діяльність якого пов'язана з освітньо-виховною роботою, започатковує природний компонент, але характеризується талановита людина як професіонал на основі відповідних компетенцій, набутих у процесі професійної підготовки. У такий самий спосіб характеризується диригент, покликаний володіти складним і багатограним комплексом багатьох якостей – талантом, майстерністю, волею,

слухом, досвідом. Однак всі ці складники залишаються нереалізованими, не досягнуть кінцевої мети – професійного звучання хору чи оркестру, якщо диригент не володітиме компетенціями щодо їх втілення, не буде спроможним легко і вільно проілюструвати хору чи оркестру темп, динаміку, характер і власну інтерпретацію твору з урахуванням відповідного стилю, тому що "диригентський жест – провідний засіб впливу на колектив виконавців" [2, с. 66].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані із формуванням професійних компетенцій майбутніх хормейстерів, розглядаються у працях багатьох сучасних дослідників: Б. Тевліна, М. Осеннева, В. Самарина, Я. Сверлюка, В. Живова. Аналіз праць засвідчив, що проблеми підготовки диригента-хормейстера розкрита широко і багатогранно, але, як на наш погляд, відсутня чіткість щодо виокремлення компетенцій у цьому контексті.

Тому ми зосередили увагу на компетентнісному підході у процесі формування професійних компетентностей за рахунок аналізу, прогнозування, розкриття послідовності завдань в умовах творчо-педагогічної практики як результату розвитку професійності фахівця.

Виклад основного матеріалу. Відмінна якість диригентської діяльності полягає у тому, що "диригент грає не сам, а керує грою інших і діє на неї" (Бруно Вальтер). Тобто диригент має справу з живим інструментом – людьми і своє розуміння, тлумачення задуму музичного твору передає слухачу тільки через посередництво цього інструмента [6, с. 11]. Ця особливість і специфічність диригентського мистецтва, крім інших умов (музичне обдарування, знання, покликання тощо), вимагає наявності від диригента відповідних якостей та професійних компетенцій. *Наприклад, одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, "гнучкого", конкурентоспроможного фахівця. Н. Ничкало вважає головним завданням професійного навчання підготовку "кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок, виховання соціально-активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості" [4, с. 50].*

Заслужовує на увагу дослідження І. Беха щодо становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. На його думку, "умовою і засобом реалізації професії виступає людина професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, а з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності" [4, с. 52].

Зрозуміло, щоб обґрунтувати компетентнісний підхід щодо підготовки хормейстера, необхідно з'ясувати відповідний понятійний апарат, синтезувати різні погляди вчених щодо його реалізації. Багатьма ученими поняття "компетенція" пов'язується із галуззю умінь, а не знань. Однак **компетенція** – це загальна здібність особистості, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах і набувається в процесі навчання. Бути компетентним – означає бути вченим, або освіченим.

Натомість **компетентність** – це складна інтегративна якість особистості, що сприяє готовності здійснювати певну діяльність [5, с. 510]. Сучасний хормейстер повинен володіти усіма компетенціями сам і забезпечити ними своїх виконавців, творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію; застосовувати організаційно-педагогічні навички, майстерність мануальної техніки, положення корпусу, міміку обличчя – тобто комплекс технічно-психологічних і музично-художніх якостей впливу на виконавський колектив; мистецтво диригента-хормейстера проявляти в керуванні музичним колективом, підпорядковуючи різні виконавські індивідуальності, темпераменти; спрямовувати творчі зусилля колективу в єдине хорове звучання; хоровий колектив має виконувати музичний твір у такий спосіб, як запрограмував диригент, тому необхідна присутність такої якості, як волевільні зусилля. Воля диригента, вміння користуватися нею щодо себе і творчого колективу є одним із суттєвих чинників у процесі диригування [6, с. 17]. Воля і творче стремління – дві якості, без яких музиканту, навіть видатному, не варто ставати за диригентський пульта [7].

Кожний з диригентів в рамках загальних основ і принципів відрізняється своїм власним стилем, манерою, прийомами жестикуляції тощо [8].

Лорін Мазель зауважив: "Дуже добрий диригент, якщо він тільки дуже добрий диригент, – не дуже добрий диригент". Це означає, що диригенту-хормейстеру необхідно знати суміжні мистецтва, фахові дисципліни – "Методика роботи з хором", "Хорове сольфеджіо", "Аранжування", "Історію та теорію хорового диригування", "Хорознавство", систематично поглиблювати свої знання у галузі філософії, естетики, історії різних видів мистецтв.

Отже, диригент-хормейстер – це професійний виконавець, педагог і керівник творчо-виконавського колективу. Оскільки професіонал розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний, відповідальний у проектуванні, освітньому і творчому перетворенні власної діяльності, то провідними особливостями діяльності хормейстера-професіонала на сучасному етапі вважається комплексність, цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості. Тому ця спеціальність вимагає великої кількості фахових знань та відповідних умінь (компетенцій).

Виконавські навички хормейстер набуває індивідуально у класі з диригування, де передбачено сформувати низку технічних умінь та навичок:

- постава диригентського апарату та його функції;
- типи диригентського жесту, характер, амплітуда, темпи;
- диригентські штрихи та схеми;
- особливості ауфтактів, зняття, вступи;
- динаміка, паузи, фермати, синкопи;
- визначення недоліків з диригування та їх усунення;
- робота над партитурою.

Формування цілісної системи професійно важливих якостей диригента є головним у професійному становленні особистості конкурентоспроможного фахівця, оскільки при цьому визначаються можливості людини у професійній діяльності, де важливими є морально-естетичні, вольові, інтелектуальні здібності, професійні якості та професійна компетентність.

Професійна компетентність формується як результат розвитку професійних якостей особистості: пам'яті, логічного мислення, рефлексії, організованості, пунктуальності, емоційної стійкості, уваги, допитливості, рішучості, комунікабельності. Розвиток цих основних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів, необхідних для будь-якої спеціальності.

Якщо перерахувати основні вимоги до диригента-хормейстера, то він повинен володіти ще й:

- музичною освітою і природними даними (мати музичний слух, вільне сольфеджування, знання гармонії, поліфонії, уміння аналізувати, читати партитуру, володіти інструментом);
- філософсько-естетичними знаннями та рівнем культури (знання історії культури, хорової літератури, стилів, форм, епох, відомостей про композиторів);
- фізичною підготовкою, психологічно-вольовими даними, організаційно-педагогічними здібностями і навичками.

Усі професійні компетентності студентів-хормейстерів набуті під час навчання повинні засвоюватися під час творчо-педагогічної практики.

Провідними завданнями щодо організації практики є формування умінь:

- вибрати хоровий твір для вивчення хоровим колективом різного типу з урахуванням можливостей і музично-слухового розвитку виконавців;
- розучування з хором творів і уміння знаходити найбільш доцільні відповідно до особливостей фактури їх викладу;
- планомірно здійснювати процес розучування репертуару з хором;
- приводити голоси в робочий стан, прищеплювати їм співочі навички на основі колективного розспівування;
- настроювати хор шляхом спеціальних вправ та на основі музичних творів з репертуару;

- досягати злагодженості елементів хорової звучності в співочому колективі;
- регулювати в процесі репетиційної роботи співоче навантаження з метою охорони голосового апарату виконавців від зайвої втоми;
- знаходити для кожного твору художньо-виразові засоби виконання (темпи, фразування, вокально-темброві фарби та інше), втілювати їх у звучання хору, забезпечуючи тим самим найбільш повне виявлення художнього змісту твору [3].

Хорова практика проводиться за двома напрямками:

- у формі індивідуальних занять щодо підготовки студента до роботи з хором;
- у формі колективного заняття, коли студент здійснює розучування з хором підготовлений репертуар.

Педагог перевіряє готовність студента до роботи, що проявляється в такому:

- представлення репертуару для роботи;
- спів творів, хорових партій з назвою нот та зі словами;
- виконання хорових партитур на фортепіано з дотриманням всіх виразових засобів;
- знання відомостей про композитора;
- гармонічний аналіз творів і спів акордів по вертикалі;
- гра хорових партій з диригуванням.

Після репетиції дії студента обговорюються з викладачем. Керуючи практичною роботою студента, викладач розв'язує з ним завдання і пропонує доводити роботу з хором до повноцінного звучання згідно з творчим розвитком колективу. Крім аудиторної роботи, практикуються виступи студентів з хором під час концертів. Завдання диригента під час концертного виступу – організувати і передати той настрій, на якому ґрунтується хорова партитура. Всі деталі технологічного порядку займають другорядне місце. Слухаючи хор, диригент за допомогою руки надає ту чи іншу технічну допомогу, нагадує моменти репетиційної роботи. Слід пам'ятати: якщо хор погано засвоїв матеріал, ніякі прагнення диригента не допоможуть створити художній образ; знаючи добре твір, хор теж заспіває невиразно, коли диригент, окрім тактування та вступів, нічого не зможе відтворити.

Бувають випадки, коли хор професіоналів читає з аркуша і за кілька репетицій може виконати твір, а диригент продиригувати з аркуша. Дійсно, твір озвучується, але не розкриваються всі виразові засоби, адже хору потрібний час для виспівування, тому і не розкриваються інтонаційно-мелодичні, темброво-гармонічні, ритмічні, динамічні та інші засоби виразності. Таке виконання не викликає емоцій ні у виконавців, ні у самих слухачів.

Диригенти, які не можуть створити художні образи, називаються "тактуючими". Вони, як прийнято називати, диригують повітрям, не відчуваючи музики у своїй свідомості [1, с. 298]. Це, звичайно, забезпечить студентам досвід диригентсько-хорового виконавства перед слухачами, а також розглядатиметься як певний звіт студентів про практику.

Які основні труднощі виникають у молодого диригента під час роботи з хором? Чому він, навіть добре володіючи партитурою, інколи розгублюється під час репетиції?

Причин для цього є чимало, але багато залежить від особистих якостей диригента, від його фахової підготовки. Але головна причина – об'ємність звучання, з яким студент зустрічається на репетиції. Захоплений керівництвом багатоголосого хору, диригент майже не спроможний стежити за всіма особливостями виконання, йому важко знайти помилки, неправильно заспівану ноту. Навіть, коли він і чує, що виконання твору маловиразне, він не спроможний визначити, в чому полягає причина цього недоліку. Часто робить зауваження навімання, в чому проявляється відсутність педагогічних навичок. Тому, перш ніж починати роботу з хором, диригент повинен навчитися працювати з партіями.

У нинішніх умовах глобалізації суспільства виникли інформаційні технології, що витісняють засоби звичайних комунікацій. Студент, володіючи комп'ютерними технологіями, може знайти і послухати музичні твори у виконанні найкращих світових хорових колективів. Так само студент, займаючись самонавчанням та самовдосконаленням, може розширити свій кругозір, рівняючись на еталонні зразки певного твору. Почувши об'ємне виконання твору з відповідними виразовими засобами, молодий хормейстер застосовує їх у своїй практичній роботі.

Висновок. Щоб досягти у майбутньому професіонального диригентсько-виконавського рівня, необхідно розвивати мануальну техніку диригування на початковому етапі навчання, не поспішаючи, наполегливо працювати над диригентською поставою, засвоєнням схем, плавністю і пластичністю рухів у творах наспівного складу та характерних жестів у виконанні енергійної музики. Щоб студенти прагнули втілювати методичні знання в практичну діяльність, їх потрібно спрямовувати на власний пошук методів проведення репетицій, після яких студенти обґрунтовують свої методичні підходи та дії при трактуванні музично-хорових творів.

Отже, професійна компетентність є складовою професійної діяльності хормейстера-диригента і формується за допомогою складної трансформації інтересів, потреб під час практики на основі процесів усвідомлення і переосмислення.

Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Дмитревський Г. О. Хорознавство і керування хором: елементарний курс / Г. О. Дмитревський. – К. : Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1961. – 96 с.
3. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: теория, методика, практика / В. Л. Живов. – М. : Владос, 2003. – 272 с.
4. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. / Ю. І. Завалевський. – К. : Вид. дім "Букрек", 2008. – 288 с.
5. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки) : монографія / С. Г. Карпенчук. – К. : Видавничий дім "Слово", 2013. – 687 с.
6. Малько Н. А. Основы техники дирижирования / Н. А. Малько. – М. : Музыка, 1965. – 219 с.
7. Пазовський А. М. Записки диригента / А. М. Пазовський ; заг. ред. В. Кухарського. – М. : Музыка, 1966. – 560 с.
8. Розумний І. Посібник з диригування / І. Розумний. – К. : Музична Україна, 1968. – 130 с.
9. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Вид. 2-ге, переробл. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 352 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.016:54

**ТРУДНОЩІ ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА
(НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ)**

Бережок В. Ю.

У статті розглядаються педагогічні труднощі становлення майбутнього вчителя та їх подолання, а також мотиви вибору студентами природничого профілю навчання.

Ключові слова: труднощі, мотиваційні ускладнення, комунікативні ускладнення, дидактичні ускладнення, професіоналізація, мотивація, хімічна навчальна задача, хімічний експеримент.

В статье рассматриваются педагогические трудности становления будущего учителя и их преодоление, а также мотивы выбора студентами естественнонаучного профиля обучения.

Ключевые слова: трудности, мотивационные осложнения, коммуникативные затруднения, дидактические осложнения, профессионализация, мотивация, химическая учебная задача, химический эксперимент.

The article discusses the pedagogical challenges of a future teacher and their solution, and also students' motives for choosing the natural sciences profile.

Key words: difficulties, motivational complications, communication difficulties, didactic complications, professionalization, motivation, educational task in chemistry, chemical experiment.

Актуальність проблеми викликана тим, що в процесі професійного розвитку, а також у період навчання у вишах, на курсах перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, як свідчать вчителі шкіл, не орієнтують на оволодіння прийомами професійної самодіагностики, формування позитивної мотивації до майбутньої професії, методиками своєчасного виявлення та конструктивного подолання професійних педагогічних ускладнень та ін. Особистість педагога завжди розглядалася в освіті як один з провідних чинників, що забезпечує його якість. Процеси, характерні для сьогоденного стану вітчизняної освіти, ще більше актуалізували дослідників психолого-педагогічних наук до особистості та діяльності педагога, його професійної компетентності.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема дослідження труднощів у діяльності фахівця є комплексною і змістово в ній можна виділити та розглядати професійні, фізіологічні, соціальні і медичні аспекти. У професійному плані проблема труднощів характеризується вивченням причинно-наслідкових зв'язків між ефективністю, надійністю, якістю діяльності, її безпеки та індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта діяльності.

Щодо педагогічної діяльності даний підхід найбільш плідно розроблений у працях А. К. Маркової, Л. С. Подимової, В. А. Сластьоніна та ін. Так, А. К. Маркова, розглядаючи професіоналізацію особистості педагога як цілісний, безперервний процес розв'язання суперечності "людина – професія", аналізує проблему труднощів з позиції професійної некомпетентності вчителя [5].

Основними характеристиками некомпетентності вона визначає:

- відсутність у вчителя адекватних засобів педагогічної діяльності або спілкування;
- невикористання вчителем наявних у нього засобів діяльності;

• несформовані психологічні якості (педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна рефлексія, спостережливість, прогнозування та ін.) [1; 2].

Метою даної статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження ускладнень у діяльності студента-практиканта (під час першої практики) та створення умов їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Під **труднощами** в діяльності ми далі будемо розуміти відсутність або недостатність у розвитку психологічних структур професіоналізму вчителя, що перешкоджають активності особистості та призводять до зупинки і помилок у педагогічній діяльності. Як відмічають А. К. Маркова, С. В. Малишко, подолання вчителем труднощів може йти за напрямками професійного розвитку (конструктивна стратегія), психологічного захисту (захисна стратегія), професійної деформації (деструктивна стратегія) [2; 3; 4; 5].

Труднощі ними розглядаються як перешкода, бар'єри на шляху реалізації особистістю своєї активності, детерміновані, з одного боку, об'єктивними умовами діяльності, а з іншого – психологічними особливостями самої особистості [2; 3; 4].

Труднощі, що виникають, можна поділити на дві групи умов:

1-ша група детермінована об'єктивним характером умов діяльності, високим рівнем невизначеності нових професійних завдань педагогічної праці;

2-га група умов визначається такими новоутвореннями в психологічній структурі професіоналізму педагога, як адекватна "Я-концепція", стійка професійна самооцінка, мотиви самовдосконалення, самореалізації, професійного самоствердження, рефлексивні механізми зняття внутрішньої конфліктності та ін.

Також важливою є проблема формування позитивної мотивації учнів до вивчення хімічних дисциплін через активізацію розвитку умінь розв'язувати хімічні задачі в процесі навчальної діяльності.

Поняття "навчальна діяльність" досить неоднозначне. У широкому сенсі слова воно іноді неправомірно розглядається як синонім научіння, учіння і навіть навчання.

Згідно з Д. Б. Ельконіним, *"учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или прощя говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественной значимой и общественно оцениваемой деятельности"* [1, с. 192].

Мотивація є не тільки одним з основних компонентів структурної організації навчальної діяльності, але й, що дуже важливо, істотною характеристикою самого суб'єкта цієї діяльності. Мотивація як перший обов'язковий компонент входить в структуру навчальної діяльності. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою стосовно діяльності, але завжди залишається внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності [1; 5].

Дуже складною педагогічною проблемою є: як навчити школярів розв'язувати задачі. Психологи по-різному трактують поняття "задача", пов'язуючи його з іншими спорідненими поняттями. За визначенням О. М. Леонтьєва, **"задача"** – це мета, дана в певних умовах. При характеристиці процесів мислення задачу визначають як ситуацію, в якій суб'єкт для досягнення сформульованої мети повинен з'ясувати невідоме на основі використання його зв'язків з відомим. **Хімічна навчальна задача** – це модель проблемної ситуації, вирішення якої вимагає від учнів розумових і практичних дій на основі знання законів, теорій і методів хімії, спрямована на закріплення, розширення знань і розвиток хімічного мислення.

Результати дослідження. Емпіричне дослідження включало **2 етапи**: на першому визначалось, які структури професіоналізму майбутніх вчителів хімії є несформованими, а на другому визначалися можливі шляхи розвитку необхідних складових професійної компетентності. Основним методом дослідження

виступало анкетування. Загальна кількість досліджених склала 65 осіб: студенти 4 курсу спеціальності "Хімія" та старшокласники профільного класу міського ліцею при Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

На першому етапі дослідження студентам пропонувалось 16 варіантів труднощів у діяльності вчителя (виділених на основі теоретичного аналізу літератури) і пропонувалось обрати три, які найчастіше виникали під час проходження практики, або ж сформулювати свій варіант ускладнень самостійно. В результаті було з'ясовано, що у більшості студентів-практикантів під час проходження практики з хімії виникали три групи ускладнень:

- **мотиваційні ускладнення:** домагатися уваги всіх учнів; зацікавити учнів предметом; підтримувати дисципліну у класі під час уроку;
- **комунікативні ускладнення:** знаходити контакт з усіма учнями;
- **дидактичні ускладнення:** планувати урок, підбирати матеріал; враховувати індивідуальні особливості учнів у процесі навчання; одночасно реалізовувати навчальну, виховну та розвивальну мету; прогнозувати наслідки обраних прийомів та методів навчання.

За частотним аналізом найбільш ваговою виявилась перша група ускладнень. Характерним є те, що мотиваційні ускладнення властиві студентам, які мають дефіцит професійної мотивації і умінь діагностики та актуалізації мотивації учіння.

Другий етап дослідження передбачав поглиблене вивчення змісту мотивації учіння хімії з метою визначення оптимальної стратегії управління її розвитком у період проходження студентами практики в школі. В результаті емпіричного дослідження мотивації вивчення хімії учнями природничих класів ліцею було отримано наступні результати:

1. 80 % учнів профільних класів свідомо обирають природничий профіль у контексті планування свого майбутнього. Серед провідних мотивів вибору профілю навчання – інтерес до предмета "Хімія". За результатами проєктивного завдання "Довільне складання розкладу на тиждень" найчастотнішими серед обраних предметів є хімія, біологія, українська мова, саме ті предмети, що пов'язані із майбутніми вступними випробуваннями.

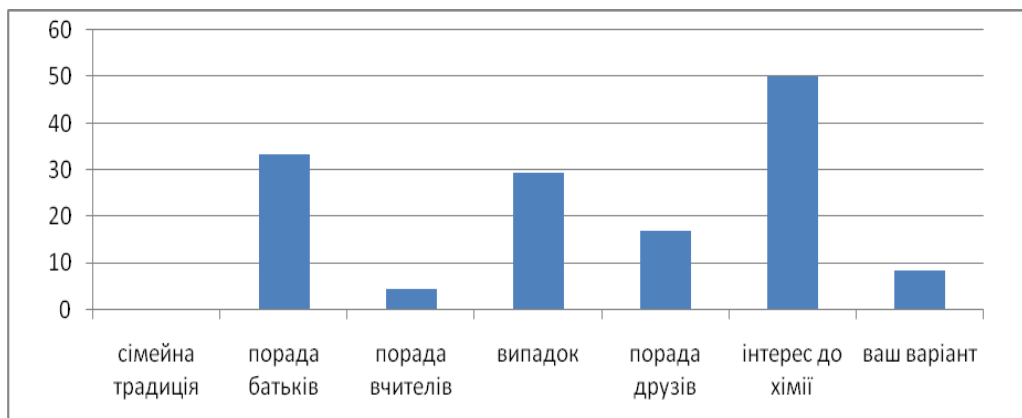


Рис. 1. Мотиви вибору природничого профілю

2. Переважній більшості ліцеїстів, на відміну від учнів ЗОШ, властиве позитивне емоційне ставлення до предмета "Хімія", у структурі їх мотивів домінують навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом самого предмета. Так, 62 % опитаних назвали основою інтересу до предмета "Хімія" різні аспекти дослідницької діяльності (експеримент, лабораторна робота, змішування речовин).

3. З'ясовано, що основними демотивуючими чинниками при вивченні хімії в школі є ускладнення, що виникають, в основному, під час розв'язку хімічних задач (60 % від числа опитаних). Ці труднощі обумовлюють виникнення суб'єктивного відчуття некомпетентності, яке може іррадіювати на ставлення до предмета в цілому.

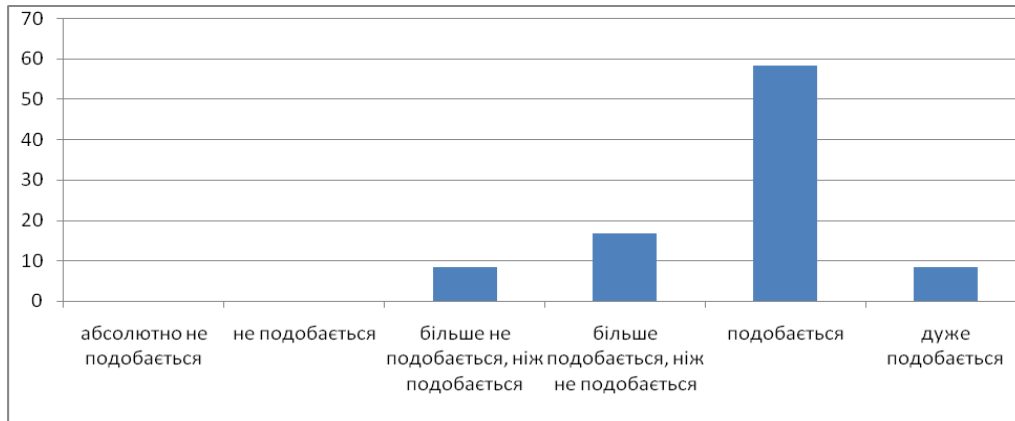


Рис. 2. Емоційне ставлення до предмета "Хімія"

4. Виявлено, що вчителі-предметники в роботі з учнями застосовують досить різноманітний спектр мотивуючих засобів, але насамперед підтримують дослідницький інтерес учнів до хімії.

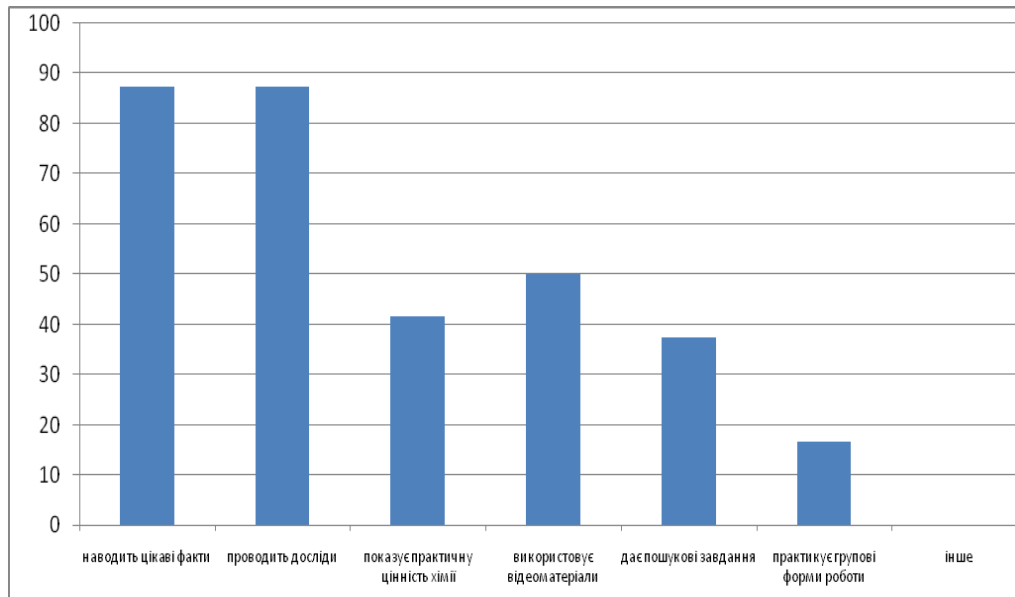


Рис. 3. Практика застосування засобів мотивації вивчення хімії

5. За результатами опитування, вчителі-предметники недостатню увагу приділяють розвитку пошукової активності, колективним формам роботи, а також розвитку інтересу до розв'язування хімічних задач.

Висновки. Результати теоретичного аналізу проблеми та дані емпіричного дослідження мотивації учіння дозволили визначити нам загальні підходи до формування компетентності майбутнього вчителя з питань актуалізації інтересу учнів до вивчення хімії, що полягають у наступному:

- в ході розвитку мотивації учіння вчителю-початківцю необхідно спиратися на знання теорії мотивації та засобів мотивації;
- при відсутності в учнів позитивної мотивації до вивчення хімії необхідно розпочинати із дослідження причини цього явища (вміння навчатися, цілепокладання, самоорганізації, самоаналізу тощо);
- вивчення та формування мотиваційної сфери учіння хімії повинно здійснюватися з оптимістичною гіпотезою з визначенням оптимальної зони розвитку й царини, де учень проявляє інтерес й досягає певних успіхів;

- розвиток інтересу до хімії має опиратися на вже актуалізовані мотиви (дослідницька мотивація, мотивація самовизначення, мотиви самоствердження, спілкування);
- для підвищення рівня внутрішньої мотивації слід якомога частіше використовувати на уроках хімії дидактичні ігри, оскільки саме в іграх дитина активно мислить, відчуває і творить вільно, не оглядаючись на результат, а також проблемні ситуації, творчі завдання;
- при використанні оцінки, як стимулу до вивчення хімії, необхідно порівнювати учня не з іншими дітьми, а з ним самим, його попередніми результатами, оцінювати його індивідуальний вклад в ті чи інші результати спільної роботи учнів;
- велика роль у формуванні мотивації до розв'язання задач повинна належати експерименту. Експеримент – це кращий інструмент усвідомлення хімії, який забезпечує посилення допитливості, креативності, розуміння закономірностей. Розв'язування задач, у свою чергу, сприяє раціональному пошуку невідомого, розвитку схильності до систематизації, класифікації, аналізу, розвитку високих пізнавальних здібностей, логіки, побудови думки та ін.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, дополн., исправл. и перераб. – М. : Издательская корпорация "Логос", 2000. – 384 с.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Малышко С. В. Педагогические трудности современного учителя и стратегии их преодоления [Електронний ресурс] / С. В. Малышко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 59. – С. 175–180. – Режим доступа:
<http://vestnik.stavsu.ru/59-2008/24.pdf>. – Назва з екрана.

УДК 378.147

**ПРОЕКТУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ "ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ"
В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ
ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Гончарова Є. Є.

Об'єктом дослідження автора є диференціація навчання майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах. На основі теоретичного дослідження наукової літератури автор аналізує роль педагогічного проектування в організації взаємодії "викладач – студент" в умовах диференціації навчання іноземної мови.

Ключові слова: диференціація навчання, майбутні учителі іноземних мов, педагогічне проектування, взаємодія "викладач – студент".

Объектом исследования автора является дифференцированное обучение будущих учителей иностранного языка в высших педагогических учебных заведениях. На основе теоретического исследования научной литературы автор анализирует роль педагогического проектирования в организации взаимодействия "преподаватель – студент" при дифференциации обучения иностранному языку.

Ключевые слова: дифференциация обучения, будущие учителя иностранного языка, педагогическое проектирование, взаимодействие "преподаватель – студент".

The object of the author's investigation is the differentiated instruction of prospective foreign language teachers at higher pedagogical educational institutions. On the basis of theoretical study of scientific literature, the author analyzes the role of pedagogical projecting in the organization of "teacher – student" interaction in conditions of differentiated teaching of a foreign language.

Key words: differentiation of education, prospective teachers of foreign languages, pedagogical projecting, "teacher – student" interaction.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів освітньої політики держави є забезпечення системи освіти висококваліфікованими педагогічними кадрами, які після закінчення навчання у вищих педагогічних навчальних закладах мають відповідати за якість підготовки майбутнього фахівця, здатного до конкурентоспроможності у сучасному соціумі. На сучасному етапі особливого значення набуває вивчення іноземної мови, професійне володіння якою на різних рівнях ділових і міжособистісних стає однією з умов конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів іноземної мови залежить від створення сучасних гуманістичних технологій освіти, які будуть максимально враховувати індивідуальні інтереси і здібності кожного студента та сприяти їх всебічному розвитку. Дослідження стратегій реформування фахової педагогічної освіти дозволило виявити загальнометодичний зміст його оновлення, який передбачає перехід до ідей і принципів індивідуалізованого навчання і як його складової – диференціації навчання.

Під диференційованим підходом до навчання іншомовного мовлення розуміємо підготовку студентів у групі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей [4, с. 69].

Організація методики диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови ґрунтується на засадах поєднання знань внутрішньої структури пізнавальних процесів і механізмів для їх стимулювання під час навчання з метою оволодіння студентами мовленнєвою діяльністю. Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та

зумовлений ситуацією спілкування процес сприйняття й продукування мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [9, с. 11]. У професійній діяльності майбутніх учителів ІМ вона є домінуючою. Навчання ІМ у процесі мовленнєвої діяльності залежить від багатьох чинників, серед яких провідне місце займає мовленнєво-розумова активність студента. Мовленнєво-розумова активність під час вивчення ІМ студентом, в свою чергу, буде залежати від таких параметрів, як: вікові, фізіологічні, психологічні особливості індивіда, його прагнення і домагання. Сукупність вищезазначених параметрів відповідно до виокремленої групи студентів (майбутніх учителів ІМ у дослідженні) дає можливість спрямувати діяльність викладача на визначення оптимальних принципів і компонентів методики їх навчання.

Мета статті. Розкрити сутність включення у зміст методики диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів ІМ проектування діяльності викладача-студента.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Проектування – це важлива складова сучасної педагогічної діяльності, оскільки без наукової розробки проблеми методології і технології педагогічного проектування неможливе управління процесами удосконалення освітніх систем. Питання, пов'язані з визначенням даного процесу, і підходи до вирішення проблеми висвітлені в низці досліджень В. С. Безрукової [1], М. В. Гриньової [3], І. Г. Єрмакова [5], Є. С. Заїр-Бек [6], О. В. Киричук [8], О. М. Коберник [8], Г. Є. Муравйової [10], В. В. Серікова [12], В. Ю. Стрельникова [13] та ін.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до визначення понятійного апарату педагогічного проектування. На сьогоднішній день існує широкий діапазон трактування цього поняття. Педагогічне проектування – це:

- вид професійної діяльності учителя щодо осмислювання майбутнього відрізка навчального процесу, в основі якого лежить аналіз педагогічної ситуації, і вибору оптимального варіанта його реалізації (Г. Муравйова) [10, с. 14];
- створення на діагностико-прогностичній основі цілісної системи, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату (М. Каратаєва) [7, с. 14];
- організована культурно обґрунтована діяльність, спрямована на подолання суперечностей у взаємозв'язку педагогічної науки і практики, з урахуванням таких процесів, як цілепокладання, прогнозування, діагностика, моніторинг, моделювання, конструювання (О. Остапчук) [11, с. 1];
- цілеспрямована діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі освітньої (дидактичної і виховної) системи, орієнтованої на масове використання (В. Стрельников) [13, с. 31] та ін.

Аналіз трактувань показав, що сучасна педагогічна наука розчленовує трактування терміна "педагогічне проектування". У першому випадку – це окрема педагогічна діяльність з вирішення конкретного завдання; в іншому – особливий вид педагогічної діяльності, що є необхідною умовою здійснення регулятивної функції педагогіки [10, с. 14–15; 2, с. 27].

Будемо розглядати проектування як теоретичну діяльність, яка припускає визначення умов для створення спеціального навчального середовища, що дозволить в межах фахової дисципліни організувати педагогічну взаємодію зі студентами, яка забезпечить гарантоване досягнення дидактичних цілей.

Науковці пропонують різні варіанти побудови консеквентних фаз проектної діяльності, які являють собою логіку проектування. Розглянемо деякі з них.

В. В. Серіков [12] зазначає, що педагогічне проектування повинно проходити наступні етапи:

- розробка задуму;
- діагностичне завдання цілі;
- визначення складу і умов, що сприятимуть новоутворенню;
- узагальнена характеристика педагогічної ситуації;
- динамічне структурування процесу;
- знаходження педагогічних засобів;
- продумування варіантів поведінки педагога;
- діагностика результатів.

В. С. Безрукова [1] визначає проектування як частину педагогічної діяльності і виділяє такі його елементи, як:

- моделювання (утворення моделі);
- проектування (створення проекту);
- конструювання (створення конструкту як складової проекту).

Найбільш повну характеристику етапів проектування, що спрямована на розвиток і самореалізацію особистості, на нашу думку, дають О. В. Киричук і О. М. Коберник [8]:

- психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта психолого-педагогічної діяльності;
- соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта;
- визначення та обґрунтування педагогічних шляхів впливу на досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань;
- прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення етапів контрольної діагностики;
- організація діяльності об'єкта;
- моніторинг динаміки активності об'єкта педагогічного управління;
- поточне регулювання та корекція шляхів управління навчально-виховним процесом;
- підсумкова діагностика рівня стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розроблення проекту на новий етап розвитку об'єкта [8, с. 7].

Аналіз різних схем проектування взаємодії "викладач – студент" дозволив нам виділити його загальні етапи: 1) аналітико-підготовчий – вирішення про необхідність проектування нової методики диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів ІМ, аналіз гіпотез про варіанти досягнення цілі; 2) етап моделювання – обґрунтування і теоретична розробка нової моделі педагогічного процесу, дослідження умов для її успішного функціонування; 3) фаза конструювання елементів створеної методики, що дозволяє прискорити її застосування в реальних умовах педагогічної діяльності; 4) діагностика – аналіз динаміки показників педагогічного процесу, а також оформлення експертизи результатів упровадження вищезазначеної методики у навчальний процес.

Аналітико-підготовчий етап орієнтований на визначення основних проблем, що виникають у системі навчання майбутніх учителів ІМ у ВПНЗ. Для обґрунтування основних протиріч, що виникають на сучасному етапі навчання, була опрацьована нормативна база факультетів ІМ та проводилося опитування студентського та викладацького складу ВПНЗ. Соціально-психологічна діагностика умов навчання майбутніх учителів ІМ дала інформацію про реальну педагогічну ситуацію, яка склалася на сучасному етапі у ВПНЗ і стала механізмом для визначення, що підлягають педагогічному впливу, та обґрунтування способів впливу, на процес досягнення диференціації навчання майбутніх фахівців.

Під час аналізу нормативної бази факультетів ІМ було визначено, що під час окреслення головних і проміжних цілей вивчення та викладання ІМ враховуються потреби майбутніх спеціалістів у суспільстві, види діяльності, якими їм потрібно оволодіти, але не береться до уваги принцип інтерактивної взаємодії студентів з викладачем, який сприяє розвитку самостійності студента, його творчій активності та відповідальності за результати навчання. Саме зв'язки взаємодії викладача – студента відіграють головну роль у функціонуванні методики диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів ІМ.

Постановка експериментального дослідження. Системо-формуєчими зв'язками, що забезпечують функціонування диференціації навчання, є педагогічний вплив на внутрішні і зовнішні процеси навчання ІМ шляхом збору інформації про етапи роботи з контингентом студентів та подальшим регулюванням процесу, спираючись на аналіз отриманих даних.

В зв'язку з цим особливо важливо було з'ясувати, чи вважають студенти свою навчальну діяльність об'єктивно оціненою викладачем. З 403 опитаних

студентів Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка (ПНПУ), Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка (ЧНПУ), Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (ХНПУ), Ніжинського державного університету ім. М. В. Гоголя (НДУ) 212 (52,61 %) респондентів погоджуються з оцінкою; 51 (12,65 %) з опитаних заперечує; 70 (17,37 %) студентів не надає значення оцінкам; 70 (17,37 %) висловили власну думку, в якій наголошують, що в деяких випадках не погоджуються з точкою зору викладача і в більшості випадків це залежить від конкретної ситуації. Відповіді студентів показують, що їм необхідно надати допомогу у розумінні еталонних норм з точки зору мовних правил, тобто в користванні контрольними шкалами самооцінки.

Відповідно до вищевказаного, центральним елементом діяльності викладача і студента в умовах диференціації навчання є організація вивченої і систематичної роботи каналу зворотного зв'язку, необхідної для аналізу реальних результатів навчання.

1. Координація впливу викладача на внутрішні і зовнішні процеси навчання залежить, в першу чергу, від можливості швидкого і якісного обліку інформації про рівень сформованості мотиваційної орієнтації до вивчення ІМ, індивідуально-психологічних особливостей студентів та рівня навченості останніх у чотирьох видах мовленнєвої діяльності на початку навчального року. Для цього пропонується скласти індивідуальну картку на кожного студента, структура якої дозволить швидко розмежувати студентів за підгрупами залежно від їх статусних якостей. В основу проектування картки покладені статистичні методи обробки інформації. Приклад побудови картки показаний на рис. 1.

Дамо пояснення методу роботи з вищезазначеними картками. Посередині картки пишеться прізвище студента або порядковий номер, за яким він зазначений у журналі. Вгорі записуються види мотиваційних орієнтацій до вивчення ІМ і позначається, яка саме спостерігається у визначеного студента. Зліва і внизу позначаються рівні розвитку вибірковості і концентрації уваги, мисленнєвих процесів, продуктивності запам'ятовування та тип запам'ятовування. справа – рівень навченості у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Після визначення цілей теми практичного заняття і визначення виду мовленнєвої діяльності, який буде задіяний на занятті (наприклад, аудіювання), викладач може швидко розподілити студентів на підгрупи за типами запам'ятовування для розмежування між ними відповідних засобів навчання (оскільки у дослідженні розглядається поетапний перехід студентів від низького до високого рівня, вправи, які пропонуються для опрацювання кожного рівня, вже враховують індивідуально-психологічні особливості студентів). Такий вид роботи економить час викладача і дозволяє йому за короткий термін часу вивчити індивідуальні особливості кожного студента, оскільки навчальна група під час вивчення ІМ ділиться на підгрупи, які налічують від 14 до 16 чоловік.

На початку роботи з індивідуальними картками викладач розкладає їх на чотири групи за рівнем сформованості мотиваційної орієнтації до вивчення ІМ студентів. Оскільки знання про рівень сформованості мотиваційної орієнтації до вивчення ІМ навчального контингенту допомагає визначити не тільки правильний тон у спілкуванні зі студентами, але й окреслити ступінь допомоги та вже з перших занять звернути увагу на студентів з показниками прояву мотиваційної орієнтації "на оцінку діяльності викладачем" та "на уникнення неприємностей".

Встановлення позитивного емоційного фону між викладачем і студентом налаштовує останнього на роботу над удосконаленням своєї навчальної діяльності. Розглянемо в розрізі рівнів сформованості мотиваційної орієнтації до вивчення ІМ студентів шляхи роботи для кожної підгрупи.

"На процес навчальної діяльності" – дану групу становлять студенти, які в основному мають високі показники рівня навченості. Вони зацікавлені у досконалому вивченні ІМ і проявляють більшу самостійність під час роботи на заняттях. Більший ступінь самостійності пояснюється вмінням студентів планувати цілі своєї діяльності та стратегії їх досягнення. Зважаючи на дану особливість студентів з вищезазначеною мотиваційною орієнтацією, викладач, для підтримання природної активності останніх, має спрямовувати їх на

самостійне осмислення навчальної діяльності шляхом самодіагностики прогалин у рівні знань.

"На результат навчальної діяльності" – студенти, які складають дану групу, також проявляють активність і орієнтовані на оволодіння новими знаннями та способами діяльності. Спрямовані на самоосвіту. За проведеним спостереженням, дану групу складають студенти з різним рівнем навченості, які потребують поділу на підгрупи залежно від їх рівня навчальних досягнень. Відповідно до цих даних, діяльність викладача має включати різний ступінь допомоги студентам під час осмислення останніми способів досягнення цілей навчання фахової дисципліни. Студенти з високим рівнем навченості вміють ставити перед собою навчальні завдання і виконувати їх у зазначені програмою терміни. Викладач має надати їм допомогу у виборі літератури для теоретичного осмислення матеріалу з подальшим виконанням вправ для корекції в позааудиторний час. Якщо студентам з високим рівнем навченості краще надавати більшу самостійність у аналізі навчальної діяльності, то студенти з середнім рівнем і низьким рівнем навченості потребують сумісного з викладачем обговорення труднощів і планування шляхів з їх подолання. Оскільки труднощі мають індивідуальний характер, то навчальному контингенту пропонується визначати цілі кожного практичного заняття у мапі індивідуальних досягнень для подальшого аналізу їх досягнення. Коли студент може побачити межу своїх знань і відновити напрямок пошуку потрібної додаткової інформації, формується механізм уміння вчитися, що збільшує його автономність.

Студенти з низьким рівнем навченості потребують допомоги у передбаченні результатів своєї діяльності шляхом окреслення послідовності дій для розв'язання навчальних завдань. Перші консультації викладача мають включати навчання студентів порівнювати вимоги навчальної програми і опрацьований ними навчальний матеріал з подальшим обґрунтуванням способів діяльності для корекції прогалин у рівні знань фахової дисципліни.

Студенти з мотиваційними орієнтаціями "на оцінку діяльності викладачем" і "на уникнення неприємностей" потребують створення особливого емоційного фону з боку викладача до їх діяльності. Для даних груп студентів краще застосовувати прийом підбадьорення, що вказує на шире зацікавлення викладача в їх успіхах та прийом захоплення досягненнями майбутнього фахівця. Вищезазначені прийоми допомагають студентам мобілізувати свої сили для виконання навчальної роботи.

Група студентів з мотиваційною орієнтацією "на оцінку діяльності викладачем" потребує складання плану діяльності з досягнення навчальних цілей і контролювати результати їх досягнення під керівництвом викладача.

Для студентів з мотиваційною орієнтацією "на уникнення неприємностей" створення позитивної атмосфери є лише першим кроком до можливості включення їх у навчальну діяльність. Пасивність студентів у більшості випадків полягає у невмінні планувати свою діяльність і знаходити різні способи розв'язання навчальних завдань. Допомога у плануванні своєї діяльності студентам у дослідженні описувалася вище. Розглянемо шляхи роботи зі знаходження різних способів діяльності. Для цього студентам з вищезазначеною мотиваційною орієнтацією слід пропонувати робити спроби у перетворенні навчальних цілей на проблеми, а проблем – на навчальні завдання для їх розв'язання. Під час консультацій викладач має з особливою тактовністю вказувати на погіршеності і прогалини у рівні навчальних досягнень студентів.

Проведена на початку року діагностика рівня сформованості мотиваційної орієнтації до вивчення ІМ контингенту студентів дає викладачеві інформацію про планування програми дій для знаходження правильного тону у спілкуванні зі студентами вже з перших семінарів фахових дисциплін.

Діагностика індивідуально-психологічних особливостей, рівня навченості у чотирьох видах мовленнєвої діяльності навчального контингенту з подальшим обов'язковим оголошенням її результатів кожному студенту дає можливість зрозуміти останнім свій потенціал та "прогалини" у знаннях, які можна подолати шляхом виконання низки вправ. Це дає перший поштовх до зацікавлення і активності у навчанні майбутніх фахівців.

Процес досягнення цілі навчання фахової дисципліни достатньо складний і потребує особливих заходів з боку викладача. Основною перешкодою для досягнення навчальних цілей є відсутність у студента досвіду спостереження за наближенням до них, а також завищена самооцінка власних можливостей вчорашніх випускників. Даний факт порушує питання переходу зовнішнього зв'язку у внутрішній, який дає змогу студентам самостійно контролювати і спрямувати хід засвоєння фахових дисциплін. Для усвідомлення інформації про якість результату навчальних дій студенту необхідно порівнювати фактичне досягнення визначеного рівня з еталонами. Інформація про правильність чи помилковість виконання навчального матеріалу спонукає його, в разі потреби, до самокорекції і самоконтролю.

Надання студентам у електронному вигляді технологічної карти навчальної дисципліни дає можливість осмислювати цілі кожного заняття, а також спостерігати не тільки за виконанням всіх завдань, але й повертатися до тих завдань, у яких були допущені помилки.

Наступним етапом проектування є моделювання, яке застосовується для окреслення теоретичних умовиводів і схематичного опису функціонування взаємодії "викладач – студент". Процес моделювання дозволяє системно і комплексно підійти до проектування структури і компонентів системи та має наступну послідовність етапів розробки моделі методики диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів ІМ:

- 1) аналіз інформації про об'єкт і його властивості, що підлягають дослідженню;
- 2) формулювання цілей і завдань дослідження;
- 3) побудова моделі і вибір методів дослідження залежно від поставленого завдання;
- 4) інтерпретація моделі на оригіналі з подальшим аналізом результатів і уточненням параметрів об'єкта;
- 5) перевірка імовірності моделі.

Конструювання – це пізніша фаза процесу проектування, що забезпечує організацію і проведення навчального процесу в реальних умовах. На нашу думку, різниця між проектуванням і конструюванням щодо нашого дослідження має відносний характер, оскільки уособлює в собі реалізацію вищезазначеної методики.

Висновки. Підсумовуючи статтю, відмітимо, що проектування розширює межі вивчення закономірностей педагогічних процесів шляхом прогнозування умов їх функціонування, обґрунтовує варіанти компонентного складу і подальший моніторинг результатів дослідження. Проектування взаємодії "викладач – студент" виступає як інтегративна ціль диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх учителів ІМ, що буде предметом наших подальших досліджень.

Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / Валентина Сергеевна Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
2. Высоцкая С. И. Дидактические аспекты педагогического проектирования / С. И. Высоцкая // Новые исследования в педагогических науках. – 1984. – № 1 (43). – С. 27–32.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція / Марина Вікторівна Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2006. – 264 с.
4. Дарійчук Л. П. Психолого-педагогічні аспекти організації диференційованого навчання студентів-нефілологів у процесі навчання іноземної мови / Л. П. Дарійчук // Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія "Соціологія. Психологія. Педагогіка". – 2001. – Вип. 11. – С. 69–72.
5. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Школа. – 2006. – № 5. – С. 5–11.
6. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студентов / Елена Сергеевна Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.
7. Каратаєва М. Проектування – перспективна технологія / М. Каратаєва // Дошкільне виховання. – 2006. – № 10. – С. 14–15.

8. Киричук О. В. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу / О. В. Киричук, О. М. Коберник // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 4–9.
9. Кузьминський А. І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу : навч.-метод. посібник / А. І. Кузьминський, О. І. Вовк. – Черкаси : Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, 2011. – 316 с.
10. Муравьева Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.
11. Остапчук О. Ефективні педагогічні системи: інноваційна стратегія проектування / О. Остапчук // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С. 16–19.
12. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
13. Стрельников В. Ю. Теоретичні основи проектування як складової професійної діяльності педагога / В. Ю. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 7. – С. 31–33.

УДК 378.147.007.2

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Коваль Т. І., Коваль А. О.

У статті розкрито сутність комплексного підходу до реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англomовного читання майбутніх інженерів; аналізується переклад та трактування терміна "blended learning" у вітчизняній літературі; дається визначення індивідуального навчання професійно орієнтованого англomовного читання майбутніх інженерів за змішаною моделлю; розглядаються принципи навчання, комп'ютерно орієнтовані методи, засоби, технології та форми навчання для реалізації індивідуального навчання, переваги комплексного підходу до реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англomовного читання майбутніх інженерів.

Ключові слова: майбутній інженер, читання, інформаційно-комунікаційні технології, індивідуальне навчання, комплексний підхід до навчання, змішане навчання.

В статье раскрыта сущность комплексного подхода к реализации индивидуального обучения профессионально ориентированного англоязычного чтения будущих инженеров; анализируется перевод и трактовка термина "blended learning" в отечественной литературе; дается определение индивидуального обучения профессионально ориентированного англоязычного чтения будущих инженеров по смешанной модели; рассматриваются принципы обучения, компьютерно ориентированные методы, средства, технологии и формы обучения для реализации индивидуального обучения, преимущества комплексного подхода к реализации индивидуального обучения профессионально ориентированного англоязычного чтения будущих инженеров.

Ключевые слова: будущий инженер, чтение, информационно-коммуникационные технологии, индивидуальное обучение, комплексный подход к обучению, смешанное обучение.

The article deals with the essence of an integrated approach to the implementation of individual training of future engineers in professionally oriented English-language reading; analyzes the translation and interpretation of the term "blended learning" in native literature; defines individual training of future engineers in professionally oriented English-language reading according to mixed model. The principles of computer-oriented learning methods, tools, technologies and forms of training for the implementation of individual learning, the benefits of an integrated approach to the implementation of individual training of future engineers in professionally oriented English-language reading are discussed in the article.

Key words: future engineer, reading, information and communication technology, individual training, integrated approach to learning, blended learning.

На сьогодні модернізація вищої освіти щодо положень Болонської декларації передбачає посилену увагу до підвищення якості навчального процесу, наслідком якого є організація не лише самостійної роботи, а й індивідуальної роботи майбутніх фахівців. Це має особливе значення і в навчанні іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ), коли прямування України до загальноєвропейського освітнього простору вимагає наближення рівня підготовки фахівців до європейських стандартів.

Впровадження індивідуального підходу до навчання у немовних ВНЗ сприяє розвитку самосвідомості, самостійності, відповідальності майбутніх фахівців, позитивній морально-психологічній атмосфері навчання. Під індивідуальним

підходом мається на увазі навчання студентів іноземного мовлення у групі за єдиною програмою, але з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей [3]. Але треба мати на увазі, що широке здійснення індивідуального підходу до студентів практично можливе лише на основі спеціальних навчальних програм і градуйованих матеріалів, які складаються з урахуванням різних рівнів підготовки студентів. На думку окремих методистів, програма не може бути стабільною, незмінною, вона має залежати від конкретних умов навчання і враховувати особисті успіхи студентів [3, с. 7].

Значний вклад у методику індивідуалізації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах внесли С. Ю. Ніколаєва, М. А. Аكوпова, Н. В. Баграмова, І. В. Коломієць, Т. П. Лісійчук, Т. А. Некрасова, Л. Ю. Образцова, М. М. Сосяк та ін. Певні рекомендації щодо окремих питань з організації індивідуалізації навчання представлено зарубіжними авторами (Н. В. Altman, R. Arends, D. Nunan, S. Sheerin, A. Strauss, G. Strurtridge, H. Reinert).

У педагогічній енциклопедії поняття "індивідуалізація навчання" визначається як "організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання урахує індивідуальні особливості у навчанні". В дослідженнях С. Ю. Ніколаєвої "індивідуалізація навчання" трактується як пристосування навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного студента, з одного боку, і створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей і можливостей студентів, з іншого [3, с. 6].

У методиці навчання іноземних мов є різні форми реалізації індивідуального підходу до студентів. А саме: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом викладача; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом викладача; самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги викладача; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres); індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома викладачами.

Індивідуальне навчання – одна із форм організації навчального процесу, яка спрямована на організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей та особливостей тих, хто навчається, задля їхнього становлення як особистості. Таке навчання дає можливість індивідуалізувати як зміст, так і темп навчання та організувати постійний контроль за ходом і результатами пізнавальної діяльності.

Для вдосконалення індивідуальної роботи зі студентами у наш час інтенсивно впроваджуються в освітній процес немовних ВНЗ інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – мультимедійні, дистанційні, мобільні, хмарні, що розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи освіти і має забезпечити перехід до реалізації нової її парадигми, яка полягає у спрямованості навчання на розвиток особистості, формування здатностей до саморозвитку в усіх без винятку суб'єктів навчання, створення такого навчального простору, який забезпечує рівні можливості для кожного.

Метою статті є розглянути комплексний підхід до реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англомовного читання майбутніх інженерів.

Провідна ідея реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англомовного читання майбутніх інженерів має ґрунтуватися на особистісно-діяльнісному і комплексному підходах до відбору змісту і використання методів, засобів і форм навчання.

Впровадження комплексного підходу до навчання тісно пов'язано з реалізацією навчання, яке в зарубіжній літературі називають *blended learning*, а вітчизняні автори трактують по-різному. Наприклад, більшість вітчизняних учених, зокрема Н. В. Рашевська, називає *blended learning* змішаним навчанням і вважає, що це поєднання традиційних технологій навчання з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання [6]; Є. М. Смирнова-Трибульська – гібридним, що інтегрує очне та дистанційне навчання; Б. І. Шуневич – комбінованим, що передбачає діалогове навчання (on-line

learning) як частину позааудиторної роботи [7]; А. М. Стрюк називає його також комбінованим навчанням і розглядає як інтеграцію аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання [8].

Одна з головних проблем запровадження комплексного підходу до навчання – вибір оптимального співвідношення найкращих традицій існуючої освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та засобів ІКТ. Як свідчить практика і низка досліджень, тенденція навчання у вищій школі чітко розвивається в напрямку впровадження моделей змішаного навчання як процесу, що створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію студентам. Таким чином, традиційні моделі навчання можуть бути успішно доповнені використанням ІКТ, особливо при реалізації індивідуального навчання.

На нашу думку, *індивідуальне навчання* професійно орієнтованого англomовного читання майбутніх інженерів за змішаною моделлю – це поетапне формування іншомовної компетентності у читанні за індивідуальною траєкторією учіння з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного та з реалізацією у навчальному процесі як традиційного, так й інноваційного (електронного, дистанційного, мобільного) навчання під керівництвом викладача.

При цьому важливими чинниками моделювання професійно орієнтованого англomовного читання майбутніх інженерів за змішаною моделлю мають бути реалізація у навчальному процесі принципів інтеграції, взаємного доповнення і доцільного використання тих чи інших елементів моделі навчання (методів, форм, засобів та принципів навчання). На сьогодні така модель навчання стає стандартною моделлю навчання у ВНЗ.

При змішаному навчанні докорінно змінюється й роль викладача. Викладач у новітніх освітніх середовищах, при комплексному використанні засобів ІКТ може виступати в різних ролях. Він може працювати як при безпосередньому контакті зі студентом, так і навчати опосередковано, через телекомунікаційні засоби. Вимоги до віртуального викладача (тьютора) комбiнуються з традиційними вимогами. Головна функція віртуального викладача полягає в керуванні процесом навчання, виховання, розвитку, інакше кажучи, бути педагогічним менеджером. У процесі змішаного навчання викладач має створювати умови для самостійного навчання, виступати в ролі партнера, консультанта, вихователя, тобто координатора навчання [9].

До основних переваг запровадження змішаної моделі індивідуального навчання можна віднести: ефективність та продуктивність, що оптимізують процес навчання; гнучкість – можливість навчатися як у зручний для студента час, так і в потрібному темпі, пристосованість до індивідуальних потреб та особливостей студентів; інноваційність – постійні зміни та розвиток навчального процесу; зняття дистанційних та часових обмежень; методична різноманітність форм, методів, режимів, прийомів навчання; легкість в організації повторення вивченого матеріалу; зниження вартості організації навчального процесу; висока мотивація студентів, реальна ділова їх активність; інтерактивність.

З огляду на Програму з англійської мови для професійного спілкування метою навчання професійно орієнтованого читання для досягнення майбутніми фахівцями з теплоенергетики рівня володіння мовою B2, що є мінімально прийнятним рівнем для бакалавра інженерних наук, слід вважати формування таких читацьких умінь: розуміти автентичні тексти, пов'язані з навчанням та спеціальністю, з підручників, популярних і спеціалізованих журналів та інтернет-джерел; здійснювати читання неадаптованих технічних текстів для отримання інформації; накопичувати інформацію з різних джерел для подальшого використання в академічному навчальному середовищі та в науковій роботі [5, с. 37]. На жаль, існуючі підручники іноземної мови, як вітчизняні, так і зарубіжні, не містять достатньої кількості інформації для майбутніх інженерів. Саме тому навчання професійно орієнтованого читання майбутніх інженерів, на наш погляд, буде ефективнішим, якщо воно буде здійснюватися з запровадженням комплексного підходу до відбору методів, засобів і форм навчання.

Проблемами дослідження можливостей використання ІКТ у навчанні ІМ займаються Є. І. Машбиць, Н. І. Муліна, Е. Л. Носенко, Р. Bracamonte, К. Brown, К. Н. Brucher, Т. Hassert, І. М. Hefzallah, М. Simonson, W. F. J. Stangl, В. Schölkopf, А. Thompson, Т. Upton та ін.

На сьогодні особливо популярними стали програмні засоби навчального призначення (ПЗНП) (мультимедійні, гіпертекстові, комп'ютерно орієнтовані), які представлені у вигляді електронних видань (електронні книги, енциклопедії, словники тощо) та електронних ресурсів, розміщених у мережі Інтернет.

Використання ПЗНП у процесі професійно орієнтованого читання сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання привабливим і швидкозмінним формам подання інформації, індивідуалізації навчання; оперативного доступу до інформації. Їхнє застосування у процесі навчання професійно орієнтованого читання значно підвищує інтенсивність навчально-виховного процесу, дозволяє охопити значний обсяг навчального матеріалу, який завдяки позитивній мотивації засвоюється міцніше.

Для навчання професійно орієнтованого читання майбутніх інженерів викладачам можна використовувати поряд із навчально-методичними матеріалами на паперових носіях інформації такі педагогічні програмні засоби навчального призначення:

- *довідково-інформаційні*: призначені для отримання необхідної інформації (гіпертекстові навчально-методичні матеріали, бази даних, електронні енциклопедії, словники, довідники та інструкції, матеріали веб-сайтів тощо);

- *інформаційно-пошукові*, призначені для формування вмінь і навичок із пошуку та систематизації інформації (системи Google, Yahoo та ін.);

- *демонстраційні*, призначені для наочного подання навчального матеріалу, візуалізації процесів і взаємозв'язків між об'єктами (мультимедійні презентації, електронні плакати, фільми, діафільми, інтелект-карти та ін.);

- *контрольні*, призначені для визначення рівня навчальних досягнень (автоматизовані тести для контролю та самоконтролю навчальних досягнень);

- *навчальні*, призначені для отримання знань, умінь та навичок (електронні підручники та посібники, тренажери, кінофільми, електронні навчальні курси, комп'ютерні навчальні програми, системи комп'ютерних вправ);

- *ігрові*, призначені для моделювання навчальних ситуацій (комп'ютерні мовні ігри, рольові ігри).

Крім того, у навчальному процесі широко застосовується *інструментарій мережі Інтернет* для створення та зберігання масивів даних у хмарі (Яндекс.Диск, Google Drive, One Drive, Dropbox); розміщення веб-сайтів навчального та інформаційного призначення в мережі Інтернет (Ucoz.com та ін.); організації інтерактивної взаємодії між суб'єктами навчання (вебінари, чат, форум, e-mail); створення мережних карт знань (англ. Mind map), електронних портфоліо (Mahara) тощо.

Наприклад, Диск Google (англ. Google Drive) – сховище даних, яке належить компанії Google Inc., що дозволяє викладачам зберігати різні дані (аутентичні тексти, інструкції, таблиці) на серверах у хмарі і ділитися ними зі студентами-теплоенергетиками в мережі Інтернет. Після активації замінює собою Документи Google.

Google Docs – розроблений Google безкоштовний мережний офісний пакет, що включає текстовий, табличний редактор і службу для створення презентацій. Це веб-орієнтована програма, що працює в рамках веб-браузера без установлення на комп'ютер користувача. Документи і таблиці, що створюються користувачем, зберігаються на сервері Google або можуть бути збережені у файл. Це одна з ключових переваг програми, оскільки доступ до введених даних може здійснюватися з будь-якого комп'ютера, під'єданого до мережі Інтернет. Доступ до особистих документів захищений паролем.

Інтелект-карти, або карти пам'яті, думок, – це діаграма, на якій відображають слова, ідеї, завдання або інші елементи, розташовані радіально навколо основного слова або ідеї. Інтелект-карти використовуються для

генерування, відображення, структурування та класифікації ідей і як допоміжний засіб під час навчання. Ця діаграма зосереджена навколо представлення і може демонструвати семантичні або інші зв'язки між фрагментами даних. Завдяки поданню цих зв'язків у радіальній, нелінійній формі вона сприяє підходу в стилі мозкового штурму до будь-якого організаційного завдання, усуваючи необхідність створення детальної концептуальної системи перед початком роботи. Інтелект-карти подібні до семантичних мереж, або когнітивних карт, але без формальних обмежень на типи можливих зв'язків. Елементи розташовуються в інтуїтивному порядку, відповідно до їхньої важливості, і організуються в групи, гілки або окремі площини. Узагальнене графічне представлення семантичної структури інформації під час отримання знань може допомагати активізувати вже отримані знання.

Історично перший і найпоширеніший вид роботи в телекомунікаційних мережах – міжперсональний обмін повідомленнями, відомий під назвою "електронна пошта" (e-mail). Поштові технології можуть бути використані у процесі навчання читання для доставки тестових файлів і забезпечення зворотного зв'язку студента з викладачем. Електронна пошта економічно і технологічно є найефективнішим засобом поштових технологій, який може бути використаний у процесі навчання професійно орієнтованого читання майбутніх теплоенергетиків.

Мобільні технології використовують мобільне апаратне (мобільні телефони, смартфони, комунікатори) та програмне забезпечення як технічний засіб навчання з метою отримання, збереження та опрацювання текстових даних в умовах оперативної комунікації з глобальними та локальними ресурсами.

Серед комп'ютерно орієнтованих методів для реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англомовного читання майбутніх інженерів вирізняємо саме ті, які доцільно, на наш погляд, застосовувати в поєднанні з традиційними методами, а саме: наочні методи навчання з використанням мультимедійних презентацій, інтелект-карт; методи автоматизованого контролю та самоконтролю навчальних досягнень студентів; ситуативні методи навчання зі створення електронного кейсу та ситуативних комп'ютерних вправ; ігрові методи навчання із реалізацією рольових та мовних ігор; методи організації проблемних дискусій із застосуванням вебінарів, електронної пошти та інших мережних сервісів реалізації інтерактивного навчання тощо.

Організація інноваційних форм навчання, зокрема дистанційного навчання, на сьогодні базується на навчальних середовищах (платформах), іноді їх називають системами дистанційного навчання (ДН). Серед систем дистанційного навчання професійно орієнтованого читання можна виділити: Moodle, Edmodo, LiveBinders, Learning Space, Прометей, "Веб-клас ХПІ" та ін. Moodle є найпопулярнішою безкоштовною системою ДН у нашій країні, вона надає можливість викладачам створювати ефективні сайти для навчання. Moodle (модульне) – об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке може використовуватися як платформа для електронного, в тому числі дистанційного навчання. Moodle – це відкрита (Open Source) система управління навчанням. Вона реалізує філософію "педагогіки соціального конструктивізму" та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та студентами, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання. Moodle має широкий набір функціональності, притаманний платформам електронних систем навчання, системам управління курсами (CMS), системам управління навчанням (LMS) або віртуальним навчальним середовищам (VLE). Moodle – це безкоштовний веб-застосунок, що надає можливість викладачам створювати ефективні сайти для онлайн-навчання. Moodle можна використовувати як у навчанні школярів, студентів, так і при підвищенні кваліфікації, бізнес-навчанні.

Типова функціональність Moodle включає: завдання; дискусійні форуми; завантаження файлів; оцінювання; обмін повідомленнями; календар подій; новини та анонси подій (для різних рівнів: сайт, курс, навчальна група); on-line тестування; Вікі.

Розробники можуть створювати додаткові модулі з новою додатковою функціональністю. Moodle підтримує різні типи нових модулів: типи діяльностей

(включаючи можливі навчальні ігри); типи ресурсів; типи тестових питань; типи полів для бази даних (мається на увазі діяльність база даних); теми для оформлення; методи аутентифікації; методи зарахування на курс; фільтри для контенту. Використовуючи цю можливість, розроблено багато сторонніх модулів. Стандартно Moodle включає в себе бібліотеку TCPDF, яка дозволяє генерувати зі сторінок PDF документи.

Інформаційно-комунікаційні технології допомагають удосконалити індивідуальну роботу зі студентами. Для розробки навчального веб-сайту як засобу формування у майбутніх фахівців з теплоенергетики читацької англomовної компетенції необхідно визначити цільову аудиторію навчального веб-сайту та потреби користувачів. Ю. В. Романюк вважає, що ці складові можна виявити шляхом аналізу цілей, які переслідують студенти під час читання з використанням ІКТ, чисельності студентів, що використовують мережу Інтернет у навчальному процесі, та факторів, що заважають студентам якісно використовувати ІКТ для пошуку англomовної професійно орієнтованої інформації [5].

До методичних переваг впровадження комплексного підходу до реалізації професійно орієнтованого англomовного читання можна віднести:

- розширення діапазону доступних студентам та викладачам автентичних джерел інформації та діапазону автентичних ситуацій діяльності та спілкування, пов'язаних із пошуком, прийняттям, переробкою та передачею різних видів інформації з використанням ресурсів мережі Інтернет;
- можливість поєднання різних форм роботи: індивідуальної (пошук у мережі), групової та парної (у процесі використання отриманих даних) [2, с. 141];
- "розвантаження підручника від громіздких інформаційних текстів на користь актуальних мотивуючих текстів без "терміну придатності" та на користь вправ" [1, с. 20];
- значне підвищення мотивації та зацікавленості з боку студентів, з чим пов'язана інтенсифікація процесу навчання за умови вільного доступу до ресурсів мережі Інтернет;
- доступ студентів до банків інформації, можливість оперативно отримувати необхідні дані;
- організація автоматизованого контролю (самоконтролю) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування;
- архівне зберігання досить великих обсягів даних з можливістю їх передачі, а також легкого доступу і звернення користувача до центрального банку даних;
- здійснення зворотного зв'язку, організація інтерактивного спілкування, діагностики помилок і оцінки результатів навчальної діяльності студентів;
- формування культури навчальної діяльності, інформаційної культури студента, культури пошуку та оцінки інформації.

Ми дійшли висновку, що впровадження комплексного підходу для організації індивідуалізованого навчання англomовного професійно орієнтованого читання є пріоритетним напрямом сучасної освіти. Особливе місце відводиться мережі Інтернет. Вона може стати засобом досягнення освітніх цілей як для студента, так і для викладача.

Література

1. Бориско Н. Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет) / Наталья Федоровна Бориско // Иноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 19–21.
2. Евдокимова М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам : монография / Мэри Георгиевна Евдокимова. – М. : МИЭТ, 2004. – 312 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / О. Б. Бігіч, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография / С. Ю. Николаева. – К. : Вища школа, 1987. – 139 с.

5. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англomовної компетенції з використанням навчального веб-сайту : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" / Романюк Юлія Вікторівна. – К., 2011. – 274 с.

6. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2010. – Вип. 191. – Ч. IV. – С. 89–96.

7. Шуневич Б. І. Тенденція розвитку складових частин організації дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – Львів : Видавництво ЛНУ, 2009. – № 653. – С. 231–239.

8. Стрюк А. М. Проектування комбінованого навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : збірник наукових праць. / А. М. Стрюк. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Вип. X : в 3 т.

Т. 3 : Теорія та методика навчання інформатики. – 2012. – С. 157–164.

9. Лісецький К. А. Змішані і традиційні форми навчання [Електронний ресурс] / К. А. Лісецький. – Режим доступу:

<http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1156>. – Назва з екрана.

УДК 378.147.016:811.111

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ 0901 "СІЛЬСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО І ЛІСНИЦТВО"

Лашук Н. М.

Стаття висвітлює проблему організації навчання професійно спрямованого аудіювання англійською мовою студентів немовних спеціальностей. Розглядаються особливості використання подкастів та надаються приклади розроблених завдань до них. Підкреслюється, що використання інтернет-технології подкастинг надає можливість вільного доступу до великої кількості автентичних та навчально-автентичних матеріалів.

Ключові слова: професійно спрямоване аудіювання, подкасти, професійні автентичні матеріали.

В статье освещается проблема организации обучения профессионально ориентированного аудирования на английском языке студентов нелингвистических специальностей. Рассматриваются особенности использования подкастов и прилагаются примеры разработанных заданий к ним. Подчеркивается, что использование интернет-технологии подкастинг обеспечивает возможность свободного доступа к большому количеству аутентичных и учебно-аутентичных материалов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное аудирование, подкасты, профессиональные аутентичные материалы.

The article is concerned with professionally-oriented approach to teaching students of non-linguistic specialities ESP listening comprehension. The article focuses on specific features of podcasting usage and examples of tasks are given. It is stressed that podcasting provides access to a number of authentic and educational authentic materials.

Key words: English for specific purposes listening comprehension, podcasting, professional authentic materials.

Головна проблема сучасної системи вищої професійної освіти – розвиток соціально активного, професійно компетентного спеціаліста. Для цього необхідно оволодіти основами професійного спілкування, що забезпечить комфортне включення в професійну діяльність. Таким чином, професійно орієнтоване спілкування набуває вагомого значення для студентів, особливо якщо це іншомовне спілкування. Спеціаліст зі знанням іноземної мови користується більшим попитом на ринку праці, крім того, не варто забувати про інтеграцію України у європейський освітній простір і можливість навчатися у вищих за кордоном, а також працювати в іншій країні під час канікул.

Пріоритетом програм стає підготовка висококваліфікованих фахівців, які вільно володіють іноземною мовою. Як зазначено у Програмі з англійської мови для професійного спілкування [8, с. 3], у кінці курсу студенти повинні досягти рівня мовної компетенції, що відповідає міжнародним загальноєвропейським стандартам рівня B2, – "Просунутий незалежний користувач", який дозволить розуміти іншомовний аудіотекст, представлений якнайближче до автентичного іншомовного мовлення у реальному житті.

Вишівська й післявишівська діяльність студентів пов'язана з необхідністю їх участі в конференціях, у тому числі й міжнародних; симпозіумах, проведенні круглих столів, обміном досвідом, де фахівець потребує розвинених мовленнєвих умінь та навичок. Найефективнішим засобом професійно спрямованого навчання може стати обґрунтована методика навчання аудіювання.

Вагомість проблеми навчання професійно спрямованого аудіювання студентів напряму підготовки 0901 "Сільське господарство і лісництво" та

недостатня розробленість методики використання подкасту в процесі розвитку вмінь аудіювання обумовлюють актуальність цього дослідження.

Питання навчання аудіювання іноземною мовою розглядається в методичній літературі. Зокрема, С. Ю. Ніколаєва [5] у своїй праці описує методи, прийоми та систему вправ, які використовуються в навчанні аудіювання. М. І. Жинкін [3], І. О. Зимня [4] визначають психологічні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності Н. І. Гез [6] виділяє принципи відбору текстів для навчання аудіювання. Проте переважна більшість наукових праць присвячені проблемі навчання аудіювання учнів загальноосвітніх шкіл. Питання щодо методики навчання професійно орієнтованого аудіювання майбутніх агрономів залишається невирішеним.

Метою нашої статті є розглянути організацію навчання професійно спрямованого аудіювання на основі подкастів майбутніх фахівців з агрономії та навести приклади розроблених завдань до подкастів професійного характеру.

Перш ніж ми проаналізуємо організацію навчання професійно спрямованого аудіювання, спочатку визначимо, що саме є аудіюванням. На думку Ніколаєвої, під аудіюванням мається на увазі процес сприйняття і розуміння мови на слух під час її породження [5, с. 117]. З точки зору психофізіології, аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття (перцепція); розумова – бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна – тому що відбувається виділення й засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу та впізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [5, с. 117].

Знання лексики і граматики, що дозволяє правильно сприймати "друковану інформацію", тут інколи буває замало. У процесі аудіювання найважливішу роль відіграє мовна здогадка, що є осмисленим процесом, в основі якого – припущення, котре, у свою чергу, базується на словниковому запасі й чіткому розумінні граматичних особливостей мови, за допомогою якої інформація передається [4, с. 88–89]. З цього випливає, що під час навчання аудіювання англійською мовою студентів немовного вишу доцільно враховувати специфіку: а) внутрішньої структури цього виду мовленнєвої діяльності; б) майбутньої професійної діяльності студентів.

Отже, мета навчання професійно спрямованого аудіювання – формування умінь сприймання та розуміння висловлювання співрозмовника іноземною мовою в монологічній або діалогічній формі згідно з певною реальною професійною сферою чи ситуацією.

Відповідно до принципів комунікативного підходу до навчання, який передбачає моделювання в навчальному процесі ситуацій, адекватних реальній комунікативній діяльності, аудіювання може бути повним (детальним) із розумінням усіх деталей тексту, вибіркоким (селективним), коли слухача цікавлять окремі, конкретні деталі, і загальне розуміння тексту (глобальне), що передбачає розуміння основної теми, намірів автора, жанру й структури висловлювання [7].

Умовно аудіювання можна розділити на контактне та дистанційне. Контактне аудіювання виникає при безпосередньому спілкуванні. Дистанційне аудіювання пов'язане з прослухуванням і переглядом матеріалу без безпосереднього контакту з об'єктом говоріння [6, с. 230]. Ця відмінність важлива з погляду викладання, оскільки під час контактного спілкування невербальні сигнали (жести, міміка) полегшують перцепцію, а за дистанційного спілкування, наприклад, по телефону, відсутність таких сигналів перешкоджає сприйняттю мовлення на слух.

Із часом має відбутися поступовий перехід від роботи з навчальними текстами до подачі професійних автентичних матеріалів. Мається на увазі застосування в навчальному процесі таких матеріалів як текстів для аудіювання, що мають не тільки професійний характер, а й підготовлені носіями мови, професіоналами в галузі для інших фахівців, також носіїв мови. Прикладом подібних матеріалів можуть слугувати аудіозаписи фрагментів реальних публічних промов державних діячів, матеріали фахових іншомовних телепередач

і радіопрограм (BBC, Euro News, CNN), автентичні художні фільми іноземною мовою, бажано ті, які мають опцію "субтитри" (для можливості подальшої перевірки прослуханого) і в яких демонструється "зразкова" мова (з урахуванням фонетичних, граматичних і лексичних чинників). Проте слід зазначити, що знайти автентичні аудіотексти професійного спрямування для майбутніх агрономів дуже складно. Ми поділяємо позицію П. В. Сисоева [9], що поряд з необхідністю використання автентичних текстів необхідно в навчальному процесі розумно поєднувати їхнє використання і з не автентичними (начитаними не на Received Pronunciation – класичному варіанті англійської мови); оскільки, завітавши до Великобританії чи США, доводиться постійно чути й "інші" акценти: акценти носіїв мови й акценти іноземців. Тому для навчання професійно спрямованого аудіювання студентів спеціальності "Агрономія" напряму підготовки 0901 "Сільське господарство і лісництво" є доцільним використання інтернет-технології подкаст.

Передусім, слід розглянути та уточнити термін "подкасти". Термін "podcasting" утворився із поєднання англійських слів iPod – назви популярного плеєра компанії Apple та другої частини слова "broadcasting" (у перекладі на українську це "радіомовлення, передача"). Подкастинг – це спосіб публікації медіа-потоків (звукових mp3 або відеопередач) у всесвітній мережі Інтернет, при якому вони транслюються особливим чином (протокол RSS – Really Simple Syndication), що дозволяє усім користувачам Інтернету ознайомлюватися з ними та завантажувати їх. Подкастом називається або окремий файл, або регулярно оновлювана серія таких файлів, що публікуються за однією адресою в інтернеті [1, с. 1]. На відміну від просто аудіофайла у форматі MP3 користувач може сам підписатися на цікаві для нього подкасти та регулярно їх отримувати. У мережі Інтернет можна зустріти як автентичні подкасти, створені для носіїв мови (наприклад, новини BBC), так і навчально-автентичні подкасти, створені для навчальних цілей. Найбільш ефективний спосіб знайти необхідний подкаст – звернутись до директорії подкастів, обрати категорію та проглянути список подкастів, доступних до завантаження. Для тих, хто вивчає англійську мову, директорія подкастів знаходиться за адресою www.podomatic.com, www.bbc.co.uk.

Найпопулярніші джерела подкастів можна згрупувати наступним чином: подкасти загального характеру для формування навичок та умінь розуміння іншомовного мовлення на слух (e.g., <http://www.englishteacherjohn.com/podcast/>), www.esl-lab.com; плани занять, розроблені на основі подкастів з текстами, аудіофайлами та вже готовими вправами, які викладач може безпосередньо використовувати (e.g., <http://www.breakingnewsenglish.com/>); подкасти для вивчення, активізації та розширення лексичного запасу з прикладами вживання певної лексики у фразеологізмах (e.g., <http://englishteacherjohn.com/>); подкасти-жарти (e.g., <http://www.manythings.org/jokes/>); пісні з текстами для різної вікової аудиторії (e.g., <http://englishpodsong.blogspot.com/>); подкасти для формування та вдосконалення навичок вимови (e.g., <http://phoneticpodcast.com/>); оповідання, до яких інколи подані запитання на перевірку загального розуміння тексту (e.g., <http://www.englishthroughstories.com/>); подкасти професійного спрямування, що подаються з текстом й аудіофайлом без розроблених до них завдань (<http://learningenglish.voanews.com/>).

На наш погляд, основним завданням для викладача є необхідність продумати види діяльності та створити дидактичний матеріал для роботи з подкастом, оскільки без цього втрачається ефективність його застосування. Прикладом таких завдань можуть бути вправи на розуміння (множинний вибір, множинне зіставлення, вибір правильних / неправильних тверджень, вибір заголовків до прослуханого тексту із декількох запропонованих, вибір із запропонованих положень теми та ідеї тексту, заповнення пропусків, доповнення або завершення речень, розташування запропонованих речень у правильній послідовності), переклад окремих фраз із подкасту з англійської на рідну мову або навпаки; фонетичні вправи (тренування правильної вимови, парні слова, знаходження зайвого слова); тренувальні вправи (переказ, відповіді на запитання, рольові ігри); творчі вправи (створення власного подкасту за темою).

Наведемо приклади відібраного нами подкасту та розроблених до нього завдань для навчання професійно спрямованого аудіювання англійською мовою студентів напряму підготовки 0901 "Сільське господарство і лісництво".

LISTENING Many Farmers and Gardeners Turn Away From Tilling [2].

1. Read the title. Predict 5 vocabulary items the report will contain.

2. Make sure you know the following words:

Tilling – обробіток ґрунту; оранка
 conservation tillage – заходи із захисту ґрунту проти ерозії;
 антиерозійний обробіток ґрунту
 weeds – бур'яни
 release – випускати
 plowed soil – зораний, оброблений ґрунт
 shovel – лопата
 thatching rakes – граблі
 rotary tiller – ґрунтофреза

3. Listen to the first part and choose the correct answer:

The Conservation Technology Information Center says

- a) fifty percent of American cropland used conservation tillage at last report;
- b) forty percent of American cropland used conservation tillage at last report;
- c) five percent of American cropland used conservation tillage at last report.

ANSWER KEY: Task 3: b)

4. Listen for the second time and complete the sentences with the words below:

fertilizer	carbon dioxide	water
resistant	carbon	increase
erosion	release	protects
stores	oxidation	weeds
waste	break down	

A. Tilling can remove _____ and the _____ from last season's crops and help _____ old plant material into _____.

B. Tilling can _____ the risk of soil _____ by rain or wind.

C. Tilling also releases _____ from the soil into the atmosphere.

D. Tillage makes soil less _____ to being broken apart by raindrops than plowed soil.

E. No-till keeps _____ in the soil and avoids the _____ of heat-trapping gases from motorized equipment.

F. It also keeps _____ in the soil and _____ helpful organisms like earthworms.

G. No-till _____ more soil carbon, which helps the soil particles stick together.

H. The researchers found that when tilled soil particles come in contact with air, soil organic matter is lost through the process of _____.

ANSWER KEY: Task 4

A. weeds; waste; break down; fertilizer;

B. increase; erosion

C. carbon dioxide;

D. resistant;

E. carbon; release;

F. water; protects

G. stores;

H. oxidation.

5. Now listen to the second part and decide if the statements are true or false:

- a) A one-time tillage may be used to correct a problem like aggressive weeds.
- b) No-till means more intensive labor.
- c) No-till means an end to preparing the ground for planting.
- d) Hand tools like tilling forks, shovels and thatching rakes work well and cost less than a rotary tiller.
- e) If the soil stays together in a ball, it is high time to till.

ANSWER KEY: Task 5 a T / b F / c F / d T / e F

6. Write one sentence stating what you learned from this report.
7. Critical reaction: Whose interests does this report reflect?
8. Indicate your interest in this article:

very boring	boring	useful	interesting	very interesting

9. Estimate your comprehension of the report:

0–20 %	20–40 %	40–60 %	60–80 %	80–100 %

10. Find other articles on this topic from the library or Internet. Explain one of these articles to your class.

11. Speaking & listening: Discuss the relevance and application of the article(s) to your studies.

12. Write a review of this topic based on the articles and your discussion.

Work in pairs.

Висновки. Метою навчання професійно спрямованого аудіювання є розвиток і вдосконалення навичок та вмінь сприймати, прогнозувати, запам'ятовувати й усвідомлювати професійно цінну інформацію на слух. Методика навчання професійно спрямованого аудіювання включає навчально-методичні матеріали за професійним спрямуванням, стратегії, систему вправ тощо. Крім того, використання інтернет-технології подкастинг надає можливість вільного доступу до великої кількості автентичних матеріалів, тобто надає доступ до якісно нового процесу навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі та забезпечує високу мотивацію студентів. **Перспективними** є подальші дослідження з цієї теми та впровадження на практиці використання інтернет-технологій для формування компетенцій, які необхідні сучасним фахівцям у професійній діяльності.

Література

1. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age [Електронний ресурс] / Graham Stanley. – Режим доступу: <http://tesl-ej.org/ej36/int.pdf>. – Назва з екрана.
2. Watson J. Many Farmers and Gardeners Turn Away From Tilling [Електронний ресурс] / Jerilyn Watson. – Режим доступу: <http://learningenglish.voanews.com/content/many-farmers-and-gardeners-turn-away-from-tilling-103887019/112101.html>. – Назва з екрана.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-ге, випр. і перероб.– К. : Ленвіт, 2002. – 238 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
7. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх економістів аудіювання англomовної професійно спрямованої телевізійної інформації / Н. А. Новоградська-Морська // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 38–42.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Сысоев П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 8–15; № 2. – С. 16–21.

УДК 378.937.378.14

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Лукашова Н. І.

У статті обґрунтовуються методичні аспекти використання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів хімії до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: компетентнісний підхід, майбутній учитель хімії, методична компетентність, компетенції.

В статье обосновываются методические аспекты использования компетентностного подхода в подготовке будущих учителей химии к работе в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: компетентностный подход, будущий учитель химии, методическая компетентность, компетенции.

The article substantiates methodological aspects of competency-based approach in preparation of future chemistry teachers for work at institutions of general education.

Key words: competency-based approach, future teacher of chemistry, methodological competence, competencies.

В умовах змін у методології шкільної хімічної освіти компетентнісний підхід визначений концептуальним орієнтиром для всіх рівнів навчання. Компетентнісна парадигма освіти орієнтує на підготовку творчої, активної та конкурентоспроможної особистості, здатної реалізувати себе в постійно змінному суспільстві. Все це висуває нові вимоги до методичної підготовки майбутнього вчителя хімії у виші, яка є важливою складовою професійної підготовки в цілому.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки передбачає формування у студентів комплексу компетенцій, необхідних для формування майбутнього вчителя хімії та виявлення ним компетентності під час виконання професійних функцій у практичній діяльності. Поняття *професійна компетентність* означає сукупність особистісних якостей, знань, ціннісних настанов, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Зокрема, *методична компетентність*, що закладається під час вивчення студентами фахової методики, передбачає, поміж багатьох інших, оволодіння, насамперед, такими компетенціями, як:

- знання змісту і принципів побудови різнорівневих шкільних курсів хімії;
- знання програм і підручників з природничо-наукових предметів з метою реалізації міжпредметних зв'язків.

Формування цих компетенцій майбутнього вчителя хімії під час його професійно-методичної підготовки у виші вимагає широкої обізнаності студентів з модернізацією ЗНЗ, зміною структури і змісту хімії як навчального предмета, посилення гуманістичного, культурологічного принципів, особистісно орієнтованого навчання, диференційованого та компетентнісного підходів до вивчення хімії в основній і старшій школі тощо. Усі ці компоненти, що є основою новітніх перетворень в освіті, знаходять своє відображення в сучасних освітніх стандартах, що їх глибоко аналізують студенти, опановуючи фаховою методикою. Зокрема, це стосується й нової редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [1]. Під час методичної підготовки майбутні вчителі дізнаються, що компетентнісний підхід до формування змісту освіти реалізується нині в Державному стандарті освіти, де на засадах загальнолюдських та національних цінностей визначаються завдання індивідуалізації та диференціації навчання, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентностей учнів. Ці завдання також конкретизовано в Критеріях оцінювання

навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: "Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку має не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню" [3].

У середині компетентнісного підходу виокремлюють два базових поняття: а) *компетенція*, що включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів; б) *компетентність*, яка співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією. На думку О. Пометун, *компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблеми досягнення певних стандартів у галузі професій або виді діяльності* [4].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, "надбання" студента, які будуть використані ним упродовж життя. Перехід до компетентнісного підходу означає: переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі; зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Компетентнісний підхід у професійно-методичній підготовці майбутніх учителів хімії покладається на глибоке розуміння студентами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, з яким вони вперше ознайомлюються у курсі педагогіки. Під час вивчення фахової методики студенти актуалізують знання про те, що відповідно до ідеології освіти її зміст будується не лише на основі виділення головних аспектів наук як бази шкільних дисциплін. Конкретизуються *спеціальні освітні галузі*, які представлені набором відповідних навчальних предметів та інтегрованих курсів. Основна частина стандарту – загальна характеристика навчальної дисципліни, де викладено мету, об'єкти вивчення й основні змістові лінії предмета. Під час обговорення зі студентами Державного стандарту наголошуємо, що саме він є основою для розробки навчальних програм з окремих предметів, зокрема й хімії. *Державний освітній стандарт з хімії – це науково-методична основа конструювання структури і змісту шкільного курсу хімії, де виділено основні аспекти наукових даних природознавчого змісту.* Тому характеристика освітньої галузі "Природознавство" пов'язана з визначенням низки положень, які є першоосновою обґрунтування змістового навантаження навчальних дисциплін, зокрема й хімії, які у майбутньому студенти викладатимуть у школі. Прагнемо, щоб студенти усвідомили основну мету освітньої галузі, а саме: формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості й розвитку її творчого потенціалу. Завданнями освітньої галузі "Природознавство" є:

- забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів;

- набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу;

- формування цілісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку.

Аналіз завдань переконує, що освітня галузь "Природознавство" в новій редакції Державного стандарту ґрунтується на засадах компетентнісного і діяльнісного підходів.

Щоб глибоко усвідомити змістові лінії хімічного компонента, зосереджуємо увагу студентів на загальних змістових лініях освітньої галузі в цілому, якими є:

- закони і закономірності природи;
- методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук;
- екологічні основи ставлення до природокористування;

- екологічна етика;
- значення природничо-наукових знань в житті людини та їх роль у суспільному розвитку;
- рівні та форми організації живої і неживої природи, які структурно представлено в окремих компонентах освітньої галузі.

У процесі обговорення Державного стандарту підводимо студентів до таких важливих висновків:

- *загальноприродничий компонент* забезпечує формування в учнів основи *цілісного уявлення про природу і місце людини в ній*;
- саме в контексті *загальних змістових ліній освітньої галузі "Природознавство"* слід осмислювати *змістові лінії хімічного компонента* як одного із її складових, що вносить свій внесок у вирішення завдань освітньої галузі в цілому.

Відповідно до Державного стандарту *хімічний компонент* забезпечує засвоєння учнями знань про речовини та їх перетворення, хімічні закони і методи дослідження, навички безпечного ставлення до екологічних проблем і розуміння хімічної картини світу, вміння оцінювати роль хімії у виробництві та житті людини. Це цілком відображають змістові лінії хімічного компонента освітньої галузі, які представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основна школа	Стара школа
Хімічний елемент. Атом. Елементи-органогени. Періодичний закон і періодична система хімічних елементів	Хімічні елементи у природі. Кругообіг елементів. Металічні та неметалічні елементи.
Речовина. Прості та складні речовини. Основні класи неорганічних сполук. Найважливіші органічні сполуки. Дисперсні системи. Розчини. Електролітична дисоціація	Речовина. Неорганічні сполуки металічних і неметалічних елементів. Органічні сполуки. Рівні організації речовини
Хімічна реакція. Типи хімічних реакцій. Рівняння хімічних реакцій	Хімічна реакція. Класифікація хімічних реакцій
Методи наукового пізнання в хімії. Правила безпеки під час роботи з речовинами	Методи наукового пізнання в хімії
Хімія в житті суспільства. Хімічні сполуки і навколишнє природне середовище	Хімія в житті суспільства. Роль хімії у розв'язанні глобальних проблем людства

Аналізуючи змістові лінії хімічного компонента освітньої галузі "Природознавство", студенти переконуються, що у визначенні змісту шкільної хімічної освіти такі провідні хімічні поняття, як "*хімічний елемент*", "*речовина*", "*хімічна реакція*", відіграють системостворювальну роль.

Вивчення студентами під час опанування фаховою методикою Державного освітнього стандарту, зокрема й державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, значно збагачує розуміння ними найважливішої проблеми методики навчання хімії, пов'язаної з обґрунтуванням змісту та структури хімічних курсів для ЗНЗ. Майбутній учитель одержує конструктивну відповідь на запитання "Чому вчити", щоб сучасна "хімічна освіта стала невідокремленою складовою загальної культури особистості", а "хімічні знання створювали підґрунтя реалістичного ставлення до навколишнього світу, у якому значне місце посідає взаємодія людини і речовини, сприяли розкриттю таємниць живого через пізнання процесів життєдіяльності організмів на молекулярному рівні" [2]. Інакше кажучи, це є вагомим чинником оволодіння майбутніми вчителями такими важливими компетенціями, які передбачають знання змісту і принципів побудови шкільних курсів з хімії, а також знання того змісту природничо-наукових предметів (фізика, біологія, географія тощо), який лежить в основі здійснення міжпредметних зв'язків.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів хімії вимагає глибокого осмислення студентами *переходу* від Державного стандарту до реального навчального процесу, який постійно здійснюється через створення програм, підручників, методичних рекомендацій для вчителів.

Розкриваємо це під час вивчення навчальних програм, залучаючи студентів до глибокого методичного аналізу тем курсу хімії. Порівнюємо, насамперед, методичні підходи до вивчення провідних теоретичних концепцій шкільної хімії у різних варіантах навчальних програм.

Така кропітка робота з високим рівнем самостійності студента ведеться впродовж вивчення методики навчання хімії як навчальної дисципліни. Наведемо конкретний приклад. Відомо, що в останньому варіанті програми з хімії для 8 класу основної школи, підготовленої робочою групою у складі Л. П. Величко (керівник групи), О. А. Дубовик, О. Г. Ярошенко та інших [2], змінено логіку викладання матеріалу порівняно з попередньою програмою. На початок винесено теоретичний матеріал про періодичний закон, будову атома, хімічний зв'язок і будову речовини. Тема "Основні класи неорганічних сполук", яка традиційно своїм змістом спрямовувалась на підготовку учнів до сприймання періодичного закону і закономірностей, що впливають із періодичної системи хімічних елементів, вивчається нині на його основі як теоретичного підґрунтя. Студенти прослідковують зв'язок вимог хімічного компонента Державного стандарту і змісту навчальних програм, прагнуть обґрунтувати доцільність логіки викладання навчального матеріалу на рівні стандарту у 8 класі основної школи. Враховуючи історію становлення і розвитку методики навчання хімії в Україні, приходять до висновків, що внесені зміни спрямовані на реалізацію методичної ідеї про наближення вивчення теорій і законів до початку курсу, щоб більшу частину його розглядати на їхній основі. Ця ідея, висловлена ще в середині ХХ століття, виявилась досить плідною як на шляху поступового вдосконалення змістового наповнення шкільного курсу хімії у напрямі посилення його науковості, так і нині, під час конструювання сучасного змісту різнорівневих курсів хімії для ЗНЗ України. Деяко модифікувались і методичні підходи до вивчення однієї з провідних теоретичних концепцій хімії як навчального предмета, якою виступає періодичний закон і періодична система хімічних елементів у світлі сучасної будови атома. З відомих з історії розвитку методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України трьох підходів (історичний, логічний, історико-логічний) [5] послідовнішого використання набуває логічний підхід. Саме будова атома, з якою учні ознайомились у курсі фізики, дає змогу пояснити принцип явища періодичності зміни властивостей хімічних елементів та їхніх сполук. Хімічний склад і властивості неорганічних речовин логічно пов'язуються з розміщенням хімічних елементів у періодичній системі, що в цілому, завдяки внесенню у програму структурних змін, посилює прояв принципу науковості під час вивчення теми "Основні класи неорганічних сполук".

Робота студентів саме у таких напрямках над освоєнням змісту і структури курсу хімії для ЗНЗ значною мірою сприяє оволодінню майбутніми вчителями компетенціями, необхідними для розуміння відбору змісту та принципів побудови різнорівневих шкільних курсів хімії, міжпредметних зв'язків з іншими природничо-науковими предметами для формування в учнів цілісних уявлень про природу і місце людини в ній.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, 2011 р. / Сайт МОН України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>. – Назва з екрана.
2. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : монографія / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 315 с.

3. 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. – К. : К.І.С., 2004. – 119 с.

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Хімія 7–9 класи. 2012. [Електронний ресурс] / Сайт МОН України. – Режим доступу:

<http://www.mon.gov.ua/>. – Назва з екрана.

5. Рыжаков М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика) / М. В. Рыжаков. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 544 с.

УДК 378.147:811.133.1:004

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Майєр Н. В.

У статті визначено особливості навчальної, виховної, методичної діяльності та науково-дослідної діяльності з методики навчання французької мови як складників професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови вищих навчальних закладів. Автором конкретизовано функції та соціальні ролі викладача французької мови, які реалізуються в процесі його професійно-методичної діяльності.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, майбутній викладач французької мови, професійно-методична діяльність, соціальні ролі, функції викладача французької мови.

В статье определены особенности обучающей, воспитательной, методической деятельности и научно-исследовательской деятельности как составляющих профессионально-методической деятельности будущих преподавателей французского языка высших учебных заведений. Автором конкретизированы функции и социальные роли преподавателя французского языка, которые реализуются в процессе его профессионально-методической деятельности.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, будущий преподаватель французского языка, профессионально-методическая деятельность, социальные роли, функции преподавателя французского языка.

The article defines the characteristics of instructional, educational, methodological activities and research methods of teaching French as components of profession-oriented work of prospective teachers of French at higher educational institutions. The author specifies functions and social roles of a French teacher which are realized in the course of his or her professional activities.

Key words: institution of higher education, future French teacher, professional and methodological activities, social roles, functions of a French teacher.

Поліфункціональна діяльність сучасного викладача, зазначає С. В. Кірдянка, спрямована не лише на засвоєння студентом знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення його особистості, на формування стосунків між студентами у групі, що створює умови для реалізації цих цілей, на організацію позааудиторної виховної діяльності, на створення у вищій школі освітнього і розвивального середовища [7, с. 22]. При цьому викладач іноземної мови (ІМ), і французької зокрема, реалізує різні соціальні ролі [9], що дозволяє дослідникам акцентувати увагу на системно-рольовій діяльності педагога [13], що впливає на особливості його професійної діяльності.

В останнє десятиліття, враховуючи соціально-економічні перетворення у світі, соціальне замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованих фахівців, визначення особливостей професійної діяльності сучасного викладача вищої школи та окремих її видів є предметом дослідження науковців (С. Н. Алиев, 2009; Л. С. Гринкруг, 2012; Е. Н. Куклина, 2008; Ю. В. Подповетная, 2012; О. С. Руденко, 2006; С. Д. Смирнов, 2001 та ін.).

Аналіз літератури показав, що майбутній викладач ІМ, французької зокрема, повинен бути готовим здійснювати такі види професійної діяльності:

- навчально-виховну, соціально-педагогічну, культурно-просвітницьку, науково-методичну, організаційно-управлінську [1, с. 199];

- навчання ІМ і культури (формування іншомовної комунікативної компетентності), виховання, освіти і розвиток студентів засобами іноземної мови на аудиторних заняттях та в позааудиторній роботі (гурткова та клубна робота,

секції за інтересами, проблемні групи, наукові гуртки тощо); навчання професійно спрямованої ІМ; науково-методична та організаційно-методична робота із запровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій навчання ІМ; виховна діяльність [15, с. 3].

Загалом, названі види професійної діяльності є релевантними до тих, що реалізуються викладачем французької мови ВНЗ. Втім вважаємо за доцільне розглянути їх у контексті професійно-методичної діяльності [5, с. 107] й визначити її особливості відповідно до сучасних вимог [8] і соціальних ролей, притаманних викладачу ІМ, й французької зокрема [9], що й визначає **мету** статті.

Основним видом професійно-методичної діяльності викладача французької мови вважаємо **навчальну діяльність**, яка спрямована на організацію та здійснення процесу навчання студентів французької мови відповідно до вимог, визначених нормативними документами.

Навчальна діяльність викладача французької мови полягає у впровадженні професійно орієнтованого навчання французької мови, яке передбачає формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності.

Професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність є комплексом компетенцій (мовних: лексичної, граматичної, фонетичної; мовленнєвих: в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі, медіації / перекладі; лінгвосоціокультурної; навчально-стратегічної), рівень володіння якими залежить від набутих студентами знань, сформованих навичок та розвинених умінь, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Організуючи професійно орієнтоване навчання французької мови, викладач має враховувати потреби студентів у її вивченні в контексті майбутньої професійної діяльності. В процесі такого навчання, відмічає І. В. Нужа, має відобразитися майбутня професійна діяльність студента з метою формування у нього професійно значущих знань, навичок і умінь для ефективного іншомовного спілкування та взаємодії у професійних і побутових ситуаціях [11].

Нагадаємо, що в контексті нашого дослідження, йдеться про формування професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності у майбутніх вчителів / викладачів французької мови, що передбачає моделювання професійно спрямованого учіння студентів.

Відомо, що навчання у ВНЗ здійснюється у таких формах: денна, вечірня, заочна, дистанційна, екстернатна, при цьому форми навчання можуть бути поєднані [4, стаття 42].

Навчальна діяльність реалізується під час навчальних занять, самостійної роботи (виконання індивідуальних завдань), практичної підготовки, контрольних заходів. Основними видами навчальних занять є такі: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація [4, стаття 43].

Специфіка викладання французької мови у ВНЗ передбачає планування, організацію й реалізацію викладачем навчально-пізнавального процесу з оволодіння професійно орієнтованою франкомовною комунікативною компетентністю у таких формах та видах:

- практичні заняття;
- самостійна позааудиторна робота, зокрема з використанням запропонованих викладачем електронних засобів навчання;
- виконання індивідуальних завдань під час самостійної позааудиторної роботи;
- консультації в позааудиторний час, зокрема з використанням засобів синхронної та асинхронної комунікації;
- різні форми контролю рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності.

Особливим видом навчальної діяльності викладача є формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності в умовах заочної, дистанційної та екстернатної форм навчання.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного

учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [12].

Екстернатна форма навчання передбачає самостійне вивчення навчальних дисциплін, складання у ВНЗ заліків, екзаменів та проходження інших форм підсумкового контролю, передбачених навчальним планом [4, стаття 42].

Отже, організація учіння студентів за названими формами навчання потребує спеціальних знань і вмінь для здійснення викладачем французької мови навчальної діяльності, зокрема йдеться про професійно орієнтоване володіння ІКТ-компетенцією. До того ж дистанційне навчання реалізовується шляхом застосування дистанційної форми як окремої форми навчання і використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах [12].

Крім навчання (викладання), одним із основних видів діяльності, яка здійснюється у цілісному педагогічному процесі, є виховна робота [17], яка реалізується у виховній діяльності викладача. Виховна діяльність викладача французької мови, як відомо, відбувається засобами виучуваної мови.

Виховна діяльність викладача французької мови полягає в організації виховного впливу на майбутніх вчителів / викладачів засобами французької мови на практичних заняттях, в позааудиторний час у процесі керування різноманітними видами діяльності студентів з розвитку у них професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності (проектна робота, клуби за інтересами, наукові гуртки, музичні та поетичні студії тощо).

Серед складових професійно-методичної діяльності виокремлюємо **методичну діяльність**, яку, слідом за В. С. Шаган, розглядаємо як специфічний вид професійної діяльності викладача з проектування, розробки і конструювання, дослідження засобів навчання, які дозволяють регулювати діяльність навчання й учіння з окремої дисципліни чи циклу навчальних дисциплін [16, с. 11]. Методична діяльність, на думку В. С. Шаган, – це стійкі процедури планування, конструювання, вибору і використання засобів навчання, які потребують постійного вдосконалення [16, с. 12].

Отже, методична діяльність викладача французької мови передбачає підготовку засобів навчання й контролю для забезпечення навчально-виховного процесу, а саме:

- добір навчального матеріалу;
- добір / розробку вправ / ігор для формування / удосконалення / розвитку окремих компетенцій;
- методичні розробки теми чи циклу практичних занять з французької мови;
- укладання тестових завдань, контрольних та модульних контрольних робіт, екзаменаційних білетів з відповідними комплектами завдань;
- добір / розробка різноцільових засобів навчання, зокрема електронних тощо.

Принагідно зазначимо, що Н. В. Соловова доводить, що методична діяльність викладача вищої школи полягає у поєднанні кількох її видів, а саме: навчально-методичної, науково-методичної, організаційно-методичної, експертно-методичної. У нових умовах ВНЗ методична діяльність, з точки зору дослідниці, є метадіяльністю, яка поєднує функції керування всіма видами методичної діяльності, механізмом професійно-особистісного розвитку викладача, який опосередковує результат професійної підготовки студентів [14, с. 8].

Дозволимо собі не погодитися з такою позицією автора і вважаємо за доцільне керуватися поняттям "екстраметодична діяльність" викладача ВНЗ, зокрема викладача французької мови.

Беручи до уваги той факт, що "екстра-" – це префікс латинського походження, який означає надмірність, вихід за межі чогось [3], то екстраметодична діяльність викладача французької мови передбачає види роботи, які виходять за межі його методичної діяльності, а саме:

- модифікацію / розроблення типових і робочих програм з навчальних дисциплін;
- підготовку навчально-методичних комплексів навчальної дисципліни;
- підготовку методичних рекомендацій щодо вивчення відповідних навчальних тем чи дисциплін у цілому (як для студентів, так і для викладачів-початківців);

- написання навчальних посібників, підручників;
 - методичну допомогу та методичне керівництво діяльністю викладачів-початківців, організацію діяльності методичних студій тощо.

Тому методичну діяльність по суті не можна розглядати як метадіяльність (мета- (грец. *μέτα*) – понад), через яку реалізується перша. Доцільно розглядати екстраметодичну діяльність як окремий вид методичної діяльності, якою можуть займатися науковці, досвідчені висококваліфіковані викладачі.

М. І. Дьяченко відмічає, що викладач вищої школи повинен поєднувати педагогічну та наукову діяльність, гармонійне поєднання яких сприяє підвищенню ефективності викладання навчальної дисципліни [2, с. 189–190]. Підтримуємо цю точку зору і вважаємо, що в професійній діяльності викладач французької мови поєднує методичну та наукову діяльність, яку конкретизуємо як **науково-дослідна діяльність з методики навчання французької мови**.

Науково-дослідна діяльність з методики навчання французької мови пов'язана із:

- самостійним ознайомленням викладача з досягненнями методики навчання іноземних мов та суміжних наук;
- підвищенням кваліфікації;
- підготовкою публікацій науково-методичного характеру;
- участю у науково-практичних конференціях;
- вивченням передового педагогічного досвіду з метою вдосконалення навчально-виховного процесу та розвитку власної методичної компетентності.

Науково-дослідна діяльність сприяє здійсненню ефективної навчальної, виховної та методичної діяльності викладача французької мови, підвищує його творчий потенціал, науковий рівень за рахунок самоосвіти.

Визначені види професійно-методичної діяльності викладача французької мови ВНЗ виступають в органічній єдності, взаємозалежності та підпорядкуванні (див. рис. 1), адже для успішної реалізації методичної, навчальної, виховної діяльності відповідно до сучасних вимог [8] викладач повинен постійно підвищувати свій науковий рівень у процесі науково-дослідної діяльності.

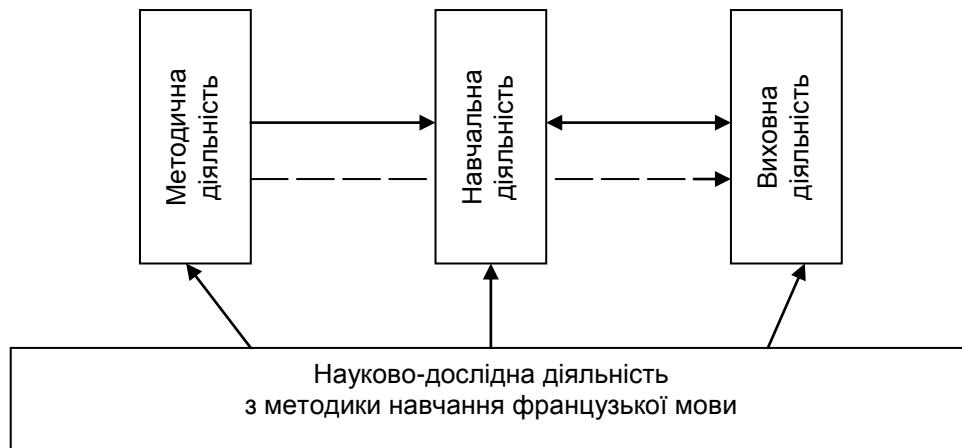


Рис. 1. **Взаємозалежність видів професійно-методичної діяльності викладача французької мови**

Визначені види професійно-методичної діяльності, слідом за І. О. Зимньою, трактуємо як реалізацію тієї чи іншої психолого-педагогічної функції [6, с. 270].

Майбутній викладач французької мови, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр", повинен бути здатним виконувати такі функції: комунікативно-навчальну, розвивальну, виховну, гностичну, конструктивно-планувальну, організаторську [10; 15, с. 4], освітню [5, с. 111–116].

З огляду на вимоги до сучасного викладача французької мови ВНЗ [8], його соціальні ролі [9], конкретизуємо типові задачі його професійно-методичної діяльності відповідно до визначених функцій (табл. 1).

Таблиця 1

**Професійно-методична діяльність майбутнього викладача
французької мови ВНЗ**

Функції	Основні завдання професійно-методичної діяльності	Соціальні ролі
Комунікативно-навчальна	Формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності в єдності всіх її компонентів: мовної (лексичної, граматичної, фонетичної), мовленнєвої (в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі, медіації / перекладі), лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетенцій з використанням сучасних засобів навчання та широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення	Викладач. Консультант
Конструктивно-планувальна	Визначення цілей формування професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності з урахуванням сучасних вимог до підготовки фахівців та соціального замовлення суспільства; розробка навчальних програм; планування й організація навчально-виховного процесу з формування професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності в усіх його формах	Викладач. Вчений
Розвивальна	Розвиток інтелектуальної та емоційної сфери студентів, індивідуального стилю професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності; професійно орієнтованих інтересів, здібностей; умінь самонавчання через ознайомлення з навчальними стратегіями, готовності до професійної самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення; здатності до цілепокладання, до самостійного вирішення професійно орієнтованих завдань	Модератор. Коуч
Виховна	Виховання студентів засобами французької мови, виховання любові до професії вчителя, здатності до професійного зростання, професійної мобільності, самонавчання й самовдосконалення впродовж життя	Вихователь
Гностична	Аналіз і прогнозування професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності студентів з французької мови; саморефлексія, узагальнення й систематизація власної професійно-методичної діяльності та діяльності колег	Викладач. Вчений
Освітня	Забезпечення професійно орієнтованого учіння; ознайомлення з методами, прийомами, стратегіями оволодіння французькою мовою; створення умов для реалізації індивідуальної траєкторії учіння студентів; реалізація між-предметних зв'язків	Викладач. Модератор. Коуч
Організаторська	Організація професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності студентів з французької мови на аудиторних заняттях, в самостійній позааудиторній роботі, в умовах екстернату, дистанційного та заочного навчання; організація професійно орієнтованої позааудиторної роботи студентів з французької мови; організація педагогічної практики магістрантів з французької мови; використання активних методів навчання	Менеджер. Тьютор. Коуч. Наставник

Отже, особливості професійно-методичної діяльності майбутнього викладача французької мови представлені такими її видами: навчальна діяльність; виховна діяльність; методична діяльність; науково-дослідна діяльність з

методики навчання французької мови, в межах яких реалізуються функції викладача французької мови ВНЗ та його соціальні ролі.

Перспективу дослідження вбачаємо у визначенні особливостей формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови вищих навчальних закладів.

Література

1. Вшивцева Е. И. Формирование научно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка / Е. И. Вшивцева, О. Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 9. – С. 199–203.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный : св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. ед. : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000.
Т. 1 : А–О. – 2000. – 1280 с.
4. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. – Назва з екрана.
5. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : монографія / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2011. – 436 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
7. Кирдянкина С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Кирдянкина С. В. – Хабаровск, 2011. – 27 с.
8. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Іноземні мови. – 2013. – № 3. – С. 19–24.
9. Майер Н. В. Соціальні ролі сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference "Zprávy vědecké ideje. – Praha : Publishing House "Education and Science" s.r.o, 2013. – Díl 11. Pedagogika. – S. 6–8.
10. Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах : Програма нормативної навчальної дисципліни підготовки магістрів спеціальності 8.02030302 "Мова і література"* (англійська; німецька; французька; іспанська; китайська; японська) / розробники: д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва, д-р пед. наук, проф. Н. Ф. Бориско. – К., 2013. – 8 с.
11. Нужа И. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе [Електронний ресурс] / И. В. Нужа. – Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-137750.html>. – Назва з екрана.
12. Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/. – Назва з екрана.
13. Рунгш Н. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к системно-ролевой деятельности на основе гендерного подхода : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Рунгш Н. А. – Чебоксары, 2007. – 18 с.
14. Соловова Н. В. Управление методической работой в условиях реализации инновационных методических задач : автореф. дисс. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Соловова Н. В. – Самара, 2012. – 52 с.
15. Типова програма дисципліни "Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах" / С. Ю. Ніколаєва, Н. Ф. Бориско. – К., 2012. – 42 с.
16. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Шаган В. С. – Ижевск, 2010. – 24 с.
17. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 371.38:373.2(075.8)

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ДОШКІЛЬНА ОСВІТА"
ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
"ХУДОЖНЯ ПРАЦЯ ТА ОСНОВИ ДИЗАЙНУ"**

Матвієнко С. І.

Автором статті розглянуто особливості організації та проведення лабораторних занять студентів з навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну", визначених через їх тематику та форми організації. Запропоновано розподіл навчального матеріалу дисципліни "Художня праця та основи дизайну", здійсненого відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу з урахуванням в ньому частини лабораторних занять.

Ключові слова: підготовка студентів, лабораторні заняття, навчальна дисципліна, дизайн, художня праця.

Автор статьи рассматривает особенности организации и проведения лабораторных занятий студентов в изучении учебной дисциплины "Художественный труд и основы дизайна", которые определяются их тематикой и формами организации. Предложено распределение учебного материала дисциплины "Художественный труд и основы дизайна", которое осуществляется в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы организации учебного процесса с учетом части лабораторных занятий.

Ключевые слова: обучение студентов, лабораторные занятия, учебные дисциплины, дизайн, художественный труд.

The author of the article considers the peculiarities of organization and conduction of laboratory practicum in the discipline "Artistic Labor and Essentials of Design", defined through their subject areas and forms of organization. Distribution of educational material for the discipline "Artistic Labor and Essentials of Design" is proposed in accordance with the requirements of the credit-modular system of educational process taking into account the laboratory practicum unit.

Key words: training of students, laboratory classes, academic discipline, design, art work.

Сучасна національна вища школа надає великого значення удосконаленню навчально-виховного процесу. Навчання студентів денної форми відбувається переважно під час різних форм занять, серед яких лекція, семінарське, практичне та лабораторне заняття [1; 3]. Лабораторне заняття – це форма навчального заняття, коли студенти під керівництвом викладача особисто беруть участь у різних видах експериментів, дослідів, художньо-творчої роботи задля перевірки та підтвердження засвоєних раніше окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, що вивчається [3, с. 302]. У той же час лабораторне заняття спрямовано на якнайкращу реалізацію науково-творчого підходу до виконання професійних завдань.

Професійна підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти передбачає низку дисциплін художньо-естетичного циклу, завдяки вивченню яких студенти оволодівають знаннями та уміннями вирішення завдань художньо-естетичного розвитку особистості. Необхідністю пошуку шляхів удосконалення теоретичної та практичної підготовки майбутніх вихователів визначається **актуальність даного дослідження**.

Аналіз останніх публікацій. У наукових працях Л. Артемової, А. Алексюк, В. Буряк, Г. Ващенко, С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ничкало розкрито взаємозв'язок сучасної педагогічної теорії та практики, визначено складові організації навчального процесу у вищій школі. У працях Л. Десева, Б. Єсипова, Ю. Калугіна

розглянуто питання диференціації та індивідуалізації самостійної роботи студентів. Важливі аспекти організації різних видів навчальних занять студентів щодо оволодіння ними професійно значущими знаннями розкрито у працях педагогів-дослідників Г. Беленької, О. Богініч, В. Буряк, І. Лернера, Л. Машкіної, І. Огородникова, В. Паламарчук, П. Підкасистого, О. Савченко та ін.

Метою дослідження є висвітлення особливостей організації лабораторних занять майбутніх педагогів ДНЗ у процесі опанування ними навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну".

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати особливості організації та проведення лабораторних занять з навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну";
- 2) визначити перспективи подальших досліджень щодо організації лабораторних занять у практиці вишів.

Викладення основного матеріалу. Процес підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності реалізується у вищій школі за допомогою стрункої системи форм і методів навчання. Значне місце в цій системі посідають заняття – лекційні, семінарські, практичні, лабораторні, а також колоквиуми та консультації. Метою їх проведення є закріплення, переведення в довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування умінь і навичок з дисципліни [3, с. 302].

На думку В. Ортинського, лабораторне заняття (лат. *labor* – праця) – форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [5, с. 234].

Педагогічний потенціал лабораторних занять визначається тим, що вони, окрім кращого засвоєння студентами програмового матеріалу, розвивають у майбутніх фахівців ініціативу, творчість, самостійність у прийнятті рішень. Ураховуючи специфіку й потенціал означених занять, навчальними планами вишів на лабораторні заняття відводиться від 40 до 60 % робочого часу.

При організації лабораторних занять ураховується профіль підготовки майбутніх фахівців. Так, навчальна дисципліна "Художня праця та основи дизайну" входить до переліку дисциплін нормативної частини циклу професійної науково-предметної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти ОКР "бакалавр". Метою опанування студентами даного курсу є сприяння вихованню у них загальної естетичної культури; розвитку їхніх художніх смаків шляхом засвоєння основ дизайну та художньої ручної праці як видів художньо-естетичної діяльності, здатних творчо змінювати навколишнє середовище.

Вивчення навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" включає теоретичну частину (лекційний курс), яка дає можливість визначити роль художньої праці та дизайну у формуванні особистості дошкільника; набути знань про історію виникнення й розвитку дизайну; ознайомитися з такими видами дизайну, як дитячий дизайн, розглянути особливості його складових (ляльковий дизайн, декоративно-просторове моделювання, флористика тощо), а також розглянути основи художньої діяльності – композицію, колористику, які слугують базою для виконання виробу.

Практичні заняття мають на меті створення студентами творчих робіт у різних видах дитячого дизайну за допомогою дизайн-ескізів (з можливістю їх подальшого застосування в умовах дошкільного навчального закладу); а також вправлення студентів у складанні конспектів заняття із зображувальної діяльності у ДНЗ (аплікація, конструювання, ліплення), що ґрунтується на використанні технік і матеріалів художньої ручної праці.

Проведення лабораторних занять у контексті вивчення навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" спрямоване на опанування різних художніх технік і найбільш уживаних технологічних методів щодо створення

елементарних художньо-декоративних виробів, у тому числі – з елементами дизайну.

Розподіл навчального матеріалу дисципліни "Художня праця та основи дизайну", здійснений нами відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), представлено у таблиці 1:

Таблиця 1

**Орієнтовна структура залікового кредиту
Зміст навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну"**

№ з/п	Теми	Всього	Всього аудиторних	Лекційних	Семинарських	Практичних	Лабораторних	Самостійна робота	Індивідуальна робота
Змістовий модуль I. Теоретичні основи художньої праці та дизайну		36	24	10	10	4	–	8	
1.1	Роль художньої праці у всебічному розвитку дитини дошкільного віку	4	4	2	2				
1.2	Психолого-педагогічні основи художньо-конструктивної діяльності дітей	8	4	2	2			4	
1.3	Дизайн. Дитячий дизайн: види та сутність	10	6	2	2	2		4	
1.4	Композиція та колористика	6	6	2	2	2			
1.5	Зміст і умови роботи з дітьми у галузі художньої праці та художнього конструювання (дизайну)	4	4	2	2				
Змістовий модуль II. Практичні основи роботи у галузі художньої праці з дошкільниками		72	30	2	–	6	22	36	10
2.1	Методика ознайомлення дошкільників з різними матеріалами та техніками роботи з ними	16	2	2				4	10
2.1.1	Робота з папером: оригамі модульне	8	4				4	4	
2.1.2	Паперопластика	8	4			2	4	4	
2.1.3	Робота з тканиною	8	4			2	2	4	
2.1.4	Моделювання: а) моделювання лялькового одягу (на мультенах)	8	6			2	2	4	
2.1.5	б) декоративно-просторове моделювання	6	2				2	4	
2.1.6	Флористика	6	2				2	4	
2.1.7	Робота із солоним тістом	6	2				2	4	
2.1.8	Робота з викидним матеріалом	6	4				4	4	
Разом		108	54	12	10	10	22	44	10

Як показують дані таблиці, проведення лабораторних занять заплановано при вивченні студентами навчального матеріалу лише практичної частини навчальної дисципліни.

Проведенню лабораторних занять передую виконання студентами самостійної роботи. Вона пов'язана із попереднім виконанням та застосуванням на практиці розробленої системи завдань з художньо-конструкторської діяльності, а також самостійним опрацюванням студентами теоретичних положень та практичних навичок оволодіння основами дизайнерського мистецтва (художнього конструювання).

На лабораторних заняттях ми намагалися максимально використовувати прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів – сполучали індивідуальну роботу з роботою в підгрупах, застосовували метод моделювання, метод мозкового штурму та інші методи організації навчальної діяльності, запропоновані Л. Артемовою, О. Богиніч, О. Низьковською та ін. Так, індивідуальна форма організації лабораторних занять використовувалася задля засвоєння технології моделювання лялькового одягу (на мультенах, при створенні української ляльки-мотанки), в опануванні навичок декоративно-просторового моделювання (тематика робіт "Мій казковий будиночок", "Собори Ніжина") та флористики (тематика робіт "Букет для мами"). Робота в підгрупах передбачала не тільки створення студентами об'ємних та технологічно складних робіт, проте й набуття ними навичок складання технологічної картки виробу, створення проектів інтер'єрного та ландшафтного дизайну (спроектованих на умови дошкільного навчального закладу – *тут і далі – ДНЗ*).

Добираючи тематику лабораторних занять, ми урахували специфіку подальшої професійної діяльності студентів. Перш за все, це стосувалося добору майбутніми вихователями технік і матеріалів, які традиційно використовуються при проведенні педагогами ДНЗ занять з дошкільниками з образотворчої діяльності, а також щодо організації гурткової роботи художньо-перетворювального спрямування. По-друге, ми урахували інтерес студентів до опанування новітніх художніх технік, як-от: модульне оригамі, квілінг, флористичний колаж, декупаж, фітоаранжування тощо.

Різноманітність методики проведення лабораторних занять підвищує інтерес студентів, активізує їх, що сприяє підвищенню продуктивності навчання. Визначили свою ефективність при використанні на лабораторних заняттях евристичні методи: "удосконалення" – визначення недосконалих частин художнього виробу, знаходження варіантів їх поліпшення, "пошук аналогів" – використання базової основи для створення нової творчої роботи; "символічна аналогія" – часткове перенесення характерних особливостей реально існуючого об'єкта на об'єкт, що створюється; "фантастична аналогія" – використання у творчих завданнях образів з казок, легенд, міфів; "презентацій ідей".

Однією із проблем організації навчальної роботи студентів у виші при вивченні ними окремих дисциплін постає її навчально-методичне забезпечення, перш за все – розробка навчальних програм та забезпечення необхідною навчально-методичною літературою. З метою вирішення означеної проблеми нами було укладено та видано друком навчально-методичний посібник "Художня праця та основи дизайну" [4], користування яким дозволило студентам більш чітко й творчо працювати; планувати особисту стратегію навчання; творчо використовувати матеріали Internet-мережі щодо поповнення теоретичних знань і розвитку практичних умінь з художньої праці та дизайну; раціонально використовувати свій час.

На нашу думку, ефективність проведення лабораторних занять дисциплін художньо-естетичного напрямку визначається можливістю для студента виявити власні творчі здібності, максимальну навчальну й творчу активність, набуття навичок художньої практичної роботи, а також адаптувати їх до подальшої професійної діяльності.

С. Вітвицька вказує на те, що необхідною умовою ефективності лабораторних занять є керівництво педагога-консультанта. Він має забезпечувати інформаційну ємність змісту навчальної дисципліни, до творчої самостійної діяльності студентів [2, с. 162–163].

Стосовно проведення лабораторних занять з дисципліни "Художня праця та основи дизайну" слід зазначити, що педагог повинен володіти глибокими знаннями з теорії дизайну (художнього конструювання), методики проведення

занять з художньої праці у ДНЗ, широким спектром сучасних художніх технік, а також вміти їх показати на практиці. Викладач-консультант має орієнтувати роботу студентів на вивчення та осмислення процесу художньо-конструкторської діяльності шляхом використання методів проблемного навчання, які сприяють пошуковій та творчій діяльності. При проведенні лабораторних занять з навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" педагог повинен навчити студента не тільки розібратися в технології створення виробу, але й показати результати своєї практичної та дослідницької роботи.

Висновки

Здійснений нами теоретичний аналіз особливостей організації та проведення лабораторних занять з навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" дозволяє зробити наступні висновки:

1. Лабораторні заняття з вищезазначеної дисципліни визначаються наступними особливостями їх організації та проведення:

- організація лабораторних занять, з огляду на майбутню професійну діяльність студента спеціальності "Дошкільна освіта", повинна як урахувати специфіку й методику проведення занять з художньої праці у ДНЗ, так і базуватися на використанні широкого кола новітніх художніх технік, матеріалів, творчих ідей, що збагачують творчу діяльність;

- ефективність проведення даного виду навчальних занять визначає добре продумана, цікава для студентів, професійно орієнтована самостійна робота, запланована до кожного лабораторного заняття;

- проведення лабораторних занять уможливорює використання різних форм їх організації (за кількістю учасників), що активізує пізнавальну діяльність студентів, зменшує їхню втомлюваність, підвищує інтерес до занять та якість виконання творчих робіт.

2. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з удосконаленням змісту лабораторних занять з дисципліни "Художня праця та основи дизайну" з огляду на майбутню практичну діяльність студентів спеціальності "Дошкільна освіта".

Література

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посібник / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К., 2003. – 418 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну : навч.-метод. посібник / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 44 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009.
6. Педагогіка и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

УДК 378.147:811.1

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТУРИСТИЧНИХ МЕНЕДЖЕРІВ

Окопна Я. В.

Стаття розкриває сучасні підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності у студентів напряму "Туризм". Представлено систему педагогічного аналізу та оригінальні методики оптимізації професійного розвитку. Туризм визначено як специфічну сферу професійної іншомовної діяльності. На основі системного підходу науково обґрунтовано концепцію системи туристичної іншомовної освіти як форми існування дидактичної системи, розглянуто її складові, визначено її характеристики на сучасному етапі розвитку суспільства й професійної педагогіки. Ключові слова: друга іноземна мова, підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, туризм.

Статья раскрывает современные подходы к формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности у студентов специальности "Туризм". Представлена система педагогического анализа и оригинальные методики оптимизации профессионального развития. Туризм определен как специфическая сфера профессиональной иноязычной деятельности. На основе системного подхода научно обоснована концепция системы туристического иноязычного образования как формы существования дидактической системы, рассмотрены ее составляющие, определены ее характеристики на современном этапе развития общества и профессиональной педагогики. Ключевые слова: второй иностранный язык, подходы к формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности, туризм.

The article reveals modern approaches to the formation of the professionally-oriented foreign language communicative competence in students of "Tourism". It presents a system of pedagogical analysis and original methods of optimization of professional development. Tourism is defined as a specific area of professional foreign language activity. Based on system approach the conception of the system of foreign language education in tourism as a form of didactic system is scientifically substantiated, its components are examined, its characteristic features at the modern stage of development of society and professional pedagogy are defined. Key words: second foreign language, approaches to professionally oriented foreign language communicative competence formation, tourism.

Постановка проблеми. Модернізація вищої професійної освіти в Україні, зумовлена процесами глобалізації, інтеграції, інформатизації суспільства, та соціально-економічний розвиток нашої держави визначили принципово нові вимоги до іншомовної професійної підготовки фахівців, зокрема в сфері туризму. Туристичній галузі потрібні фахівці нової генерації, які могли б працювати самостійно, творчо та ефективно, адаптуючи нововведення, свіжі ідеї, пропозиції до реальних професійних потреб, оперуючи двома і більше іноземними мовами (ІМ), що знайшло своє відображення у Законі України "Про туризм", Державній програмі розвитку туризму в Україні до 2010 року, інших законодавчих актах і нормативно-правових документах [10–19].

Так, в межах вітчизняної туристичної галузі чітко визначилися окремі види діяльності за кваліфікацією "бакалавр з туризму": 3414 "Фахівець з туристичного обслуговування", 3414 "Екскурсовод".

Ідея спільного розвитку туристичної науки та вищої іншомовної освіти, органічного використання фахових знань як бази для забезпечення якості іншомовної освіти пронизує всі напрями діяльності, оголошені в Болонській декларації. Метою такої взаємодії є збереження культурного та лінгвістичного багатства Європи, яке базується на успадкованій різноманітності традицій, сприяє потенціалу інновацій, соціальному та економічному розвитку через зміцнення співробітництва між європейськими нелінгвістичними вищими навчальними закладами (ВНЗ).

Сучасні вимоги до підготовки фахівця туристичної сфери перш за все потребують від нього активної участі в усіх глобалізаційних процесах: міжкультурна професійно орієнтована комунікація, комунікативна спроможність у сферах професійного та ситуативного спілкування усної і письмової форм, навички практичного володіння ІМ в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; та бути спроможними оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Все це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють двома і більше ІМ, зокрема мовами міжнародного спілкування, та обумовлює необхідність вивчення курсу "Друга іноземна мова", "Ділова іноземна мова друга".

Таким чином, актуальності набуває вивчення ділової німецької мови професійного спрямування (НМПС) як другої ІМ після англійської майбутніми фахівцями туристичної сфери, які в нових економічних умовах зможуть розв'язувати поставлені перед галуззю складні проблеми. Така діяльність відповідає потребам сучасного суспільно-політичного життя – діалогу культур. Адже Україна є частиною світового співтовариства і вважає поставлені завдання з підготовки фахівців для туристичної галузі правомірними й актуальними. У грудні 2003 року Верховна Рада України прийняла "Закон про туризм", який заклав фундамент розвитку туристичної діяльності й туристичної освіти і підкреслив орієнтацію нашої держави на передовий зарубіжний досвід як туристичної галузі, так і туристичної іншомовної освіти. Україна багата туристичними можливостями. Вона є однією з привабливих країн світу, яка має величезний природний і культурний потенціал. Перший досвід щодо впровадження спеціалізації з туризму і започаткування двомовної іншомовної професійної підготовки фахівців в Україні мають вже більше 100 вищих навчальних закладів. Проте, освітня діяльність вищих навчальних закладів здійснюється на початковому рівні і не має систематичного характеру. Отже, досвід передових країн-членів Всесвітньої туристичної організації (ВТО) сприятиме становленню та розвитку всіх систем туристичної галузі і багатомовної іншомовної професійної освіти зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців туристичного менеджменту приділяється увага у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

Так, різні аспекти філософії неперервної туристичної освіти обґрунтовано в працях В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, В. С. Лутая, дидактики професійної освіти – А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, С. У. Гончаренка, В. А. Козакова, І. Я. Лернера, А. М. Матюшкіна, П. І. Підкасистого. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх працівників сфери обслуговування ґрунтовно досліджували С. Я. Батишев, Р. С. Гуревич, О. А. Дубасенюк, А. О. Кирсанов, А. О. Лігоцький, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, І. П. Смирнов; порівняльної професійної педагогіки – М. П. Лещенко, В. О. Кудін, Л. П. Пуховська, О. В. Сухомлинська; особливості професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму схарактеризовано в працях Є. О. Алілуйко, І. В. Зоріна, В. О. Квартальнова. Питання особистісно орієнтованого навчання висвітлено у дослідженнях Г. О. Балла, І. Д. Бега, О. М. Пехоти, В. В. Рибалки. Історико-педагогічні проблеми професійної освіти досліджуються вітчизняними вченими Л. П. Вовк, О. М. Коханко, І. Є. Курляк, І. Л. Лікарчук.

Для професійно орієнтованого іншомовного навчання студентів також існує певна теоретична база. Зокрема, описано понятійну систему теорії різних видів мовленнєвої діяльності (МД), розроблено технології та сформульовано конкретні рекомендації щодо навчання, визначено об'єкти контролю рівня володіння ІМ (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Л. В. Гайдукова, О. В. Калімуліна,

О. Г. Квасова, О. О. Кнурова, Т. І. Олійник, Ю. І. Пассов, І. В. Попова, І. О. Сімова, В. Л. Скалкін та інші); досліджено особливості навчання культури міжособистісної комунікації (Т. М. Астафурова, Є. М. Верещагін, Л. Я. Зєня, О. Л. Красковська, Ю. Б. Кузьменкова, М. Л. Писанко, С. В. Соколова, О. Б. Тарнопольський, М. О. Фаєнова та ін.).

Учені (М. В. Баришніков, Н. Л. Замкова, І. В. Коломієць, С. С. Коломієць, С. В. Лимова, Л. Я. Личко, Р. Ю. Мартинова, О. М. Сорока, І. В. Чірва) розглядають процес професійно орієнтованого навчання з урахуванням відмінностей у сферах спілкування, професійних ролях, типах професійних діалогів, мовному і мовленнєвому матеріалі. Про особливості та переваги технології навчання другої ІМ після першої ІМ, подолання явища інтерференції, а також використання першої ІМ для вивчення другої ІМ зазначено у працях А. О. Анісімової, Л. О. Калашнікової, Н. М. Марченко, І. М. Мельник, О. О. Молокович, О. В. Пінської, Т. А. Пустовалової, О. О. Савчук, А. В. Щепилової та ін.

Останніми роками значна увага у навчанні двох і більше ІМ майбутніх фахівців, формуванні у студентів нелінгвістичних ВНЗ іншомовної компетентності приділяється використанню інтернет-ресурсів (О. Б. Бігич, М. А. Бовтенко, А. Л. Бурган, М. С. Гришина, Л. Я. Зєня, С. В. Радецька, П. І. Сердюков, Л. І. Скалій, Н. Д. Угринович, С. А. Фомін, Н. С. Форкун, Є. В. Якушина, М. С. Dason, A. Dillon, C. Kramtsch та ін.).

Проте, незважаючи на розмаїття наукових праць з професійно орієнтованого навчання та навчання ІМ, **протириччя** між проблемою підготовки майбутнього працівника туристичної сфери (туристичного менеджера) з використанням дистанційних засобів навчання, з одного боку, та питання організації сучасних підходів до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів, які вільно володіють НМПС як другою ІМ після англійської – з іншого, що на сьогодні залишається не дослідженим, й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки "Сучасні підходи до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів".

Актуальність цієї проблеми, необхідність узагальнення, систематизації та осмислення вітчизняного досвіду підготовки фахівців для сфери туризму, потреба обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки фахівців для галузі та створення сучасної системи з урахуванням прогресивних ідей світового й вітчизняного досвіду, необхідність переосмислення традиційних уявлень про іншомовний навчальний процес у закладах туристичного профілю, надання йому особистісного спрямування, а також потреба прогнозування розвитку неперервної багатомовної іншомовної туристичної освіти в Україні зумовили **мету написання** нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. З метою організації професіограми майбутнього працівника туристичної сфери (в межах досліджуваної тематики) надалі представимо основні положення понятійного апарату, залучені до наукової розвідки. Вони пов'язані з туризмом безпосередньо або належать до філософської, педагогічної, методичної та психологічної наук.

Так, структуру професіограми майбутнього працівника туристичної сфери за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування" напряму підготовки 6.140103 "Туризм", кваліфікації "бакалавр з туризму" 3414 "Фахівець з туристичного обслуговування", 3414 "Екскурсивод", становить академічний ступінь. Це освітня кваліфікація (бакалавра), яку присуджує нелінгвістичний ВНЗ за результатами успішного виконання освітньої навчальної програми. Сама назва академічного ступеня (кваліфікація бакалавра), що присуджується після завершення першого етапу (підрівня) п'ятого рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти, належить до першого циклу вищої освіти в Болонській класифікації та відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя. Якщо говорити про галузь знань, зокрема 1401 "Сфера обслуговування", то слід виокремити й галузь навчання – здійснити аналіз основних предметів навчання в освітній навчальній програмі в межах галузі освіти.

Для конкретизації дескрипторів кваліфікацій надалі ми проведемо загальний опис кваліфікації за рівнями (підрівнями, етапами, циклами) у термінах компетентностей. Нелінгвістичний ВНЗ – це заклад вищої освіти, основне завдання якого полягає в забезпеченні умов, необхідних для здобуття майбутнім туристичним менеджером вищої освіти із знанням двох і більше ІМ. Офіційним наслідком такої взаємодії є здобуття відповідної кваліфікації туристичним менеджером у процесі оцінювання та визнання компетентними органами того, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами.

Компетентнісний підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей, є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю набуває якостей студентоцентрованості. Тому під компетентностями майбутнього працівника туристичної галузі слід розуміти динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, цінностей, професійно зорієнтованих особистих якостей, які чітко описують результати навчання за освітньою навчальною програмою. Вони (компетентності) покладені в основу кваліфікації випускника, який володіє двома і більше ІМ, що надає йому конкурентоспроможності на світовому ринку праці, а компетенція – це повноваження, надані працівнику туристичної галузі, які входять в коло його службових та інших прав і обов'язків [4, с. 73–81; 6–8].

Слідом за зазначеним вище обґрунтування потребує й **методологічний** підхід щодо реалізації іншомовної освіти майбутнього туристичного менеджера двома і більше ІМ у нелінгвістичному ВНЗ. В науковій літературі термін "підхід до навчання" вживається у значенні сукупності прийомів і способів навчання, як світоглядна категорія, що віддзеркалює соціальні установки суб'єктів навчання – носіїв суспільної свідомості (майбутніх працівників туристичної галузі), як стратегія навчання і як найзагальніша концептуальна позиція (в її основі лежить одна вихідна ідея).

В дослідженні ми орієнтуємось на визначення навчального підходу до вивчення НМПС як другої ІМ після англійської в більш широкій категорії, ніж традиційне поняття "стратегія навчання".

Адже, на нашу думку, поняття "підхід" включає в себе як стратегію, так і визначає методи, форми, прийоми іншомовного навчання першою і другою ІМ в цілому і являє собою глобальну системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма компонентами, включаючи суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента безпосередньо.

Відповідно до **плюрилінгвального** підходу, що є одним із провідних підходів до навчання суміжних мов за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [2; 5; 6], для майбутнього працівника туристичної галузі більш важливим, ніж знання окремих ІМ, виступає індивідуальний професійно зорієнтований мовний досвід, в якому ІМ не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну іншомовну комунікативну компетентність, де рідна, перша і друга ІМ переплітаються і взаємодіють.

Актуальності цей підхід набуває в процесі міжнародної професійно орієнтованої іншомовної комунікації фахівців туристичної галузі, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної ІМ і використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Професійною метою для них є лише акт комунікації: передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника. З такої точки зору плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання мови на фонетичному, лексичному і граматичному рівні, що відображено у змісті програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напряму 6.140103 "Туризм" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування": Програми нормативних дисциплін "Друга іноземна мова" [9, с. 32–38].

Успіх підготовки фахівців сфери туризму найтісніше взаємопов'язаний із сучасними тенденціями в економіці у всьому світі і в кожній країні з урахуванням політичної, соціальної та економічної ситуації у період глобалізації всіх процесів у суспільстві. Міжнародний туризм сприяє процесу взаємодії і взаємозбагаченню культур різних регіонів світу, формуванню загальнолюдської культури. На основі вивчення фахової наукової літератури туристичної галузі ми з'ясували, що туризм – це особливе багатодисциплінарне й багатопрофільне явище, яке

уособлює поєднання багатьох наук, предметів, галузей. Багатовекторний характер сфери туризму визначає важливість основного компонента теорії туризму – специфічної соціоекономічної і соціогуманітарної дисципліни, яка має синтетичний характер і характеризується розгалуженими міждисциплінарними зв'язками з політологією, історією, соціологією, правознавством, культурологією, релігієзнавством, антропологією, економікою і маркетингом, педагогікою і психологією, географією, країнознавством та іншими науками. Теорія туризму (туризмологія, туристика, туризмознавство) ставить метою системно відобразити феномен туризму, всі його складові.

Результати проведеного нами аналізу підтверджують те, що вітчизняна професійна освіта має як свої недоліки, так і переваги. Пріоритетний розвиток системи неперервної багатомовної іншомовної туристичної освіти, підвищення її ролі в модернізації туристичної галузі в цілому, а також введення в нашій державі нового стандартизованого за світовими вимогами напряму підготовки "Туризм" на сучасному етапі характеризується недостатністю в Україні фундаментальних теоретико-методологічних праць з проблем багатомовної іншомовної туристичної освіти. Це спричинило потребу розробки державних стандартів туристичної освіти, теоретичного обґрунтування підходів до відбору і структурування її змісту та програмно-методичного іншомовного забезпечення навчального процесу у нелінгвістичних ВНЗ різних рівнів акредитації.

Таким чином, необхідність розв'язання завдань, спрямованих на створення сучасної модернізованої вітчизняної системи багатомовної іншомовної туристичної освіти з дистанційною підтримкою, потребує ще й обґрунтування наукових засад іншомовної підготовки майбутнього фахівця для сфери туризму відповідно до сучасних світових освітніх тенденцій і національних інтересів, а також розвитку й структуризації мережі навчальних закладів, що здійснюють підготовку цих фахівців за повним переліком спеціальностей.

У процесі вивчення стану підготовки фахівців туристичної сфери нами було виявлено наступні недоліки: недостатня увага приділяється практичному оволодінню НМПС як другою ІМ; мало фахівців, які можуть читати спецкурси з туризму, відсутні спецкурси з ІМ для працівників сфери туризму, відчувається потреба у фахівцях-викладачах, навчальних посібниках. Аналіз організації підготовки фахівців з туристичного менеджменту в нелінгвістичному ВНЗ показує, що навчальні плани та програми з дисциплін не передбачають достатньої професійної підготовки висококваліфікованого працівника для роботи в ринкових умовах, зафіксовані загальні принципи побудови навчальних планів і програм. Вони відповідають трьом специфічним напрямкам для різних факультетів: географічний, економічний, культурологічний.

Удосконалення підготовки фахівців туристичної сфери має відбуватися за наступними напрямками: оновлення змісту вищої туристичної освіти, запровадження ефективних педагогічних дистанційних технологій, створення чіткої системи багатомовного іншомовного методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу; забезпечення високої якості вищої багатомовної іншомовної освіти та професійної мобільності випускників нелінгвістичного ВНЗ різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств шляхом інтеграції на світовому ринку праці; запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання.

Розв'язання поставлених проблем передбачає докорінну перебудову системи підготовки кадрів на теоретичному та методологічному рівнях, ухвалення нових законодавчих документів, створення інноваційних навчальних програм і планів, які відповідатимуть світовим стандартам професійної підготовки фахівців у сфері туризму.

В рамках таких підходів першою умовою формування фахівця є освоєння функції праці, а другою – правильне уявлення про об'єкт праці. Під час реалізації цих підходів вимоги щодо якості підготовки фахівців передбачають: а) дослідження структури праці; б) детальний аналіз професійних функцій фахівця; в) визначення вмінь, необхідних для професійної діяльності.

Технологія формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів включає в себе:

а) аналіз потреб у фахівцях зазначеної галузі; планування навчального процесу, його реалізацію у фаховому навчальному закладі; оцінку якості організації іншомовного навчання; укладання навчальних планів (необхідна наявність базової частини змісту навчальних предметів і динамічної (фахової) частини, що змінюються з урахуванням вимог виробництва щодо підготовки фахівців (вони зумовлені об'єктивними особливостями й закономірностями характеру та змісту роботи фахівців туристичного профілю і кваліфікації); розв'язання різноманітних проблем навчання за допомогою методологічних інтегративних, індивідуалізованих і діяльнісних підходів (дистанційне іншомовне навчання); б) психолого-соціальні передумови професійного навчання – психологічні і соціальні характеристики людської поведінки у багатомовній іншомовній професійній комунікації з урахуванням їх психомоторного та емоційного розвитку, що є особливо важливим у сфері туризму; в) право на професійне навчання: загальноправові норми, закон про працю, інструкції навчального закладу, положення та інструкції професійної кваліфікації [1–19].

Нові педагогічні технології забезпечують розвиток різноманітних видів неформальної освіти і самоосвіти; орієнтують на використання в освітньо-виховному процесі педагогічно доцільних засобів інформаційних технологій.

Висновки. Розглянувши проблематику нашої наукової розвідки стосовно сучасних підходів щодо формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх туристичних менеджерів, ми прийшли до наступних висновків. Неперервна туристична освіта має базуватися на гуманістичній філософії й забезпечувати особистісно орієнтовану та професійно спрямовану освітньо-виховну діяльність, сприяти розкриттю творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, забезпечувати туристичну галузь України конкурентоспроможними фахівцями за всіма спеціалізаціями згідно з суспільними потребами. Її функціонування має бути спрямованим на підготовку фахівців, здатних до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та самореалізації упродовж життя, зорієнтоване на постійну міжкультурну комунікацію двома і більше ІМ з туристами різних національних і культурних традицій, релігійних переконань; та гнучкість, мобільність, врахування потреб ринку праці, особливостей предмета і продукту праці в туризмі, наступність, випереджувальний підхід в освітньо-виховній діяльності нелінгвістичних ВНЗ з туристичним профілем.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в процесі зорганізації професіограми майбутнього фахівця туристичної сфери, який володіє двома і більше ІМ, на сучасному етапі становлення та розвитку суспільства.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Кнодель Л. В. – Тернопіль, 2007. – 41 с.
4. Окопная Я. В. Профессионально ориентированная немецкоязычная компетентность будущих специалистов сферы обслуживания / Я. В. Окопная // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : материалы XIV Международной заочной научно-практической конференции (13 июня 2013 г.). – М. : Международный центр науки и образования, 2013. – 232 с. – С. 73–81.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт.: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / кол. авт.: С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
7. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

8. Український державний університет харчових технологій. 1930–2000 : історичний нарис. – К. : УДУХТ, 2000. – 151 с.

9. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Федорченко В. К. – К., 2011. – 38 с.

10. Шафранський В. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Шафранський В. В. – Тернопіль, 2011. – 21 с.

Нормативні посилання на нормативно-правові акти України:

11. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Краматорськ : Центр продуктивності, 2008. – Вип. 1. – 363 с.

12. Засоби діагностики якості вищої освіти бакалавра напряму підготовки 6.140103 "Туризм" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування" : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 21.05.2012 № 608.

13. Національний класифікатор України ДК 003:2010 "Класифікатор професій" : наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327 (із змінами відповідно до наказу Мінекономрозвитку України № 923 від 16.08.2012).

14. Національний класифікатор України ДК 009:2010 "Класифікація видів економічної діяльності" : наказ Держспоживстандарту України від 11.10.2010 № 457 (із змінами та доповненнями).

15. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабін, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 100 с.

16. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.140103 "Туризм" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування", кваліфікація: бакалавр з туризму 3414 "Фахівець з туристичного обслуговування", 3414 "Екскурсовод", Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2012. – 36 с.

17. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму 6.140103 "Туризм" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування" : наказ МОН України від 08.11.2010 № 1059 (зі змінами згідно з наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21.10.2010 № 969/922/216).

18. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра галузі знань 1401 "Сфера обслуговування" напряму 140103 "Туризм": вимоги до спеціалізованих лабораторій та кабінетів / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Науково-методична комісія зі сфери обслуговування. – К., 2011. – 12 с.

19. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III (із змінами та доповненнями).

УДК 378.147:811.1:371.315

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ

Окопна Я. В., Чала К. М.

У статті представлено психолінгвістичні засади формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників туристичної сфери. На основі аналізу наукової літератури визначено теоретичні передумови професійно орієнтованого навчання німецькою мовою як другою іноземною мовою після англійської. В межах дослідження зазначено особливості відбору навчального матеріалу для дистанційного навчання. Туристичну сферу визначено як специфічну сферу професійної іншомовної багатомовної діяльності.

Ключові слова: друга іноземна мова, психолінгвістичні засади до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, туристичні менеджери.

В статье представлены психолингвистические основы формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности будущих работников туристической сферы. На основе анализа научной литературы определены теоретические предпосылки профессионально ориентированного обучения на немецком языке как втором иностранном языке после английского. Оговорены особенности отбора учебного материала для дистанционного обучения. Туристическая сфера определена как специфическая сфера профессиональной иноязычной многоязычной деятельности.

Ключевые слова: второй иностранный язык, психолингвистические основы формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности, туристические менеджеры.

The article is devoted to psycholinguistic foundations for the formation of professionally oriented foreign language communicative competence of future specialists in tourism industry. Through analysis of scientific literature theoretical preconditions of professionally oriented teaching in German as a second foreign language after English have been identified. Within the framework of the study peculiarities of teaching material selection for distance learning have been specified. The tourism sector has been defined as a specific field of professional foreign language multilingual activities.

Key words: second foreign language, psycholinguistic principles, formation of the professionally oriented foreign language communicative competence, tourism managers.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку та становлення нелінгвістичного вищого навчального закладу (ВНЗ) актуальності набуває його інтегрування до Міжнародної системи освіти, в тому числі й у сфері вивчення іноземних мов (ІМ). У світлі останніх подій особливої уваги потребує забезпечення базового мінімуму іншомовного багатомовного навчання майбутнього фахівця туристичної сфери з раціональним співвідношенням видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Опанування двох і більше суміжних ІМ розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої пльорилінгвальної компетентності¹ [2, с. 5–7; 7–9; 11]. Комунікативно-орієнтоване навчання двох і більше ІМ має на меті не лише набуття практичних лексико-граматичних знань, а й розуміння студентами нелінгвістичного ВНЗ того, як дві суміжні ІМ можуть бути

¹ Під поняттям "суміжні" мови ми розуміємо споріднені мови індоєвропейської мовної родини, зокрема мови германської групи: англійська та німецька.

залученими одночасно до міжкультурної професійно орієнтованої комунікації [5, с. 62–70; 6, с. 98–109].

Курс держави на інтеграцію до світового співтовариства визначає стратегічний орієнтир її мовної політики в галузі професійно орієнтованого навчання двох і більше ІМ: формування особистості, здатної успішно спілкуватися ІМ в ситуаціях міжкультурної професійно орієнтованої комунікації [11; 12]. Реалізація цього замовлення у сфері туризму вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, спроможних виконувати роль культурного посередника між рідною та іншомовними країнами.

В умовах стрімкого розвитку різноманітних міжнародних контактів однією з обов'язкових кваліфікаційних вимог до майбутніх туристичних менеджерів є вміння здійснювати професійно орієнтоване спілкування другою ІМ. Вони мають володіти не тільки певними фаховими знаннями, але й будувати стратегію іншомовної комунікації другою ІМ з метою передачі іншомовному співрозмовнику професійно орієнтованої інформації, описувати явища, пояснювати факти та наводити аргументи для досягнення бажаного результату.

Виходячи із зазначеного вище, актуальності набуває вивчення німецької мови професійного спрямування (НМПС) після англійської.

Антропоцентричні дослідження є невід'ємною складовою психолінгвістичних засад формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (ПОІКК) другою ІМ на базі першої у майбутніх працівників туристичної сфери. Адже поведінка, мовні, мотиваційні, психічні, психологічні та інші особливості формування ПОІКК заклали основи фундаментальних досліджень фізіології та функцій мозку, психіки та психології людини в процесі вивчення другої ІМ, а психолінгвістика як наука набула міждисциплінарного характеру.

В межах лінгвістичних досліджень процес формування ПОІКК другою ІМ передбачає науковий опис структури, форм та значень звуків, слів, словосполучень і речень суміжних мов. Психологічні розвідки сприяють організації технологій оволодіння цими системами та їх функціонування в реальному міжкультурному спілкуванні, коли майбутні працівники туристичної сфери вимовляють і розуміють речення. Психолінгвістика прогнозує ефективність здобуття глибинних знань та здібностей, необхідних майбутньому туристичному менеджеру для того, щоб одночасно опанувати другу ІМ після першої і послуговуватися нею не лише за фахових потреб, а й упродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для формування ПОІКК у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (МД) другою ІМ вже існує певна теоретична база. Зокрема, описано понятійну систему теорії МД, розроблено технології та сформульовано конкретні рекомендації щодо навчання, визначено об'єкти контролю рівня володіння різних видів МД (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, В. А. Бухбіндер, Л. В. Гайдукова, О. В. Калімуліна, О. Г. Квасова, О. О. Кнурова, Т. І. Олійник, Ю. І. Пассов, І. В. Попова, І. О. Сімкова, В. Л. Скалкін та інші); досліджено особливості навчання культури міжособистісної комунікації (Т. М. Астафурова, Є. М. Верещагін, Л. Я. Зєня, О. Л. Красковська, Ю. Б. Кузьменкова, М. Л. Писанко, С. В. Соколова, О. Б. Тарнопольський, М. О. Фаєнова та ін.).

Дослідники (М. В. Баришніков, Н. Л. Замкова, І. В. Коломієць, С. С. Коломієць, С. В. Лимова, Л. Я. Личко, Р. Ю. Мартинова, О. М. Сорока, І. В. Чірва) розглядають процес формування ПОІКК з урахуванням відмінностей у сферах спілкування, професійних ролях, мовному і мовленнєвому матеріалі. Про особливості та переваги технології навчання другої ІМ після першої, подолання явища інтерференції, а також використання першої ІМ для вивчення другої ІМ зазначено в роботах А. О. Анісімової, Л. О. Калашнікової, Н. М. Марченко, І. М. Мельник, О. О. Молокович, О. В. Пінської, Т. А. Пустовалової, О. О. Савчук, А. В. Щептилової та ін.

Останніми роками значна увага у навчанні майбутніх фахівців ІМ, формуванні у студентів нелінгвістичних ВНЗ іншомовної компетенції, приділяється використанню інтернет-ресурсів (О. Б. Бігич, М. А. Бовтенко, А. Л. Буран, М. С. Гришина, Л. Я. Зєня, С. В. Радецька, П. І. Сердюков, Л. І. Скалій, Н. Д. Угринович, С. А. Фомін, Н. С. Форкун, Є. В. Якушина, М. С. Dason, A. Dillon, C. Kramsch та ін.).

Проте, незважаючи на розмаїття наукових праць з професійно орієнтованого навчання, питання психолінгвістичних засад формування ПОІКК майбутніх працівників туристичної сфери залишається недослідженим.

Соціальне замовлення суспільства на туристичних менеджерів, які б володіли НМПС, як другою ІМ після англійської, а також необхідність створення нових навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою для професійно орієнтованого навчання другої ІМ в контексті кредитно-модульної системи та потреба в розробці науково обґрунтованої технології формування ПОІКК другою ІМ із залученням електронних засобів навчання зумовили вибір теми нашої наукової розвідки "Психолінгвістичні засади формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників туристичної сфери".

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх фахівців туристичної сфери включає в себе наступні компоненти: пізнавальний, функціональний, діяльнісний, особистісний. При цьому: пізнавальний компонент відображає зміст професійної підготовки фахівців сфери туризму; функціональний – професійну підготовку фахівців сфери туризму до виконання професійних функцій; діяльнісний – професійну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до здійснення різних видів професійної діяльності в умовах реального виробництва; особистісний – формування особистості фахівця сфери туризму, його особистісних якостей та професійної культури.

Теоретичне обґрунтування моделі ступеневої іншомовної багатомовної туристичної освіти та методики організації навчально-виховного процесу в умовах навчально-науково-виробничого комплексу "Туризм, готельне господарство, економіка і право" здійснюється на основі врахування її цільового, процесуального, науково-методичного, управлінського та результативного компонентів [7–9].

Реалізація концепції неперервної іншомовної туристичної освіти потребує нормативно-правового, організаційного, науково-методичного, інформаційного, матеріально-технічного, фінансового та кадрового забезпечення.

Під професійною готовністю ми розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке включає в себе професійну спрямованість, професійно значущі якості, знання та уміння. У професійній готовності слід виділити наступні компоненти психолінгвістичних засад: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційно-вольовий та практичний. На основі аналізу літератури серед рівнів готовності до професійної діяльності ми визначили: репродуктивний, реконструктивний, реконструктивно-творчий етапи.

Слідом за О. І. Уланович вербальну організацію та вербальну поведінку студентів нелінгвістичного ВНЗ в процесі вивчення другої ІМ після першої ми розглядаємо як предмет структурованого дослідження психолінгвістичних засад формування ПОІКК майбутніх працівників туристичної сфери НМПС.

На наш погляд, за такого психолінгвістичного утворення ми маємо можливість досліджувати питання мовленнєвої здатності, мовної свідомості, мовленнєвого розвитку студента, механізмів породження і сприйняття мовлення, когнітивні процеси, дослідження мовленнєвої поведінки мовної особистості, питання, пов'язані з комунікацією (вербальною, міжкультурною тощо).

Структура психолінгвістичних підходів у межах формування ПОІКК НМПС продуктивних видів МД має наступну послідовність: 1) розроблення загальних теоретичних моделей породження і сприйняття мовлення; 2) вивчення імовірнісної структури мовленнєвих процесів; 3) дослідження вербальних асоціацій; 4) визначення факторів розпізнавання мовлення; 5) дослідження та опис мовлення другою ІМ; 6) вивчення проблем психолінгвістики тексту; 7) розроблення загальнотеоретичних проблем етнопсихолінгвістики та проблем мовленнєвого впливу першої ІМ; 8) дослідження феномена мовної особистості.

Успіх професійної діяльності майбутнього туристичного менеджера значною мірою визначається рівнем його міжкультурних комунікативних спроможностей, які охоплюють мовні, паравербальні, ілокутивні, інтеракційні, соціокультурні, міжкультурні знання, уміння і навички [3, с. 65–67; 4].

До особливостей відбору та організації навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання слід віднести ті змістові одиниці, які відповідатимуть наступним вимогам. Зміст матеріалів дистанційного навчального курсу з вивчення НМПС як другої ІМ після англійської повинен бути націленим на вивчення основ сучасної теорії міжкультурної комунікації, актуальних досліджень природи комунікативних процесів, ознак і чинників комунікативної вправності та причин комунікативних невдач. Усе це допоможе майбутньому працівнику туристичної сфери глибше зрозуміти специфіку комунікативних явищ, легше орієнтуватися в комунікативному процесі, узгоджувати свої комунікативні цілі і наміри, добирати моделі мовленнєвої поведінки до умов фахового спілкування, виявляти та нейтралізувати комунікативні проблеми, посилювати свою комунікативну позицію.

Двомовна іншомовна взаємодія (двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв обох ІМ) має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох ІМ у процесі реалізації суспільно-комунікативних професійних потреб (функціональна взаємодія), по-друге – взаємодія структур НМПС (як другої ІМ) і англійської (як першої ІМ), що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія). Зрозуміло, що структурна взаємодія певною мірою залежить від функціональної, оскільки сфери і ситуації спілкування характеризуються різними умовами контактування мов, різними показниками їх використання, актуальності певних фрагментів чи окремих одиниць мовних систем. Результатом функціональної взаємодії є існування різних за обсягом використання двох іншомовних сфер і ситуацій спілкування, структурна взаємодія веде до змін у функціонуванні певних мовних одиниць. Наслідки міжкультурної взаємодії структур двох суміжних ІМ простежуються практично на всіх рівнях, але найбільший інтерес для досліджень взаємодії соціальних та структурних факторів становить слововживання, оскільки лексика має тісні і розгалужені зв'язки з позамовною дійсністю.

При цьому слід зазначити, що стратегії оволодіння другою ІМ практично не відрізняються від стратегій сприйняття та породження мовлення першою ІМ. Із позиції стратегій процесу оволодіння НМПС значущості набувають такі аспекти психолінгвістичних підходів: 1) навчання трактується як активний і динамічний процес, протягом якого індивіди використовують різноманітну інформацію та стратегічні способи її обробки; 2) друга ІМ розглядається як складне когнітивне вміння, що корелює з іншими вміннями зберігання та засвоєння інформації; 3) навчання НМПС трактується як рух уперед від розуміння та активного маніпулювання фаховою інформацією до повної автоматизації користування другою ІМ; 4) поняття стратегій ґрунтується на теоретичних дослідженнях когнітивних процесів і має великий вплив на результати іншомовного навчання в цілому.

Висновки. Проблематика багатомовності та міжкультурних взаємодій у процесі вивчення другої ІМ знаходиться у фокусі уваги лінгвістів, психологів, педагогів відповідно до динаміки когнітивних підходів в описі мовних явищ та мовленнєвих процесів. Одним з основних об'єктів сучасних досліджень багатомовності постали психолінгвістичні стратегії оволодіння НМПС як другою ІМ після англійської. Тому основними положеннями контрастивних психолінгвістичних засад щодо формування ПОІКК майбутніх працівників туристичної сфери є: акцентуація на відмінностях між двома суміжними ІМ, що вивчаються, – це зумовлює відповідні психологічні особливості оволодіння першою та другою ІМ; навчанню НМПС як другої ІМ повинен передувати контрастивний аналіз систем рідної та першої ІМ із метою виявлення фактів збігу та розбіжностей і запобігання інтерференції.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у розгляді стратегій опанування другої ІМ після першої як специфічних шляхів до обробки фахової інформації, що зумовлюють розуміння, засвоєння та збереження інформації в пам'яті майбутніх туристичних менеджерів.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Калмыкова Е. И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Е. И. Калмыкова // Сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 1999. – Вып. 431. – С. 65–67.
4. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посібник / С. І. Куранова – К. : ВЦ "Академія", 2012. – 208 с.
5. Окопна Я. В. Алгоритм формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців туристичної сфери (німецька мова після англійської) / Я. В. Окопна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – Вип. 24. – С. 62–70.
6. Окопна Я. В. Соціолінгвістичні засади формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх туристичних менеджерів німецькою мовою як другою іноземною / Я. В. Окопна // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія "Педагогічні та психологічні науки" / голов. ред. В. В. Райко. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. – № 1 (70). – С. 98–109.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.140103 "Туризм" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування", кваліфікація: бакалавр з туризму 3414 "Фахівець з туристичного обслуговування", 3414 "Екскурсивод" / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2012. – 36 с.
8. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму 6.140103 "Туризм" галузі знань 1401 "Сфера обслуговування": наказ МОН України від 08.11.2010 № 1059 (зі змінами згідно з наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21.10.2010 № 969/922/216).
9. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра галузі знань 1401 "Сфера обслуговування", напряму 140103 "Туризм": вимоги до спеціалізованих лабораторій та кабінетів / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Науково-методична комісія зі сфери обслуговування. – К., 2011. – 12 с.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт.: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
11. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / кол. авт.: С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
12. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

УДК 377.5.036:78

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ
МУЗИЧНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Павленко О. М.

У статті висвітлено особливості музичних програм для роботи зі звуком. Розкривається специфіка роботи в аудіоредакторах та програмах багатоканального зведення. Висвітлюється специфіка роботи у нотному редакторі під час професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, професійна підготовка, аудіоредактор, секвенсер, нотний редактор.

В статье освещены особенности музыкальных программ для работы со звуком. Раскрывается специфика работы в аудиоредакторах и программах многоканального сведения. Освещается специфика работы в нотном редакторе во время профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, профессиональная подготовка, аудиоредактор, секвенсер, нотный редактор.

The article highlights peculiarities of music programs for the work with sound. Specifics of work with audio-editors and multi-channel combination programs are revealed. Peculiarities of work with a score editor in professional training of future music teachers are highlighted.

Key words: future music teacher, professional training, audio-editor, sequencer, score editor.

Постановка проблеми. Розвиток вітчизняної мистецької освіти вимагає кваліфікованої підготовки учителів музики, здатних ефективно працювати в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Музично-комп'ютерні технології стали невід'ємним елементом сучасної музичної культури й одним із факторів її розвитку. В сучасній практиці виникає потреба у вчителів, здатних на належному рівні використовувати комп'ютеризовані засоби навчання й інформаційні технології у професійній діяльності. Одним із важливих напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики є робота з сучасними музичними комп'ютерними програмами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя музики досліджували О. Апраксина, А. Арчажникова, Н. Ветлугіна, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін. Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях М. Жалдака, В. Зінченка, Ю. Машбиця та ін. Використання музичних комп'ютерних технологій у мистецькій освіті розглядають Л. Варнавська, Ю. Дворнік, В. Луценко, В. Олійник та ін.

Метою даної статті є висвітлення особливостей музичних комп'ютерних програм у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Програми для роботи зі звуком можна умовно розділити на дві великі групи: програми-секвенсери і програми, орієнтовані на цифрові технології запису звуку – аудіоредактори. Зазвичай аудіоредактор розуміють як програму для редагування звукової інформації в цифровому звукозаписі. Аудіоредактори пропонують стандартний набір операцій редагування звуку – копіювання, вирізання, вставку, спеціальну вставку, видалення фрагмента, обрізання файлу по краях виділеного фрагмента, заглушення фрагмента, інвертацію фрагменту тощо. Програма забезпечує також виконання складніших операцій – спектральної, динамічної, тимчасової обробки звукового сигналу. Дедалі більшого поширення набувають програмні елементи, які можуть додавати функції до можливостей аудіоредакторів.

Програма **Sound Forge** – потужний багатофункціональний аудіоредактор цифрового звуку, який містить інструменти і ефекти для запису та редагування аудіоданих. Це один з найкращих і популярних звукових редакторів, який створений за відкритим принципом і стабільно працює з модулями, плагінами, що реалізується за допомогою DirectX. В цій програмі поєднуються зручний інтерфейс, функціональність та якісні алгоритми обробки звуку. Також Sound Forge пропонує широкий спектр можливостей, пов'язаних із записом та відтворенням звуку. Програма дозволяє здійснювати моно- та стереозапис, однак не розрахована на мультитрековий запис.

Використовують Sound Forge для вирішення різноманітних завдань: запис високоякісного цифрового звуку (музика, голос і звукові ефекти) на комп'ютері; візуальне відображення звукового сигналу; створення необробленого запису матеріалу; редагування цифрового звуку на основі sample-by-sample; виправлення помилок, видалення шумів або зниження їх рівня; відновлення старих записів з аналогової плівки, вінілових платівок та інших носіїв; архівування аудіоматеріалів; конвертація файлів; використання недеструктивних ефектів і процесів; підтримка додаткових модулів обробки звуку (DirectX та VST-плагінів); запис майстер-дисків; велика кількість стандартних схем обробки звуку; підтримка управління за допомогою MIDI; редагування музики у відеофайлах; конвертація в популярні Web-формати тощо [7].

Позитивним моментом Sound Forge є конфігуровані панелі інструментів. Можна винести часто використовувані функції на основний екран і розташувати їх у зручному для себе місці. Програма включає два додаткові компоненти: Batch Converter (дозволяє об'єднати групу файлів в один загальний файл) і Spectrum Analysis (показує спектральну картину всього файлу або виділеної ділянки, дає можливість відстежувати зміну спектральної картини звуку при відтворенні), використовуючи швидке перетворення Фур'є. Також програма підтримує сучасні звукові формати. Для Sound Forge характерна висока якість, швидкість виконання і точність алгоритмів обробки звуку. Частотна модуляція дозволяє синтезувати складні звуки на основі базових хвильових форм, отримуючи різні звукові ефекти, що імітують звуки аналогових синтезаторів.

Програма має зручний інтерфейс користувача з доступом до всіх функцій через налаштування панелі інструментів, якісне графічне зображення хвильової форми в процесі редагування і відтворення. Також Sound Forge підтримує редагування звукової доріжки AVI-файлів, що дозволяє відкривати відеоролики, додавати і редагувати звукову доріжку, синхронізувати звук із зображенням. Це робить зручним виробництво мультимедіа-продукції.

Adobe Audition – програма призначена для професійної та аматорської обробки аудіоматеріалів, створення і редагування музичних файлів. Пакет Adobe Audition володіє самими широкими можливостями для запису звуку, аудіомікшування, редагування, мультитрекового монтажу та мастерингу аудіозаписів. Для цього в аудіоредакторі існують три програмні модулі: Edit (Правка), Multitrack (Мультітрек) і CD.

Інструментарій програми надає такі можливості:

- редагування окремих аудіофайлів, створення циклів, імпорт вбудованих і зовнішніх аудіоефектів, мікшування до 128 звукових треків;
- мультитрековий режим дозволяє з окремих фрагментів змонтувати оркестровий твір;
- у режимі Multitrack за допомогою вбудованої панелі Sequencer можна створювати власний музичний твір;
- обробка аудіодоріжки відеофільмів формату AVI;
- експорт та імпорт аудіотреків;
- відновлення старих записів з вінілових платівок, аналогової плівки та інших носіїв;
- набір інструментальних засобів роботи з інтерфейсом MIDI дозволяє створення музичних композицій у мультитрековому режимі;
- підтримуються засоби інтеграції з програмами Adobe Premiere і After Effects [6, с. 97].

У Adobe Audition простий інтерфейс та зручна для роботи панель інструментів. У програмі є широкі можливості організації ефективного виконання всіх операцій як з окремими файлами, так і з групами файлів. Аудіоредактор дозволяє записувати звук, використовуючи звукову карту, за допомогою мікрофона, CD-програвача або іншого джерела, зчитувати і записувати файли в популярному форматі MP-3, редагувати отримані звукові файли і додавати в них різноманітні ефекти. Також в Adobe Audition можливо використовувати як власні ефекти (ревербератор, хорус, еквалайзер, компресор, шумозаглушення тощо), так і ефекти, що підключаються за допомогою DirectX.

Використовуючи мікшер, систему комутаторів шин, панель ефектів і засіб автоматизації параметрів, майбутній вчитель музики зможе розширити свої творчі можливості. Програма надає перспективу ефективно управляти процесом створення багатоголосого інструментального твору, змішувати ефекти і звуки, монтувати WAV- і MIDI-файли. Також цей аудіоредактор дозволяє отримати кінцевий продукт, який за своїми характеристиками не буде поступатися результатами обробки звуку порівняно з іншими професійними програмами.

Секвенсер розуміють як апаратний або програмний пристрій для запису в реальному часі та відтворення звукового матеріалу. Також це функція записуючого програмного забезпечення, що дозволяє користувачеві зберігати, редагувати та програвати MIDI-інформацію. Програми-секвенсери призначені для зведення (мікшування) окремих звукових доріжок у єдине звукове ціле. Принцип роботи секвенсера полягає в тому, що записуються MIDI-повідомлення за допомогою пристроїв (клавійний синтезатор, MIDI-клавіатура, драм-машина тощо) у внутрішню програмну пам'ять для подальшого їх відтворення. Також програми-секвенсери можуть записувати звук із мікрофона або будь-якого іншого джерела. Можливості сучасних програм багатоканального зведення дозволяють створювати велику кількість аудіо- та MIDI-доріжок для їх подальшої обробки, редагування і відтворення. Використання секвенсера істотно полегшує процес запису музичних творів.

Cakewalk SONAR – професійний багатодоріжковий секвенсер, призначений для запису, зведення та редагування аудіо- та відеоматеріалу. Cakewalk був одним з перших програмних продуктів, в якому з'явилася підтримка додаткових модулів (plug-in), різноманітних аудіоефектів, створених під інтерфейс DirectX. Характерна особливість DirectX-ефектів полягає в тому, що всі вони працюють у реальному часі. Можна налаштувати всі параметри обраного ефекту в процесі відтворення звукового фрагмента.

До основних властивостей програми Cakewalk SONAR можна віднести такі: можливість запису і редагування MIDI-композицій; наявність MIDI-ефектів; підтримка MIDI-обладнання; можливість запису, редагування і відтворення звуку, оцифрованого з частотою дискретизації до 192 кГц і розрядністю до 64 біт; розвинені засоби мікшування сигналів і управління студійним обладнанням; гнучка маршрутизація цифрового звуку; можливість автоматизації будь-якого параметра відтворення, обробки та синтезу звуку; підтримка багатоканального звуку (surround sound): багатоканальних звукових карт, багатоканальних шин, surround-панорамування, ігрових маніпуляторів при surround-панорамуванні; можливість роботи з DX- і VST-плагінами (аудіоефектами і обробками реального часу); наявність віртуальних синтезаторів, що підключаються (DX- і VST-інструменти); підтримка ASIO; підтримка багатопроцесорних систем; експорт та імпорт цифрового звуку в різних форматах; підтримка звукових банків SoundFont; відтворення цифрового відео; наявність вбудованої мови CAL [4, с. 6].

Програма **Steinberg Cubase** належить до найбільш потужних віртуальних звукових студій професійного рівня, яка є найбільш збалансованою у вирішенні задачі зведення MIDI і аудіо. Це універсальний і складний професійний секвенсер, за допомогою якого на базі стандартного комп'ютера можна отримати замкнуту систему цифрового багатоканального запису, plug-in обробку, мікшування. У програмі також присутній традиційний MIDI-секвенсер, нелімітована кількість MIDI-треків, інтерактивний синтезатор фраз, відтворення цифрового відео, графічний редактор майстер-треку. Програма підтримує модулі з інтерфейсом DirectX та VST. Потрібно зазначити, що VST-плагіни були спеціально

розроблені фірмою Steinberg як альтернативна платформа для підтримки ефектів реального часу, які невдовзі стали стандартом для всіх програм багатоканального зведення.

До основних властивостей програми Steinberg Cubase можна віднести такі: можливість запису і редагування MIDI-композицій; наявність MIDI-ефектів; можливість запису, редагування і відтворення звуку; повна підтримка декількох багатоканальних форматів звуку (Surround); можливість роботи з VST-плагінами (аудіоефекти і обробка у реальному часі); можливість повної компенсації затримки, що вноситься VST-плагінами; можливість автоматизації будь-якого параметра відтворення, обробки та синтезу звуку; наявність віртуальних синтезаторів (VST-інструментів); імпорт і експорт цифрового звуку в різних форматах; графічне управління параметрами синтезу звуку; мікшування сигналів і керування студійним обладнанням; необмежена кількість рівнів скасування операцій редагування; наявність зручних засобів для роботи з лупами; гнучка маршрутизація аудіосигналів; наявність унікального способу передачі всіх відтінків і нюансів у процесі виконання музичного твору; наявність потужних засобів пошуку, завантаження, експортування та імпортування медіафайлів різних форматів; зручна організація структури проекту та системи управління параметрами синтезу, темпом, музичним розміром; відтворення цифрового відео [5, с. 13–14].

Потрібно констатувати, що Steinberg Cubase надає користувачам всі засоби, необхідні для ефективного редагування композицій. У програмі впроваджені найбільш передові технології перетворення звукових даних і редагування MIDI-повідомлень. Р. Петелін вважає, що для ефективного застосування програми бажано володіти знаннями в галузі акустики, математичних методів синтезу та обробки сигналів, програмування, спектрального аналізу, теорії фільтрації, теорії музики, навичками аранжування, оркестровки та гри на клавішному музичному інструменті [5, с. 15].

Оволодіння комплексом знань, вмінь та навичок роботи в аудіоредакторах та програмах-секвенсерах дозволить майбутньому вчителю музики записувати, редагувати, компонувати, обробляти цифровий звук, а також створювати аранжування та власні музичні композиції у MIDI-форматі.

Одним із важливих напрямків фахової підготовки майбутнього вчителя музики є робота з програмами нотних редакторів, вироблення навичок комп'ютерного набору тексту. Нотний редактор – комп'ютерна програма, призначена для набору нотного тексту. Програма-нотатор працює з нотним текстом за таким принципом, що й текстовий редактор із словесно-буквеним. Але його важливо відмінити є те, що результат роботи можна не лише побачити, а й почути.

У нотних редакторах можна набирати, редагувати і друкувати нотний текст різної складності: від одноголосних мелодій, фортепіанних п'єс або гітарних табулатур до симфонічних партитур, спеціальної нотації і нотних видань. Введення нот може відбуватися за допомогою комп'ютерної миші та клавіатури. Для набору нот також використовується MIDI-клавіатура, за допомогою якої музикант може набирати музичний матеріал, а комп'ютер виводитиме його у нотні знаки. Оскільки більшість нотних редакторів зберігають дані у своєму власному форматі, вони також можуть включати можливість імпорту з інших форматів (MIDI-файлів, MusicXML, NIFF та ін.). Деякі програми дозволяють відцифрувати сканований нотний текст.

Однією із сучасних найпотужніших у світі програм для комп'ютерного набору нотного тексту є **Finale**. Цей нотний редактор дозволяє користувачеві максимально розкрити свій творчий потенціал, надаючи широкі можливості для створення музичних творів, аранжування, запису та роздрукування нот високої якості. Слід зазначити, що програма Finale має зручний інтерфейс і широкий спектр можливостей для роботи.

Можливості нотного редактора Finale дозволяють: записувати музику, використовуючи стандартну музичну нотацію (в останніх версіях можливо і додавання аудіодоріжки); створення партитури будь-якої конфігурації і складності; введення нотного тексту п'ятьма способами, використовуючи у тому числі MIDI-клавіатуру, сканер та мікрофон; якісне автоматичне ранжування нотного тексту; повний набір позначень штрихів, динамічних відтінків, ліг та ін.; створення

власних графічних об'єктів; створення та використання шаблонів і бібліотек; прослуховування набраного матеріалу; введення підтекстовки; робота із звичайним текстом; вставка графічних зображень; широкі можливості верстки сторінок; друк нотного матеріалу в самій програмі [2]. Також Finale дозволяє експортувати музичні дані в MIDI-формат, записувати музику в аудіофайли і зберігати нотні дані в растрових (TIFF) і векторних (EPS) графічних форматах.

На сьогоднішній день цифровий нотний редактор Finale має низку переваг у програнні партитур. У програмі-нотаторі є функції, які дозволяють прослуховувати партитури в режимі "human playback", а саме із запрограмованими агогічними елементами, особливостями звуковидобування музичних інструментів, темповими мікровідхиленнями тощо. Ця функція допомагає композитору-аранжувальнику при створенні або інструментуванні музичного твору, який можна одразу ж прослухати (відкоригувати) з усіма тембровими відтінками.

Удосконалення сучасних нотних редакторів загалом та програми Finale зокрема відбувається за такими напрямками: зручність користування програмою; розпізнавання сканованого нотного тексту; кількість точних налаштувань, доступних користувачеві; імпорт з інших програм; інтеграція з іншими видами музичного програмного забезпечення; робота з електронними нотними бібліотеками.

Практичне засвоєння комп'ютерного набору в нотному редакторі майбутньому вчителю музики доцільно починати з набору творів для фортепіано. Успішне оволодіння навичками набору фортепіанних нот у подальшому може сприяти більш вільному освоєнню інших видів роботи. Також студент за допомогою нотного редактора може створювати музично-дидактичні матеріали, аранжування, перекладення для різноманітного складу хорів й інструментальних ансамблів.

Висновки. Таким чином, використання сучасних музичних комп'ютерних технологій сприятимуть ефективній професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Опанування програм для роботи зі звуком (аудіоредактори та програми-секвенсери) дозволить студентам створювати, обробляти, конвертувати, зберігати музичну інформацію, аранжувати та створювати власні композиції. Застосування нотного редактора Finale у фаховій підготовці педагога-музиканта сприятиме формуванню в нього навичок і умінь набирати нотний текст, готувати до друку на персональному комп'ютері партитури різного типу та реалізації власного музично-творчого потенціалу.

Література

1. Зуєв С. П. Музичні комп'ютерні технології : навч. посіб. / С. П. Зуєв. – Суми : Видавничо-виробниче підприємство "Мрія", 2013. – 170 с., CD-диск.
2. Лысенко А. FINALE 2006 : практическое руководство / А. Лысенко. – К. : 2006. – 188 с.
3. Основы звукорежиссуры: творческий практикум : учеб. пособие / под ред. Н. И. Дворко. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2005. – 168 с.
4. Петелин Р. Ю. S cakewalk SONAR 7 Producer Edition. Запись и редактирование музыки / Р. Ю. Петелин, Ю. В. Петелин. – СПб. : БХВ-Петербург, 2008. – 880 с. : ил. + CD-ROM – (Мастер)
5. Петелин Р. Ю. Steinberg Cubase 5. Запись и редактирование музыки / Р. Ю. Петелин, Ю. В. Петелин. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 896 с. : ил. + CD-ROM – (Мастер).
6. Степаненко О. С. Adobe Audition 3.0. Создание фонограмм и обработка звука / О. С. Степаненко. – М. : ДИАЛЕКТИКА, 2010. – 414 с.
7. Фишер Джеффри П. Создание и обработка звука в Sound Forge / Джеффри П. Фишер ; пер. с англ. С. В. Корсакова. – М. : НТ "Пресс", 2005. – 136 с. : ил. – (Самоучитель).

УДК 378.147.091.31-051:796

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Петров А. О.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності навчальних закладів, зокрема поза увагою дослідників все ще залишаються сутність, структура професійної компетентності, не отримали ґрунтовного розкриття й обґрунтування зміст, форми і методи формування компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: фахова підготовка, компетентність, здоров'язбережувальні технології.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры еще недостаточно исследована в педагогической теории, а потому не нашла надлежащего отображения в практической деятельности учебных заведений, в частности без внимания исследователей все еще остаются сущность, структура профессиональной компетентности, не получили основательного раскрытия и обоснование содержание, формы и методы формирования компетентности будущих учителей физической культуры в процессе их профессиональной подготовки в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, здоровьесберегающие технологии.

The problem of professional competence formation remains to be insufficiently investigated in the pedagogical theory and therefore it is not sufficiently reflected in practical activities of educational institutions. In particular, the essence and structure of professional competence still remain outside of researchers' attention; thorough investigation and substantiation are required for the content, forms and methods of competence formation in future teachers of physical culture in the process of professional preparation at higher educational institutions of Ukraine.

Key words: professional preparation, competence, health promoting technologies.

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні питання збереження здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів, зростають вимоги з боку суспільства до якості підготовки спеціалістів, які обслуговують сферу фізичної культури, до рівня їх професійної компетентності. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема якісного формування компетентності майбутніх учителів фізичної культури як фахівців, спроможних здійснювати реалізацію методичної функції в сучасних умовах із урахуванням здоров'язбережувальних технологій.

Концептуальні положення щодо формування готовності майбутніх учителів фізичної культури визначено у Законах України "Про фізичну культуру і спорт" (1993), "Про освіту" (1996), "Про вищу освіту" (2001), Національній доктрині розвитку освіти України (2002), Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004). Закон України "Про вищу освіту" ґрунтується на понятті "професійна компетентність" при визначенні вимог до випускника та якості вищої освіти і, таким чином, орієнтує освіту на здобуття випускниками фахової компетентності. Галузевими стандартами вищої освіти України (ГСВО) запроваджується модель компетентності фахівця, названа освітньо-кваліфікаційною

характеристикою (ОКХ) (Наказ МОН України від 31.07.98 № 285), в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Отже, компетентність спеціаліста є одним із складових компонентів державних освітніх стандартів. Компетентнісний підхід в освіті України запроваджується як обов'язковий на державному рівні.

Вища педагогічна освіта виконує особливу, ключову функцію у формуванні сучасної людини, її інтелектуального та духовного потенціалу. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки фахівців високої кваліфікації. В цих умовах професійна компетентність майбутнього фахівця стає основним системоутворювальним фактором, що визначає його підхід до виконання практичних завдань формування здорових і освічених підростаючих поколінь.

Компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії [5, с. 3]. Характерними рисами системи освіти на сучасному етапі є тенденції демократизації, гуманізації, що віддзеркалюють потреби суспільства у вільних освічених громадянах, у визначенні їх права обирати той рівень освіти, який дозволить максимально розвивати свої здібності, задовольняти різні освітні попити [5, с. 7]. Ці процеси стають пріоритетними у визначенні освітніх стратегій, тому що навчання у вищих педагогічних навчальних закладах – це тільки базовий етап у становленні професійно-педагогічних якостей та вмінь, який полягає в тому, щоб, насамперед, перейти від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу, який створює передумови для формування особистості вчителя [4, с. 66].

Посилення реалізації методичної функції в професійній діяльності потребує модернізації процесу формування компетентності майбутніх учителів фізичної культури під час фахової підготовки. Якщо раніше основною метою підготовки вчителя фізичної культури було технологічне зростання, то сьогодні змінило орієнтири на його особистісний розвиток, що є наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду майбутнього фахівця. З цих позицій компетентність розглядається як категорія, обумовлена рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здатностями педагога, і припускає, поряд з технологічною готовністю до розв'язання професійних завдань, його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної й професійної культури. У світлі сказаного необхідна модернізація системи підготовки майбутнього учителя фізичної культури на основі впровадження нових підходів і сучасних технологій в освітній простір вищого навчального закладу.

Водночас у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі фізичної культури існує низка суперечностей: між підвищеними вимогами з боку суспільства до якості освіти, зокрема професійно-фізкультурної, і рівнем компетентності випускників; між масовістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури та індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання та спорту.

Необхідність розв'язання цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної освіти.

За результатами аналізу реального стану навчально-виховного процесу у вищій школі, побудованого на принципах предметно орієнтованої парадигми освіти, виявлено, що на практиці домінує функціональний підхід, який виявляється в слабких зв'язках між окремими дисциплінами, підготовці не до цілісної майбутньої професійної діяльності, а до деяких видів навчальної і педагогічної

роботи й спрямований на розвиток процесуальних функцій мислення, а не на ціннісний зміст свідомості. Ще не розроблена система професійної підготовки педагога в галузі фізичного виховання і спорту, яка забезпечувала б його особистісно-професійне становлення, самовизначення й суб'єктивну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах особистісно орієнтованої освіти; не визначені умови формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури; не виявлені критерії професійної компетентності фахівця з урахуванням нових вимог до кваліфікації в цій галузі.

Водночас теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності навчальних закладів, зокрема поза увагою дослідників все ще залишаються сутність, структура професійної компетентності, не дістали ґрунтового розкриття й обґрунтування змісту, форм і методів формування компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах України.

Головна мета професійної освіти в галузі фізичної культури полягає в підготовці висококваліфікованих учителів фізичної культури на основі компетентнісного підходу, що забезпечує здатність педагогів забезпечувати якісний педагогічний супровід здоров'язбережувальної діяльності у системі класної, позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в різних освітніх установах та структурах фізичної культури і спорту.

У наукових і науково-методичних джерелах виділяються ключові компоненти професійної компетентності: інформаційна, комунікативна, продуктивна компетентність, автономізація як здатність до саморозвитку, самоорганізації, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична, мовна та ІКТ-компетентність як здатність ефективно взаємодіяти з новітніми інформаційними засобами комунікації. З огляду на зазначене можна стверджувати, що під професійною компетентністю педагога слід розуміти таку організацію його життя і професійної діяльності, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі, безперервного самовдосконалення й саморозвитку власної особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з надійними, наперед визначеними результатами.

На основі проведених досліджень доходимо висновку, що в сучасних умовах, коли збереження здоров'я учнів стає пріоритетним напрямком діяльності школи, список ключових педагогічних компетенцій слід доповнити здоров'язбережувальною компетентністю. Досі вона не виокремлюється усіма дослідниками, але умови змінилися, і ніхто не зможе заперечити, що здоров'я учасників навчально-виховного процесу треба сьогодні ставити на чільне місце.

Ми пропонуємо розглядати сутність здоров'язбережувальної компетентності учителя фізичної культури у зв'язку з іншими його професійними компетентностями. Під здоров'язбережувальною компетентністю учителя фізичного виховання ми розуміємо систему професійних умінь, готовності і мотивації до здійснення здоров'язбережувальної діяльності на основі професійного застосування здоров'язбережувальних технологій.

Здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури охоплює: спрямованість особистості педагога; мотивацію до належного виконання професійних обов'язків; професійні уміння; здатність до подолання стереотипів; готовність здійснювати здоров'язбережувальну діяльність; принциповість, здатність доводити задуми до завершення; самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури реалізується переважно через його вміння використовувати здоров'язбережувальні технології у практиці навчально-виховного процесу школи.

На нашу думку, здоров'язбережувальні технології – це комплекс засобів, що цілеспрямовано й гарантовано забезпечують формування в суб'єктів педагогічного процесу в ході їхньої взаємодії готовності до здоров'ятворення та сприяють формуванню здоров'язбережувальних компетенцій як мети й результату здорового способу життя. Здоров'язбережувальні технології створюють

безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини.

Володіння і застосування здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі фізичної культури у тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, повинні створити здоров'язбережувальне середовище навчального закладу, де здоров'язбережувальні технології реалізуються найбільш повно і комплексно.

На основі аналізу наукових та науково-методичних джерел ми виокремимо групи здоров'язбережувальних технологій, на формуванні яких треба зосередити увагу при підготовці студентів у вищих навчальних закладах: технології боротьби зі втомою; фізкультурно-оздоровчі; створення здоров'язбережувального середовища; профілактика порушень постави, стопи, зору; загартування та гігієни; профілактики захворювань.

Сучасному учителю фізичної культури потрібно бути добре підготовленим у сфері практичного застосування здоров'язбережувальних технологій, професійної діяльності, де відбувається перехід з площини "маю знання, знаю, що це таке", в площину "знаю, як це застосувати на практиці". Саме поняття "здоров'язбережувальна компетентність" утворює щільний зв'язок між знаннями здоров'язбережувальних технологій та вміннями їх практично застосовувати.

Для ефективного впровадження в педагогічну практику ідей здоров'язбереження необхідно, щоб відбулися зміни:

- ставлення вчителя до учнів. Педагог повинен повністю приймати учня таким, яким він є, і на цій основі намагатися зрозуміти, які його особливості, схильності, вміння та здібності, який можливий шлях розвитку;
- світогляду вчителя, його ставлення до себе, свого життєвого досвіду в бік усвідомлення власних почуттів, переживань з позиції проблем здоров'язбереження;
- ставлення вчителя до завдань навчального процесу педагогіки оздоровлення, яка передбачає не тільки досягнення дидактичних цілей, а й розвиток учнів з максимально збереженим здоров'ям.

Ефективність позитивного впливу різних оздоровчих заходів визначається не хаотичністю методів, а системним застосуванням здоров'язбережувальних технологій, серед яких обираються ті, що є в наявних умовах найбільш ефективними, придатними для ситуації та посилюються для учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, діяльність сучасного вчителя фізичної культури має бути спрямована на формування в учнів здоров'язбережувальних компетенцій, з якими вони мають вийти зі школи та використовувати протягом життя. Здоров'язбережувальні технології, що систематично, планово і комплексно використовуються вчителем, сприяють формуванню в дітей стійкої позиції, що передбачає визнання цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізичною, соціальною, психічною, духовною). Формування в учнів компетентнісного ставлення до власного здоров'я забезпечується компетентним використанням здоров'язбережувальних технологій. Ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язбережувального навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Література

1. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

2. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – С. 66–76.
3. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 19. – С. 3–4.
4. Мруга М. Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку / М. Р. Мруга // Вісник Прикарпатського університету. Серія "Педагогіка". – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 11. – С. 76–82.
5. Самсутіна Н. М. Професійна компетентність як показник якості фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Вісник Бердянського державного педагогічного інституту / Н. М. Самсутіна. – Бердянськ, 2011. – Вип. 9. – С. 34–39.
6. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Титаренко Л. М. – К., 2007. – 20 с.
7. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Тимошенко О. В. ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 344 с.
8. Шумська С. Індивідуалізація навчального процесу – пріоритетний напрямок роботи викладача фізичного виховання в СМГ / С. Шумська // Теорія та методика фізичного виховання.– 2007. – № 6. – С. 7–12.

УДК 378.147:821.111–913

ЗМІСТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Халимон І. Й.

У статті представлено аналіз підходів до визначення змісту соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови. Виділено компоненти змісту (когнітивний, діяльнісний і особистісний) та представлено номенклатуру складових кожного компонента.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, майбутній учитель іноземної мови, соціокультурні знання, соціокультурні вміння.

В статье представлен анализ подходов к определению содержания социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка. Выделены компоненты содержания (когнитивный, деятельностный и личностный) и представлена номенклатура составляющих каждого компонента.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, будущий учитель иностранного языка, социокультурные знания, социокультурные умения.

The article reveals different approaches to the determination of contents of the sociocultural competence of would-be teachers of foreign languages. The author differentiates components of the content (cognitive, operational, personal) and presents nomenclature of constituents in each component.

Key words: sociocultural competence, would-be teacher of a foreign language, sociocultural knowledge, sociocultural skills.

Постановка проблеми. У час, коли все сильніше проявляється прагнення українців інтегруватися до світового співтовариства та зростає кількість міжкультурних контактів, проблеми навчання іноземних мов (далі – ІМ) набувають особливої актуальності. Мова є одним із засобів трансляції культури, отже, соціокультурна компетенція (далі – СКК) є пріоритетною у навчанні ІМ. Особливо високі вимоги у цьому плані висуваються до викладачів і вчителів ІМ, оскільки вони повинні не лише самі володіти СКК, а й уміти сформулювати її в учнів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування СКК у процесі навчання ІМ не є новою і розглядається у багатьох наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Вона досліджується, зокрема, у контексті навчання в початковій та основній школі (І. А. Воробйовою, І. О. Зимньою, С. Ю. Ніколаєвою, О. О. Першуковою, В. Г. Редьком, В. В. Сафоновою, П. В. Сисоевим, Г. Д. Томахіним та ін.), а також у немовних і технічних ВНЗ (Н. Ф. Бориско, Р. О. Гришковою, С. В. Козак, О. Б. Тарнопольським та ін.). Вищим мовним педагогічним навчальним закладам у цьому аспекті присвячено, зокрема, праці Н. Ф. Бориско, І. П. Задорожної, В. О. Калініна, Р. П. Мільруда, Ю. М. Коган, Т. М. Колодько, Ю. І. Пассова, М. Л. Писанко, С. І. Шукліної, Т. О. Яхнюк.

Виділення невирішених раніше аспектів проблеми. У дослідженнях, що стосуються формування СКК майбутніх учителів ІМ, зміст цієї компетенції визначається переважно в загальних рисах. У той же час для укладання навчальних і робочих програм дисциплін, підручників і посібників, підготовки планів-конспектів лекційних і практичних занять потрібна чітка номенклатура знань, навичок і вмінь, які студент повинен засвоїти, особистісних якостей, які необхідно у нього розвивати.

Зважаючи на зазначене, **метою** статті є аналіз підходів до визначення змісту іншомовної СКК, конкретизація змісту СКК майбутнього вчителя ІМ і розробка номенклатури складових кожного її компонента.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою аналізу змісту СКК звернемося до праць лінгводидактів. Більшість дослідників відмічають багатоконпонентний склад СКК. Так, автори Словника методичних термінів під СКК

розуміють сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. У її складі виділяють чотири компоненти: 1) соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається, духовні цінності й культурні традиції, особливості національного менталітету); 2) досвід спілкування (вибір прийнятного стилю спілкування, правильне тлумачення явищ іншомовної культури); 3) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури (у тому числі здатність долати і розв'язувати соціокультурні конфлікти під час спілкування); 4) володіння способами застосування мови (правильне вживання соціально маркованих мовних одиниць у мовленні, чутливість до подібностей і відмінностей між рідними та іншомовними культурними явищами) [1, с. 286–287].

І. О. Зимньою [4] компетенція розглядається як складне структурне утворення, що включає: а) знання змісту компетенції (когнітивний аспект); б) готовність до прояву компетенції (мотиваційний); в) ставлення до змісту компетенції і об'єкта його застосування (ціннісно-смисловий); г) досвід виявлення компетенції (поведінковий аспект).

Розкриваючи дидактичну наповнюваність змісту іншомовної СКК, В. В. Сафонова [8, с. 106–108] виділяє чотири компоненти: 1) знання про відношення еквівалентності та безеквівалентності між одиницями мови, що вивчається, та рідної мови; про типи соціокультурних лакун; носіїв і джерела етнічної, національно-культурної інформації в мові; лінгвокраїнознавчу та соціолінгвістичну наповнюваність лексики, що вивчається; сумісність і несумісність стереотипів мовленнєвої і немовленнєвої поведінки рідною та іноземною мовами тощо; 2) навички: розпізнання соціокультурно маркованих мовних одиниць і понять і коректного вживання їх у мовленні; "розпредмечування" соціокультурного змісту типів іншомовних текстів, що вивчаються; перекладу країнознавчо маркованих мовних одиниць з ІМ на рідну й навпаки; виділення загальнокультурного і специфічного тощо; 3) уміння: здійснювати соціокультурний аналіз типів текстів, що вивчаються; вибирати прийнятний у соціокультурному та комунікативному плані стиль мовленнєвої поведінки тощо; 4) здібності та якості: лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична і культурознавча спостережливість, соціокультурна неупередженість; соціокультурна сприйнятливості та ін.

П. В. Сисоєв [11, с. 16–17] вирізняє в дидактичному наповненні СКК три компоненти: 1) соціокультурні знання: соціокомунікація (мова, мова жестів, писемна комунікація); національна ментальність (загальні і ситуативні характеристики, культурне самовизначення); національне надбання (наука і мистецтво, історія і релігія, туристичні пам'ятки); 2) досвід спілкування: вибір соціокультурно прийнятного стилю спілкування; правильне тлумачення явищ іншомовної культури; прогнозування сприйняття та поведінки носіїв мови і культури; підвищена толерантність при спілкуванні ІМ; здатність долати і розв'язувати соціокультурні конфлікти у спілкуванні; створення соціокультурного портрету країни тощо; 3) досвід застосування мови: упізнавання та правильне вживання соціокультурно маркованих мовних одиниць у сферах міжкультурної комунікації, що вивчаються, адекватний переклад соціокультурно забарвленого матеріалу рідною мовою, соціокультурна сприйнятливості до виявлення тенденцій у подібностях і відмінностях між рідним та іноземним соціокультурними полями.

Для розуміння змісту СКК майбутніх учителів ІМ важливими є вимоги, визначені для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Так, у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти [2] ІМ розглядається як важливий засіб міжкультурного спілкування і робиться наголос на усвідомленні учнями особливостей культури народів, мови яких вивчаються, та власної національної культури. Документом визначено, що до змісту соціокультурної лінії в галузі "Іноземні мови" входить система світоглядних, культурознавчих, естетичних, етичних, історичних відомостей, відображених у мові, що вивчається, а також відомості, що належать до культурних цінностей власного та інших народів, морально-етичних норм, особливостей вербальної та

невербальної поведінки, що сприяють формуванню умінь міжкультурного спілкування у формі діалогу культур.

Цим же документом передбачено, що учні старшої школи повинні "відображати за допомогою мовних засобів бачення світу, способу життя та мислення, особливості культури певного народу, усвідомлювати їх відображення у мові, уміти спілкуватися з урахуванням таких особливостей з представниками різних культур, знати типові правила поведінки і дотримуватися їх під час спілкування".

Іншим важливим документом, що визначає вимоги до змісту СКК школяра є Програма з іноземних мов [5]. У ній визначено, що випускник повинен володіти знаннями суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка; правила вступу до розмови; правила ввічливості; вирази народної мудрості. Також він має бути здатним привести до спільного знаменника рідну й іноземну культуру в межах змісту програми; визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур тощо.

Звернемося також до документів, які є засадничими у сфері підготовки вчителя ІМ, зокрема до стандартів підготовки вчителя ІМ. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці [10] визначено, що вчитель, на підставі знань про історію, географію, економіку, державний устрій, звичаї, традиції, літературу, мистецтво, мовленнєвий та немовленнєвий етикет, повинен уміти добирати країнознавчий матеріал і створювати відповідні навчально-мовленнєві ситуації, мотивуючи пізнавальну діяльність учнів у оволодінні країнознавчою та лінгвокраїнознавчою інформацією.

У Стандарті [9] також зазначено, що однією з функцій учителя ІМ є лінгвокраїнознавча, яка полягає в тому, щоб сформувати в учнів соціокультурну, соціолінгвістичну компетенцію. Зокрема, вчитель повинен: 1) моделювати різного типу комунікативні акти з урахуванням культурно-специфічних особливостей народу, мовою якого відбувається спілкування, та усвідомлювати наслідки ігнорування цих особливостей; 2) використовувати мовнокраїнознавчу компетенцію, уміння пристосовувати свою мовленнєву поведінку до соціокультурних особливостей країни, з представниками якої ведеться діалог; 3) знати історію, культуру, традиції, особливості державного устрою країн, мови яких вивчаються.

Ще одним керівним документом, у якому визначено засади підготовки вчителя ІМ, є Програма для університетів. Оскільки у процесі навчання ІМ мова і культура тісно пов'язані, соціокультурний компонент є суттєвою частиною Програми і внесений до неї експліцитно й імпліцитно [7, с. 7–8]. Його зміст розкрито через соціокультурні знання (лінгвістичні та нелінгвістичні) і соціокультурні навички й уміння (практичні та інтеркультурні).

Лінгвістична складова соціокультурних знань включає: засвоєння і правильне вживання безеквівалентної та конотаційно навантаженої лексики; обізнаність із соціокультурними умовностями. Нелінгвістична складова охоплює загальні категорії й поняття, які пов'язані з іншим суспільством, виражені як експліцитно, так і імпліцитно: сфери діяльності та свідомості народу (теми розмов, норми та цінності); вербальне і невербальне спілкування (міміка, жести, підвалини соціальних стосунків, вікові та соціальні моделі поведінки); експліцитна інформація про англомовні країни (історична, географічна, сучасна, соціальна тощо).

Студент повинен уміти використовувати надбані соціокультурні знання у процесі комунікації. Відповідно до Рекомендацій Ради Європи, Програма розрізняє практичні й інтеркультурні навички та вміння. Практичні навички охоплюють соціальні, побутові, професійні навички й уміння, навички організації дозвілля. Інтеркультурні навички та вміння складаються із: здатності пов'язувати культуру країн, мова яких вивчається, з рідною культурою; культурної чутливості та здатності ідентифікувати і вживати різні способи спілкування з представниками інших культур; здатності виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою країн, мова яких вивчається, а також ефективно вирішувати проблеми інтеркультурних непорозумінь та конфліктів.

І. П. Задорожна, досліджуючи проблему рівнів сформованості СКК майбутніх учителів англійської мови [3], вважає, що до кінця 4-го курсу студенти повинні оволодіти певними знаннями та вміннями, зокрема *знаннями*: соціокультурного портрету англійських народів та країн і англійської мови як мови міжнародного спілкування; соціокультурних стереотипів мовленнєвої поведінки іноземною та рідною мовами, ступеня їхньої сумісності чи несумісності; культурної спадщини англійських країн та їхнього внеску до світової культури; *вміннями*: порівнювати англійську культуру з рідною; адекватно тлумачити явища англійської культури; здійснювати соціокультурний аналіз побутового, наукового та суспільно-політичного автентичного тексту; прогнозувати розвиток культурологічних подій тексту; виділяти в тексті експліцитно виражену соціальну оцінку; вилучати імпліцитно виражену соціальну оцінку; вибирати прийнятний у соціокультурному плані стиль мовленнєвої поведінки в умовах міжкультурної комунікації; використовувати стилі мовлення залежно від ситуації спілкування. Також вони повинні *демонструвати* глобальний погляд на культурні процеси з точки зору розуміння соціокультурних особливостей англійських країн; глибокі знання спадщини англійських народів у контексті європейської та світової культури; вміння рефлексувати щодо соціокультурних аспектів.

Аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних учених до визначення змісту СКК, а також вимог вітчизняних державних освітніх стандартів і програм свідчить, що, незважаючи на певні відмінності у термінології, опис змісту СКК у досліджених джерелах багато в чому збігається. Спираючись на проаналізований матеріал, вважаємо, що СКК майбутнього вчителя ІМ є органічним поєднанням трьох компонентів: когнітивного, діяльнісного і особистісного. Використовуючи напрацювання вчених-лінгводидактів і засадничі документи у сфері навчання ІМ, можемо представити номенклатуру складових кожного компонента.

У процесі формування **когнітивного компонента** СКК майбутній учитель ІМ повинен засвоїти сукупність знань про країну / країни, мову якої / яких вивчається, зокрема знати:

- основні відомості про фізичну географію та демографію;
- основні історичні події та їх релевантність стосовно сучасного стану суспільства;
- особливості державного устрою, основні суспільно-політичні реалії, державну символіку;
- особливості системи освіти;
- суттєві економічні фактори;
- національне культурне надбання (туристичні та культурні пам'ятки, музеї, театри тощо);
- звичаї, традиції, свята;
- видатних особистостей;
- афоризми, вирази народної мудрості, найбільш відомі фольклорні та літературні твори, їх героїв;
- внесок у світову культуру; вплив світової та загальноєвропейської культурної спадщини на культуру цих країн;
- особливості національної ментальності; морально-етичні норми, цінності, ідеали представників різних етнічних і соціальних груп, зокрема – реалії молодіжної культури, спосіб життя молоді;
- основні соціокультурні аспекти повсякденного способу життя у таких сферах функціонування іншомовної культури: соціально-побутовій, сімейно-побутовій, міжособистісних стосунків, культурно-розважальній, соціально-політичній, навчальній, професійно-трудова, інформаційній;
- правила ввічливої поведінки (вербальної та невербальної) в стандартних ситуаціях офіційного та неофіційного характеру; особливості моделей поведінки різних вікових і соціальних груп; соціокультурні стереотипи мовленнєвої поведінки іноземною та рідною мовами, ступінь їх сумісності чи несумісності;
- про спільне й специфічне в культурі, світосприйнятті та світобаченні рідного народу та народу, мову якого вивчається;

– точки дотику у стосунках між власною країною і країнами, мова яких вивчається;

– реалії та лексику з лінгвокраїнознавчим фоном, характерні для конкретних тематичних зон спілкування, в тому числі: американізми, топоніми, антропоніми, зооніми, торговельні марки, назви фірм, крамниць, транспорту, одягу тощо;

– відношення еквівалентності та безеквівалентності між одиницями іноземної та рідної мови; типи соціокультурних лакун; прийнятні способи передачі реалій іншомовної культури рідною мовою і навпаки;

– носіїв та джерела соціокультурної інформації;

– соціокультурний портрет ІМ.

Діяльнісний компонент охоплює як соціокультурні вміння користувача ІМ, так і професійні уміння, властиві учителю ІМ. Отже, враховуючи види професійних умінь (проективні, адаптивні, організаційні, мотиваційні, комунікативні, контролюючі, дослідницькі, допоміжні), які складають стрижень професійної культури згідно з культуровідповідною моделлю підготовки вчителя ІМ, розробленою Ю. І. Пассовим [6, с. 100], вважаємо, що майбутній учитель ІМ повинен уміти:

– здійснювати соціокультурний аналіз різних типів автентичних іншомовних усних і письмових текстів, виділяючи в них експліцитно та імпліцитно виражену соціокультурну інформацію, інтерпретуючи соціокультурні маркери автентичного мовного середовища і соціокультурні характеристики партнерів по спілкуванню – носіїв мови і культури, прогнозуючи їх сприйняття і поведінку;

– розпізнавати та інтерпретувати нові аспекти іншомовної культури, нові ситуації спілкування, мовні особливості представників різних соціальних прошарків, поколінь, статей, суспільних груп тощо;

– вибирати прийнятний у соціокультурному і комунікативному плані стиль мовленнєвої поведінки, пристосовуючи її до соціокультурних особливостей народу, мовою якого відбувається спілкування, і дотримуючись основних правил мовленнєвого етикету відповідно до загальноприйнятих норм і національної специфіки культури (вживання привітань, вигуків, форм звертання, загальноприйняті теми для розмов, табу тощо) залежно від ситуації спілкування з урахуванням соціального статусу партнера по спілкуванню;

– реферувати соціокультурно марковані матеріали;

– вживати у власному мовленні соціокультурно-марковану лексику (у межах тем, що вивчаються);

– адекватно перекладати соціокультурно забарвлені матеріали рідною мовою;

– відображати за допомогою мовних засобів бачення світу, спосіб життя та мислення, особливості культури певного народу;

– орієнтуватися в громадських місцях, користуватися громадським транспортом, телефоном тощо;

– порівнювати іншомовну культуру з рідною, знаходити в рідній та іншомовній культурах спільне і відмінне; узагальнювати явища, події, вчинки, традиції; адекватно тлумачити явища іншомовної культури;

– представляти рідну культуру та країну в умовах іншомовного міжкультурного спілкування; виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою країн, мова яких вивчається, сприяючи встановленню культурних контактів, пояснюючи культурні особливості стосунків між людьми в рідній та іншомовній культурах, допомагаючи зарубіжним гостям України в повсякденних ситуаціях спілкування;

– виявляти та розуміти міжкультурні відмінності, усвідомлювати їх відображення у мові; уміти спілкуватися з урахуванням таких особливостей з представниками різних культур; прогнозувати та долати можливі комунікативні непорозуміння й конфлікти під час спілкування;

– відрізняти стереотипи від реальності; розпізнавати при інтерпретації соціокультурних матеріалів ситуації, що перебільшують чи применшують національні цінності; соціокультурно-прийнятно виступати проти культурної дискримінації, культурної агресії та культурного вандалізму;

– використовуючи різноманітні джерела, добирати, систематизувати та інтерпретувати країнознавчу інформацію (рідною та іноземною мовами) стосовно України та країн / країн, мова якої / яких вивчається;

- готувати виступи та проекти з культурознавчої тематики на матеріалі культури країн, мова яких вивчається, та рідної країни;
- брати участь у дискусії ІМ при обговоренні культурознавчих аспектів життя країн, мова яких вивчається, та України;
- адаптувати й використовувати автентичні соціокультурно марковані матеріали відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей учнів, ступеня навчання та рівня навченості;
- розв'язувати й складати соціокультурні вікторини, ребуси, кросворди на матеріалі культури країн, мова яких вивчається, та України;
- мотивувати пізнавальну діяльність учнів щодо оволодіння соціокультурною інформацією;
- проектувати, планувати будь-який вид роботи із соціокультурним матеріалом на уроці та використовувати свій план у конкретних навчальних умовах;
- організувати процес презентації, засвоєння, узагальнення і систематизації соціокультурного матеріалу;
- контролювати процес і результат засвоєння учнями соціокультурного матеріалу та оволодіння соціокультурними вміннями, вносячи при цьому корективи, що забезпечують досягнення конкретної мети.

Як відомо, компетенція є особистісним утворенням, відповідно **особистісний компонент** СКК охоплює певні ціннісні орієнтації, ставлення, здібності та якості:

- соціокультурна спостережливість і чутливість до подібностей і відмінностей між рідною та іншомовною культурами, здатність бачити спільне;
- соціокультурна емпатія;
- підвищена толерантність під час спілкування з представниками інших культур;
- соціокультурна неупередженість, шанобливе ставлення до традицій, звичаїв, цінностей та ідеалів, способу життя, характерних для народу, мова якого вивчається;
- особистісне ставлення до іншомовної культури;
- здібність до соціокультурної освіти;
- здібність до соціокультурної рефлексії.

Висновки до статті і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз тлумачень змісту СКК виявив, що існують різні підходи до розуміння змісту цього багатогранного поняття, але дослідники одностайні в тому, що СКК включає значний перелік знань, навичок, умінь, особистісних якостей і здібностей тощо, хоча й користуються при цьому різною термінологією. Узагальнення доробку зарубіжних і українських учених дало можливість уточнити і конкретизувати зміст досліджуваного поняття, розкривши три його компоненти – когнітивний, діяльнісний та особистісний. Запропонована номенклатура складових кожного компонента дає можливість чіткіше планувати, здійснювати та контролювати процес формування СКК. У той же час проблема потребує подальших досліджень, зокрема розробки системи вправ і завдань для формування СКК майбутнього вчителя ІМ.

Література

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 471 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>. – Назва з екрана.
3. Задорожна І. П. Вимоги до рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови / І. П. Задорожна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія "Педагогіка і психологія". – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 23. – С. 99–107.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – № 1. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Назва з екрана.

5. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. 2–12 класи. 5–12 класи (друга іноземна мова) / В. Г. Редько (кер. автор. колект.), Н. П. Басай, Л. В. Биркун та ін. – Київ–Ірпінь : Перун, 2005. – 208 с.

6. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка : учеб. пособие по проф. подгот. учителя иностр. яз. / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 239 с.

7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (5-річний курс навчання) : проект / кол. авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Голвач та ін. – К., 2001. – 245 с.

8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с.

9. Стандарт вищої освіти : освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010103 "Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта" / розробники стандарту: С. В. Тезікова, С. І. Потапенко, Л. С. Панова та ін. – К. : МОН України, 2004. – 153 с.

10. Стандарт вищої освіти : освітньо-кваліфікаційна характеристика "бакалавр" за спеціальністю 6.010103 "Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта" / розробники: С. В. Тезікова, С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. – К. : МОН України, 2004. – 25 с.

11. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.

УДК 371:378.77:811

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ
УСНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ**

Яковенко-Глушенкова Є. В.

У статті на основі аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел розкрито структуру, особливості, процесу формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання (I–II курсах), властивості окресленої компетентності.

Ключові слова: професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність, майбутні вчителі, іноземна мова, початковий ступінь навчання.

В статье на основе анализа, систематизации и обобщения научных источников раскрыто структуру, особенности процесса формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в устной речи у будущих учителей иностранного языка на начальной ступени обучения (I–II курсах), свойства этой компетентности.

Ключевые слова: профессионально ориентированная коммуникативная компетентность в устной речи, будущие учителя, иностранный язык, начальная ступень обучения.

The article deals with analysis, systematization and synthesis of scientific resources with the aim of revealing the structure and character of training future foreign language teachers' professional oral speech communicative competence at the first stage of studying (I–II years), properties of this competence.

Key words: professional oral speech communicative competence, future teachers, foreign language, first stage of studying.

Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку вищої освіти є професійна спрямованість усіх навчальних дисциплін з точки зору майбутньої фахової діяльності студентів загалом, майбутніх учителів зокрема. Це знаходить своє відображення в низці нормативно-правових актів: загальноєвропейських: "Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", Tuning Educational Structures in Europe, Teacher Education in Europe (An ETUCE Policy Paper), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Teacher Education Curricula in the EU, Profile of Professional Higher Education in Europe, [Professional Higher Education in Europe: Towards an emerging model?!](#), Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools, Concrete Future Objectives of Education Systems in European Union, Perceptions of Professional Higher Education in Europe, The Commission Communication Improving the Quality of Teacher Education; і національних: Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту", Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність", "Національна доктрина розвитку освіти України", Державна програма "Вчитель", Постанова Верховної Ради України "Про Рекомендації парламентських слухань про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні", "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки", Указ Президента України "Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України", "Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики", Наказ Міністерства освіти і науки України № 847 від 24.12.2003 "Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти" та понад 300 указів Президента України, постанов Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України.

Сучасний розвиток суспільства вимагає удосконалення системи педагогічної освіти відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство, що передбачає: модернізацію навчальних планів, програм і підручників навчальних закладів відповідно до оновлених державних стандартів; розширення практичної підготовки педагогічних працівників за інтегрованими програмами; реалізацію практикоорієнтованих психолого-педагогічних досліджень; посилення безперервності і ґрунтовності мовної підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [9].

Що ж до оновлення змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності, то Н. М. Пиж підкреслює актуальність професійно орієнтованого навчання практичного курсу іноземних мов у мовних вищих навчальних закладах у контексті інтеграції вітчизняної освіти до європейського і міжнародного простору. Адже багато студентів, які вільно володіють іноземною мовою в навчальній аудиторії, часто виявляються безпорадними на практиці внаслідок того, що володіють іноземною мовою як засобом спілкування, а не як засобом навчання [13, с. 229].

Проведений аналіз, систематизація, узагальнення наукових джерел свідчать, що структура, особливості процесу формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання, властивості окресленої компетентності не були предметом системного вивчення. Недостатня наукова розробленість окресленого питання зумовила актуальність нашої статті.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі критичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел розкрити структуру, особливості процесу формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання (I–II курсах), властивості окресленої компетентності.

Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, розвиток різних аспектів професійно орієнтованої комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови у своєму науковому доробку дослідили Л. В. Ананьєва, Р. М. Асадуллін, Е. Ш. Хамітов, В. С. Хазієв, А. І. Ахулкова, Н. О. Базиляк, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Л. В. Волкова, Д. М. Дубравська, Л. Я. Зєня, О. І. Ємельянова, М. П. Єпіфанова, С. Я. Казанцев, К. С. Махмурян, О. С. Надточена, С. Ю. Ніколаєва, Л. С. Нечепоренко, Л. В. Павлюкевич, Є. С. Романова, Н. С. Рубіна, Т. В. Савицька, Н. Є. Сінічкіна, О. С. Сєменова, А. І. Смірнова, О. М. Соловова, Л. В. Солоніна, Т. В. Чалян, В. В. Черниш та інші. Аналіз, узагальнення і систематизація наукових джерел дозволили нам зробити висновок про те, що, попри значну увагу теоретиків і практиків до окреслених нами питань, у сучасній науці не існує одностайної думки щодо структури професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Водночас спільною рисою позиції науковців щодо складу професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності є те, що вона включає мовний (лінгвістичний), комунікативний, методичний (дидактичний) компоненти, які знаходяться у нерозривній єдності та безперервній взаємодії.

Особливу увагу ми звернули на доробок Л. В. Ананьєвої [1], Л. В. Гайдукіної [5], В. В. Перлової [12], об'єкт дослідження яких є близьким до об'єкта нашого аналізу.

З огляду на те, що навчання іноземної мови в цілому відбувається в процесі безпосереднього спілкування, яке передбачає функціональне і ситуативне використання мови, а підготовка майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності реалізується, зокрема, у педагогічно значущих ситуаціях, В. В. Перлова виділяє такі структурні компоненти професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетенції майбутніх учителів англійської мови (у цитованих джерелах компетенція / компетентність вживаємо відповідно до оригіналу):

– комунікативно-філологічна компетенція дозволяє розуміти та інтерпретувати тексти в ситуаціях навчального, навчально-професійного спілкування на основі лінгвістичних і літературознавчих знань, навичок;

– комунікативно-дидактична компетенція проявляється у соціолінгвістичних і дидактичних орієнтаціях майбутніх учителів і відображує соціальний, ситуативний і педагогічно контекстуальний стан мови як засобу професійного й особистісного спілкування;

– лінгвометодична компетенція передбачає оволодіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією;

– професійно-інтерактивна компетенція виступає складним лінгвопсихологічним явищем, функціонування якого обумовлено реалізацією явних і прихованих стратегій учасників комунікації [12, с. 17–18].

Визначаючи об'єктом свого дослідження мовні і паралінгвістичні засоби педагогічного спілкування, що у сукупності становлять професійно-комунікативну поведінку вчителя іноземної мови, Л. В. Ананьева приходять до висновку про те, що професійно-комунікативний компонент такої поведінки передбачає виконання вербальної та невербальної дії у власному мовленні, а методичний – планування й організацію з іншими учасниками навчально-виховного процесу спільної діяльності [1, с. 16].

Під професійно орієнтованою компетенцією Л. В. Гайдукова розуміє сукупність методичних знань, навичок і вмінь, сформованих у процесі оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови мовленнєвою компетенцією [5, с. 21].

Цікавою є позиція Т. М. Комарницької, яка, аналізуючи [кваліфікаційну характеристику вчителя іноземної мови в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій, методів і технологій навчання](#), під їх фаховою компетенцією розуміє мовну підготовку, а дидактично-методичною – володіння сучасними принципами комунікативної дидактики [7, с. 163–164].

На нашу думку, неповним є запропоноване В. В. Черниш визначення іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції викладача / вчителя іноземної мови як здатності "педагога адекватно до ситуації спілкування (у різноманітних сферах і ситуаціях) успішно організовувати свою іншомовну мовленнєву діяльність (у письмовій та усній формі)" [20, с. 262]. У такій редакції тлумачення терміна незрозумілим є мета, з якою педагог успішно організовує свою іншомовну комунікативну діяльність, – особиста (задоволення власних потреб) чи професійна (організація навчального процесу). Ми переконані, що визначення, запропоноване В. В. Черниш, потребує уточнення щодо наявності чітко вираженого методичного компонента в складі іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції викладача / вчителя іноземної мови з метою запобігти двозначності.

Зауважимо, що, хоча цілеспрямоване формування методичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови як структурного компонента їх професійної компетентності є метою дисциплін психолого-педагогічного циклу на середньому і старшому ступенях навчання, аналіз типової програми підготовки майбутніх учителів іноземної мови доводить, що формування у студентів професійно орієнтованої іншомовної компетентності відбувається протягом усього періоду навчання та, за твердженням Н. Ф. Бориско, зростає від першого до п'ятого курсу у прямо пропорційному відношенні до загальнонаукового спілкування. Таким чином реалізується принцип "наскрізної професіоналізації" навчального матеріалу і навчального процесу загалом [4, с. 4].

За твердженням О. Б. Бігич, професіоналізація процесу навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є об'єктивно зумовленою, цілеспрямованою і довготривалою формою навчально-виховного впливу на систему конкретно-предметних знань і вмінь студентів, спрямованою на формування в цій системі специфічних структурних компонентів – мовленнєвих навичок і вмінь володіння іноземною мовою, адекватних основним умовам і завданням майбутньої професійної діяльності студентів [3].

На початковому ступені навчання досягнення позитивних результатів процесу розвитку професійних умінь стає можливим лише в процесі іншомовної комунікації і забезпечується професійно орієнтованим навчанням [14, с. 36], що відповідає особистісно-діяльнісному, свідомо-комунікативному підходам до організації навчального процесу і принципам комунікативності та професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування.

Водночас, на початковому ступені навчання викладач іноземної мови у вищому навчальному закладі виступає зразком для наслідування студентами його дій з метою перенесення набутих умінь у майбутню професійну діяльність [10, с. 81]. Це дозволяє майбутнім учителям іноземної мови отримати досвід "пасивної практики" вже в перші дні навчання у вищому навчальному закладі, тобто спостерігати за реальною діяльністю фахівця, що дозволяє їм зробити перші висновки про якості та компетентності, необхідні для успішної педагогічної діяльності.

Таким чином, протягом першого і другого років навчання мова йде про такий вид професіоналізації процесу формування усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови, що здійснюється на заняттях з першої іноземної мови, у тому числі за рахунок аналізу студентами виконуваних завдань та їх рефлексії.

Варто зауважити, що сьогодні у науковому обігу не існує одностайно прийнятого терміна для позначення особливостей процесу професіоналізації навчання фахівців загалом, майбутніх учителів зокрема на початковому ступені навчання. У науково-методичних джерелах він називається "профорієнтацією" (К. М. Дурай-Новакова), "випереджувальною професіоналізацією навчального процесу" (Н. Ф. Бориско), "первинною професіоналізацією" (Д. М. Дубравська), "попереднім професійно орієнтованим навчанням" (І. К. Саломатова).

Попри розбіжності у термінах, особливістю професіоналізації навчального процесу на початковому ступені навчання науковці називають те, що цей процес передбачає професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови засобами ознайомлення із загальними професійно-педагогічними вміннями, усвідомлення їхнього змісту, структури і значення в професійно-педагогічній діяльності під час розв'язування завдань, а також розвитку початкових професійних умінь на рівні копіюючих, недосконалих дій, переважно спостерігаючи та імітуючи дії викладача під час проведення фрагмента заняття з першої іноземної мови (практики усного та писемного мовлення, практичної фонетики, практичної граматики), метою якого є оволодіння певним видом мовленнєвої діяльності; оволодіння окремими конкретними діями, які застосовуються в типових професійно орієнтованих навчальних ситуаціях і є складовими більш складних дій [15].

У цьому контексті виникає зауваження до запропонованого О. Б. Тарнопольським визначення професійно орієнтованого складника мети формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні (як різновиду усного мовлення) в майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання як формування умінь повного і вільного розуміння іншомовного усного мовлення у межах, необхідних для проведення практичних занять з іноземної мови. На нашу думку, таке трактування потребує уточнення щодо наявності методичного компонента. Водночас у запропонованому цим же автором визначенні професійно орієнтованого складника мети формування мовленнєвої компетенції в говорінні у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання він є чітко детерміновий – розвиток умінь усно вести заняття з іноземної мови цією мовою [17].

У своєму дослідженні ми спираємось на думку про те, що навчально-виховний процес, включаючи студентів у різноманітні види діяльності, які забезпечують засвоєннями ними не лише необхідних знань з фахових предметів, але й розвивають педагогічні здібності та вміння на початковому ступені навчання, забезпечує цілісність професійної підготовки майбутнього вчителя [8], де діяльність виступає метою професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і водночас виконує функції її регулювання й корекції; підготовка є засобом формування готовності до діяльності; готовність же відіграє роль результату і показника якості підготовки, а також реалізується і перевіряється у діяльності [6, с. 321].

Практика ж як доцільна діяльність (діяльність, спрямована на досягнення певної мети) виступає цілісною системою дій, структура якої включає потребу, ціль, мотив, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і результат діяльності. У взаємоперетвореннях цих структурних компонентів і полягає динаміка практичної діяльності фахівця [2, с. 22]. Таким чином, ефективне перетворення знань на власні переконання і оперативну готовність (стан постійної готовності до використання) в результаті

глибокого усвідомлення забезпечується лише реальною практичною діяльністю особистості [19].

Таким чином, доцільним є детермінувати професійну підготовку майбутніх вчителів іноземної мови слідом за І. В. Соколовою як неперервний і керований процес набуття студентами досвіду педагогічної діяльності, що дозволяє системно цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій [16].

У цьому контексті формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання виступає процесом розвитку комунікативних знань, навичок і вмій у студентів як засобу професійного та особистісного спілкування під час безпосередньої практичної діяльності.

Зауважимо, що в той час, коли у більшості наукових досліджень професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність, виступаючи складовою професійної / комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, охарактеризовано як інтегративне утворення / явище, показник його готовності до професійної діяльності, тобто результат уже завершеного процесу навчання у вищому навчальному закладі, для нас важливим було визначити властивість професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання.

Водночас, беручи до уваги те, що на першому і другому курсах відбувається активний процес формування знань студентів про структуру іноземної мови на заняттях з першої іноземної мови (практика усного та писемного мовлення, практична фонетика, практична граматики), а також розвиток відповідних навичок і вмій, що у своїй сукупності лежать в основі мовної компетентності як структурного компонента професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності, ми можемо говорити про те, що професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання є не статичною, а системою, що постійно розвивається. Адже мовленнєві знання зберігаються у свідомості людини у вигляді когнітивних структур, які виступають не лише репрезентативними елементами, тобто елементами відображення інформації, що надходить, але й активними інструментами добування, аналізу, структурування інформації про навколишнє середовище [11].

Отже, на основі аналізу, систематизації й узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження ми зробили висновок про те, що професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання виступає системою комунікативних знань, навичок і вмій студентів як засобом їх професійного та особистісного спілкування, що має постійно розвивальний характер і формується під час безпосередньої практичної діяльності.

Формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання передбачає теоретичне обґрунтування і практичне запровадження адекватних її сутності та дієвих форм, методів організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, що є перспективою подальших наукових пошуків.

Література

1. Ананьєва Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ананьєва Л. В. – К., 2002. – 21 с.
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Іван Дмитрович Бех // Вища освіта України. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – 2009. – № 3 (дод. 1). – С. 21–23.
3. Бігич О. Б. Методична підготовка вчителя іноземної мови в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов / Оксана Борисівна Бігич // Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка і психологія". – 2000. – Вип. 3. – С. 178–183.

4. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку, или Сколько методики нужно будущему учителю / Наталья Федоровна Бориско // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
5. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
6. Казанжи І. В. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у класичному університеті / І. В. Казанжи // *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. – Херсон : ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 319–323.
7. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання / Т. М. Комарницька // *Міжнародне співробітництво та університетська освіта*. – К., 2000. – С. 161–164.
8. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Курлянд З. Н. – Одесса, 1992. – 193 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kristti.com.ua/upload/file/-new-/normat_prav_baza/strategia.pdf. – Назва з екрана.
10. Ніколаєва С. Ю. Система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва // *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 79–153.
11. Петрунова Т. В. Особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Петрунова Татьяна Владимировна. – Белгород, 2009. – 185 с.
12. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Перлова Вікторія Володимирівна. – Харків, 2007. – 195 с.
13. Пиж Н. М. Аналіз особливостей практичної підготовки учителів іноземної мови в університетах Канади (кінець ХХ – початок ХХІ століття) / Н. М. Пиж // *Проблеми освіти і науки : наук. зб.* – К., 2012. – Вип. 73. – С. 228–231.
14. Роман С. В. Методика проведення занять по практике англійського язика с использованием учебно-профессиональных задач (I курс языкового педвуза) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / С. В. Роман. – К., 1982. – 230 с.
15. Савицька Т. В. Комплекс професійних умінь навчання аудіювання майбутніх учителів іноземних мов / Т. В. Савицька // *Вісник Житомирського державного педагогічного університету*. – 2003. – № 12. – С. 118–120.
16. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; МОН України ; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
17. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 269 с.
18. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності в вищому мовному закладі освіти / Олег Борисович Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
19. Тарнопольський О. Б. Навчання через роблення у викладанні іноземної мови для професійного спілкування студентам немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / Олег Борисович Тарнопольський. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8760/1/16.pdf>. – Назва з екрана.
20. Черниш В. В. Методика формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у студентів мовних спеціальностей / В. В. Черниш // *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності: курс лекцій : навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"* / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 310 с. – С. 261.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.4(44):61-057.875.001.37

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ КАНДИДАТІВ НА МЕДИЧНЕ НАВЧАННЯ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ**

Абрамович В. Є.

*У статті проаналізовано досвід Франції з відбору кандидатів на професії медичного профілю: показано, що кожен з етапів цього процесу має певні позитивні риси та недоліки, з огляду на загальні принципи (ефективності, економічності, соціальної справедливості, професійної компетентності), відповідно до яких повинна функціонувати система відбору на медичне навчання.
Ключові слова: медичне навчання, відбір кандидатів, Франція, L1 Santé, Numerus Clausus.*

*В статье проанализирован опыт Франции по отбору кандидатов на профессии медицинского профиля: показано, что каждый из этапов этого процесса имеет определенные положительные черты и недостатки, учитывая общие принципы (эффективности, экономичности, социальной справедливости, профессиональной компетентности), в соответствии с которыми должна функционировать система отбора на медицинское обучение.
Ключевые слова: медицинское обучение, отбор кандидатов, Франция, L1 Santé, Numerus Clausus.*

*The article analyzes the experience of France in selection of candidates for the medical profession: it is shown that each of the stages in this process has some positive features and drawbacks, regarding the general principles (effectiveness, efficiency, social equity, professional competence), according to which the system of selection for medical training should operate.
Key words: medical training, selection of candidates, France, L1 Santé, Numerus Clausus.*

Постановка проблеми. Удосконалення системи медичної освіти є невід'ємною частиною стратегії підвищення якості медичної допомоги. Пошук шляхів покращення якості вищої освіти в цілому та медичної зокрема продовжує залишатися одним з найактуальніших питань, що досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Серед головних факторів, які впливають на загальну якість медичної підготовки, є процес відбору абітурієнтів. Як зазначає Я. Цехмістер, "якщо кінцева мета вищої медичної освіти полягає у забезпеченні випуску лікарів, які задовольняють потреби охорони здоров'я країни, то ступінь досягнення цієї мети значною мірою залежить не тільки від системи підготовки медичних кадрів, але й від процесу відбору кандидатів на навчання".

Медична освіта у Франції залишається однією з найкращих на світовому рівні завдяки багатому історичному досвіду та розвинутим демократичним традиціям педагогічної думки. Також протягом багатьох років у Франції відбувається інтенсивне реформування медичної освіти, основними цілями якого є підвищення рівня підготовки спеціалістів з загальної медицини та приведення її у відповідність до загальноєвропейських освітніх стандартів. Однією з головних особливостей управління якістю французької медичної освіти, що виділяє її серед інших країн Європи та світу, є саме система відбору та зарахування кандидатів на додипломному етапі.

Аналіз попередніх досліджень. Питанням професійної підготовки фахівців у країнах Західної Європи та США приділяли увагу такі автори, як

З. А. Малькова, Б. В. Вульфсон, С. А. Головки, І. Б. Марцинковський та інші, які присвятили свої праці системному аналізу університетської освіти. Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду процесу відбору учнів на медичні спеціальності був проведений Я. Цехмістером, який виділив наступні принципи відбору: ефективність, економічність, прозорість, соціальна справедливість та професійна компетентність [2, с. 171]. Проблеми відбору кандидатів присвячені праці таких вітчизняних дослідників, як І. О. Паламаренко (у медичних школах Великобританії), Г. Воронка (у закладах вищої освіти в Канаді та Великій Британії) та ін. У ґрунтовному науковому дослідженні К. М. Файзуліної серед інших питань також аналізується міжнародний досвід процесу відбору у вищі медичні заклади. Але, як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури та дисертаційних робіт, процес відбору на медичні спеціальності в університетах Франції залишився поза увагою науковців.

Про ефективність різних принципів та методів відбору студентів у медичні вузи суперечки ведуться, як зазначалося вище, практично у всіх країнах світу. В сучасних умовах, науковцями (П. Ганглер, М. М. Семенов, Г. Л. Калініченко, І. С. Вітенко, Р. Каверіна, М. М. Каляцький, Е. Л. Kelly, G. E. Miller, M. Korman, R. L. Stugglefield, L. W. Martin, C. Burroughs, R. Hogan, M. R. Barrick, M. K. Mount та ін.) визначені та проаналізовані декілька основних методів відбору, кожен з яких має як переваги, так і недоліки: за академічними критеріями, співбесіда (інтерв'ю) та тестування.

Мета статті – проаналізувати характерні особливості зарахування та відбору кандидатів на медичне навчання у Франції в сучасних умовах.

Відповідно до мети ми поставили перед собою наступні **завдання**:

- дослідити та визначити головні принципи і методи відбору на медичні спеціальності у Франції;
- проаналізувати процес зарахування та відбору на французьких медичних факультетах й визначити його переваги та недоліки.

У Франції вступ на медичні факультети полягає в записі на навчання. Зарахування до вищого навчального закладу пов'язується із середнім випускним балом у ліцеї (диплом бакалавра наукового напрямку – le bac S – деякі факультети навіть можуть відмовити в реєстрації, якщо абітурієнт не має саме ВАС S). Як зазначає О. А. Бочарова, "на сьогоднішній день у Франції вступ до вищої школи розглядається не як привілей, а як природне право молоді і необхідна умова досягнення бажаного соціального статусу" [1, с. 69]. Але, враховуючи специфіку медичної підготовки, кандидатам вкрай необхідно володіти високим рівнем наукових знань і, якщо їх диплом бакалавра іншого напрямку проходить реєстрацію на 1 рік медичного навчання, їм рекомендується попередньо пройти 1 рік "адаптаційного" курсу. Згідно з відповідними дослідженнями, 95 % студентів, що проходять конкурсний відбір наприкінці року, мають ступінь бакалавра науки [9, с. 132]. Окрім кандидатів з дипломом бакалавра, до вступу також допускаються ті, що мають Диплом доступу до університетського навчання (Diplôme d'accès aux études universitaires), або диплом, визнаний еквівалентним бакалавру й отриманий у Франції чи за кордоном, або відповідну кваліфікацію чи досвід [3].

Заради зменшення відсотка невдалого складання іспитів (на той час він складав 85 % – з 50 тисяч абітурієнтів лише 7500 переходили на другий рік навчання) та для покращення орієнтації студентів у медичних спеціальностях за їх вибором з 2010 року Міністерство вищої освіти Франції ввело у всіх університетах загальний курс "Л1 Охорони здоров'я" (L1 Santé) для всіх студентів, які бажають вивчати медицину, акушерство, стоматологію або фармацію [7].

Загалом, медична освіта у Франції безкоштовна, але на кожному етапі навчання (ліценціат-магістратура-докторат) стягується реєстраційний внесок, сума якого фіксується на державному рівні кожного року. Вартість реєстрації на перший цикл навчання у державних закладах вищої освіти в 2013/14 н. р. складає 183 EUR.

Реєстрація на L1 Santé, як і на багато інших напрямків вищої освіти, проводиться на офіційному сайті Міністерства вищої освіти та наукових досліджень: <http://www.admission-postbac.fr/> (APB). Ця процедура була започаткована

з квітня-травня 2011 року з метою регулювання кількості навчальних місць (у середньому – 1500 в одному закладі, 900 з яких – для нових абітурієнтів) та включає декілька етапів (з датами 2013/14 навчального року):

➤ Крок 1 – Реєстрація через Інтернет: *реєстрація на сайті* зі створенням особистого цифрового досьє; введення всіх бажаних напрямків навчання – *попередні записи*, процес введення та видалення яких триває з 20 січня до 20 березня; класифікація кандидатом своїх запитів відповідно до вподобань: *впорядкований список побажань*. Цей рейтинг обов'язково створюється відразу, але його можна змінювати до 31 травня.

➤ Крок 2 – Складання досьє кандидата: роздрукування "карток запитів" з цифрового досьє для тих закладів, які вимагають "паперові" досьє; складання "паперового" досьє з тих частин та у тому порядку, які вимагаються закладом; відправлення паперів.

➤ Крок 3 – Результати та відповіді: отримання результатів запитів та відповіді кандидатів на пропозиції до вступу проходять в 3 етапи: з 12 червня до 17 червня, з 26 червня до 1 липня та з 14 липня до 19 липня.

➤ Крок 4 – Офіційна реєстрація: після отримання остаточної позитивної відповіді на запит в Інтернеті кандидати повинні особисто зареєструватися в освітньому закладі; у разі відсутності будь-яких пропозицій на вступ абітурієнт має можливість зареєструватися на "процедуру додаткового набору" як кандидат на вакантне місце.

Також абітурієнти, що не мають можливості зареєструватися через Інтернет, можуть надіслати комплект відповідних документів поштою в один з навчальних закладів свого регіону. Більшість французьких медичних факультетів вимагає: мотиваційний лист, копію диплома бакалавра (за наявності), копію "шкільного щоденника" – академічної успішності за перший та останній триместр навчання, підтвердження причин подання паперового досьє без реєстрації в Інтернеті та, за наявності, доказ проживання у відповідному регіоні [5].

Переваги процедури обов'язкової реєстрації через мережу Інтернет – безсумнівні: висока ефективність для збору заявок, прозорість системи відбору, підвищення особистої відповідальності і мотивації абітурієнтів у виборі напрямку професійної орієнтації й навчального закладу та багато інших. Наприкінці 2012 року, вісім генеральних інспекторів Державної освіти провели аналіз процедури АРВ. У відповідному звіті [10] визначаються такі її позитивні сторони, як раціональність та зрозумілість (ясність), але й її недоліки та непередбачені наслідки. Вони зазначають, що недостатність підтримки деяких державних установ і відсутність інформації для батьків залишають цю процедуру "в тіні", в той час як логічна структура АРВ може викликати занепокоєння через те, що учень повністю довіряє свою долю алгоритму. Автори також вважають, що система єдиного вибору за результатами відбору неправильно розуміється студентами. В цій доповіді повідомляється про негативні наслідки великої кількості пропозицій на сайті АРВ, яка в першу чергу концентрується на декількох престижних закладах, залишаючи поза увагою регіональні навчальні заклади.

Програма навчання L1 Santé поділяється на два семестри та на групи предметів (unités d'enseignement – UE), обов'язкових та за вибором, на кожен з яких виділяється певна кількість кредитів ECTS. Протягом першого семестру, загального для всіх спеціальностей, студенти вивчають наступні обов'язкові предмети: UE01 Атоми – біомолекули – геном – біоенергетика – метаболізм, UE02 Клітина та тканини, UE03А Фізичні основи методів дослідження, UE04 Оцінка аналітичних методів стосовно наук про життя і здоров'я та UE07А Здоров'я – Суспільство – Людство. В кінці першого семестру проводиться іспит, за результатами якого складається рейтинг академічних досягнень студентів. Кожному предмету надаються різні коефіцієнти значущості для кожної з чотирьох спеціальностей і університет публікує чотири списки розподілу. Завдяки цьому, на нашу думку, студенти мають більш чітке уявлення про свій рівень підготовки та шанси на подальший успіх у проходженні кінцевого відбору. Вони можуть обрати один або декілька (до 4-х) напрямків для складання конкурсних іспитів. Цей вибір визначає його програму навчання другого семестру (комплекс загальних предметів та ті, що стосуються обраного напрямку). Ми вважаємо, що

важливим здобутком введення загального 1 курсу для всіх основних медичних спеціальностей є можливість переорієнтації на навчання за іншими галузями для студентів, які отримали найнижчі результати, бо вона зменшує кількість молодих людей, що залишаються "за бортом" вищої освіти назавжди.

В другому семестрі обов'язкові курси дисциплін включають: курс обраної спеціальності, UE03В Функціональні аспекти, UE05 Загальні морфологічні та функціональні аспекти, UE06 Основи знань лікарських засобів, UE07В Здоров'я – Суспільство – Людство, UE09 Методи визначення та аналізу геному.

По закінченні другого семестру проводяться іспити, функція яких – остаточний відбір кандидатів та встановлення класифікаційного рейтингу кожної з чотирьох спеціальностей. Всі іспити проводяться в письмовій формі та анонімно, загалом, у вигляді *тестів множинного вибору* (QCM – questionnaires à choix multiples) й, за деякими предметами (наприклад – "Здоров'я – Суспільство – Людство"), *відповідей на запитання* (QR – Question Rédactionnelle).

Для визначення кількості зарахованих використовується Numerus Clausus (з лат. "nombre fermé" – обмежена кількість) – кількість місць на медичних факультетах, що регламентується державою. Для студентів, що не пройшли конкурсний відбір, існує можливість повторення курсу навчання на L1 Santé, але тільки ще один раз [8; 6; 4].

Закон про лімітований відбір студентів Numerus Clausus був прийнятий ще у 1971 році й мав на меті наступні функції: встановити кількість дипломованих спеціалістів й, відповідно, фахівців, що працюють, встановити кількість консультантів для зменшення витрат на соціальне забезпечення, обмежити кількість студентів для покращення їх практичної підготовки та забезпечити максимальний рівень працездатності і накопичення знань, враховуючи довготривалість та складність медичного навчання.

Але 40 років історії існування Numerus Clausus показали, що політики, адміністративні працівники й навіть самі лікарі абсолютно не в змозі планувати необхідну кількість медичних працівників. За свідченням Данієля Валаша (Daniel Wallach) [11, с. 2], спеціалісти з прогнозування проігнорували, наприклад, дві головні тенденції змін в медичній практиці: фемінізацію та скорочення робочого часу. Вони також не передбачили такі важливі фактори, як збільшення кількості та старіння французького населення, що, відповідно, вимагає більшої кількості лікарів. Тому головна проблема, що може створити Numerus Clausus, – недостатня кількість медичних працівників.

За результатами нашого дослідження та враховуючи загальні принципи відбору кандидатів на медичне навчання, запропоновані Я. Цехмістером, ми можемо зробити висновки, що існуюча система відбору кандидатів на медичне навчання у Франції має як певні переваги, так і недоліки. Система вільного набору з використанням процедури APB відповідає сучасним тенденціям комп'ютеризації суспільства, є прозорою та соціально справедливою, але існують проблеми недостатньої поінформованості абітурієнтів та їх батьків щодо її ефективного використання й технічної відмови в роботі системи. Ще одна позитивна характеристика – це можливість для студентів на протязі року обрати спеціалізацію більш впевнено та взагалі визначитися, чи підходить їм обрана професія й чи в змозі вони витримати такі навчальні навантаження. Але, головними недоліками цієї системи є її неекономічність та значний рівень відсіву. Переваги та недоліки Numerus Clausus були вже зазначені вище. Узагальнюючи, зазначимо, що одним з головних недоліків процесу відбору кандидатів на медичне навчання у Франції є використання лише методу оцінювання академічної успішності, який не розкриває усіх здібностей кандидата й не надає повної картини особистості – майбутнього лікаря.

Перспективним напрямком наших подальших досліджень є аналіз програми професійної медичної підготовки Ліценціату у Франції.

Література

1. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Бочарова О. А. ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 196 с.

2. Цехмістер Я. Відбір учнів на професії медичного профілю: аналіз зарубіжного досвіду / Я. Цехмістер // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 163–171.
3. Arrêté du 28 octobre 2009 relatif à la première année commune aux études de santé [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021276755&dateTexte=&categorieLien=id>. – Назва з екрана.
4. Cours L1 Sante [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.l1-sante.net/cours-l1-sante.php>. – Назва з екрана.
5. Guide du candidat 2014 – Version du 13/12/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.admission-postbac.fr/site/guide_2014/Guide_du_candidat_2014.pdf. – Назва з екрана.
6. L1 Santé à Marseille [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.majorprepa.com/secteur-L1sante-marseille.html>. – Назва з екрана.
7. L1 Santé – PACES Présentation de la réforme de la 1ère année de médecine par Pierre Antoine [Електронний ресурс] // Le Parisien. – 30.09.2010.– Режим доступу:
<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/l1-sante-paces.html>. – Назва з екрана.
8. Le guide des études de médecine. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.letudiant.fr/etudes/secteurs/medecine.html> – Назва з екрана.
9. Marchand-Antonin B. Le numerus clausus – ses effets secondaires, sa place dans la globalisation de la médecine: Thèse pour le doctorat en médecine [Електронний ресурс] / Université Paris Diderot. – Paris, 2009. – 199 p. – Режим доступу:
<http://thesesdemedecine.free.fr/wp-content/thesis/NumerusClausus.BenoitMarchandAntonin.pdf>. – Назва з екрана.
10. Rapport n° 2012–123 Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_octobre/21/5/Rapport_IGEN_APB_2012-123_239215.pdf – Назва з екрана.
11. Wallach Daniel. A-t-on besoin d'un numerus clausus? [Електронний ресурс] / Daniel Wallach. – Режим доступу:
www.lemonde.fr/idees/article/2011/12/08/a-t-on-besoin-d-un-numerus-clausus_1614689_3232.html. – Назва з екрана.

УДК 378(410)

ЗНАЧУЩІ АСПЕКТИ БРИТАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Віннікова Л. Ф.

У статті аналізується досвід роботи "нових" і "старих" вищих навчальних закладів Великої Британії, з'ясовуються значущі аспекти британської системи вищої освіти.

Ключові слова: система освіти, британська система вищої освіти, модернізація освіти, багаторівнева система освіти, типи навчальних закладів.

В статье анализируется опыт работы "новых" и "старых" высших учебных заведений Великобритании, выясняются значимые аспекты британской системы высшего образования.

Ключевые слова: система образования, британская система высшего образования, модернизация образования, многоуровневая система образования, типы учебных заведений.

This article analyzes the experience of "new" and "old" institutions of higher education in the UK and explores important aspects of the British system of higher education.

Key words: education system, the British system of higher education, modernization of education, multilevel system of education, types of educational institutions.

Система вищої освіти Великобританії сягає сивої давнини. На увесь світ відомі Оксфордський та Кембриджський університети, засновані ще у XII–XIII ст. Дещо пізніше з'явилися університети у багатьох індустріальних центрах – Бірмінгемі, Ліверпулі, Манчестері.

Система вищої освіти досить складна, оскільки існують розбіжності між "новими" та "старими" вищими навчальними закладами, де одні тісно пов'язані з торгово-промисловими підприємствами і формують свої навчальні програми, виходячи з запитів роботодавців, а інші, хоч і перебувають у зв'язку з національною та місцевою економікою, все ж мають у навчальних програмах більшу складову теоретичних дисциплін. Це результат того, що кожний виш у Великобританії має автономне право визначати зміст, методи навчання, правила вступу до вишу, надання академічних ступенів з урахуванням традицій, досвіду, структури студентського та професорсько-викладацького складу й інших показників, які подали їм королівська Хартія та Акти Парламенту.

Структура сучасних західних університетів включає в себе навчальні та науково-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри, галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро, школи-лабораторії та дає можливість здійснювати гнучку організацію навчального процесу, необхідну для широкої взаємопов'язаної і взаємозумовленої міждисциплінарної підготовки сучасного професіонала. Таким чином, саме університет спроможний забезпечити умови для функціонування варіативної, багаторівневої системи освіти. Л. П. Пуховська зазначає, що головною перевагою багаторівневої системи є те, що вона не веде до одноманітного рівня теоретичного і практичного навчання, а спрямована на оперативне задоволення потреб системи освіти й особистісної спрямованості самих студентів [4].

Велика Британія завжди славилася своєю освітою і зараз має репутацію країни класичної університетської та професійної освіти. Частка Британії у світовій освітній системі, що випускає спеціалістів з вищою освітою, складає 17 %. Велика Британія є світовим лідером у галузі дистанційної освіти. В. М. Філіпов [6] зазначає, що всі освітні заклади цієї країни перебувають під постійним наглядом і інспектуються різними державними комісіями ("Офстед", "Інспекція її Величності",

Британська Рада та Британська Акредитаційна Рада), які перевіряють відповідність запропонованих курсів високим стандартам. Як наслідок, британські ступені та освіта визнані у всьому світі.

Щодо оцінки сучасної системи вищої освіти Великої Британії, то британська модель являє собою типовий приклад Болонської освітньої системи. Її основні риси: орієнтація навчальних закладів на потреби ринку праці, тісний зв'язок їх із бізнес-спільнотою, активна дослідницька діяльність, опосередкований спеціалізованими агентствами державний контроль [3].

Але в доповідях комісії Кабінету Міністрів Великої Британії (наприклад, у "доповіді Дірінга", 1997 року і в "Доповіді Робінса", 1963 року) [7] британська освітня система описується як надзвичайно складна, неоднорідна, що має величезну кількість специфічних рис. Ці дві суперечливі оцінки відображають значущі аспекти британської системи вищої освіти. І все ж британська модель цікава саме з таких причин:

- 1) британська система вищої освіти – це одна з найбільш стійких європейських моделей, яка спирається на тривалу університетську традицію;
- 2) Велика Британія раніше від багатьох європейських країн усвідомила необхідність модернізації освіти і долучилася до розробки її стратегії;
- 3) у Великій Британії активно впроваджуються нові практики управління університетами;
- 4) особливий інтерес становлять практики ефективного стимулювання дослідницької діяльності, що застосовуються в британських університетах;
- 5) привертають увагу стратегії інтернаціоналізації британської вищої освіти;
- 6) показовими є негативні наслідки модернізації та шляхи їх подолання.

Реформа освіти почалася у Великій Британії з прийняття Закону про освіту в 1988 році. В основу реформування було покладено загальні принципи теоретичного і практичного розвитку концепції неперервної професійної освіти.

Модернізація освіти у Великій Британії почалася з прийняття Закону про освіту (1944 р.) та підготовки доповіді "комісії Барлоу" (1946 р.). Комісія виявила серйозні протиріччя між можливостями системи освіти і соціально-економічними громадськими потребами [3]. Ця комісія також виявила слабкі місця в системі освіти та визначила зміст та основні напрями реформ.

У Доповіді комісії Робінса йдеться про те, що освіта повинна бути доступною для всіх, хто відповідає вимогам до вступу в університети [1, с. 13; 7].

"Комісія Робінса" визначила чотири пріоритети британської вищої освіти: спеціалізація навчання, введення загальнотеоретичної, неутилітарної складової у вищих навчальних закладах, орієнтованої на спеціальне навчання, забезпечення балансу між навчанням та науково-дослідною діяльністю, збереження "культурної", світоглядної функції університетів як інститутів соціалізації. Наслідком рекомендацій "комісії Робінса" стало різке розширення сектора університетської освіти й створення державного сектора вищої освіти як альтернативи університетському. Така система зберігала традиційну автономію університетів та давала змогу адаптувати вищу школу до тогочасних потреб суспільного розвитку [3].

В цей час у Великій Британії створюються Нові університети, збільшується кількість студентів, коледжі відокремились від університетів з подальшим перетворенням їх на самостійні університети.

Н. О. Терентьєва [5] вважає, що англіїці поділяють всі університети на чотири категорії:

1. Класичні (найдавніші) університети.
2. Так звані "червоноцегляні" університети.
3. Так звані "скляні" університети.
4. "Нові" університети [5, с. 65].

Н. М. Бідюк виділяє п'ять етапів розвитку університетської освіти. *Перший етап* (XII–XIII ст.) – розвиток первісних училищ, *Другий етап* (XIV–XV ст.) – формування головних корпоративних елементів англійських університетів, заснування шотландських університетів, проведення першої реформи вищої освіти. *Третій етап* (XVI–XVII ст.) – прийняття перших статутів, звільнення університетів від церкви, запровадження кандидатських іспитів для одержання вченого

ступеня. *Четвертий етап* (XVIII–XIX ст.) – запровадження радикальної реформи освітньої системи, започаткування вступних та державних іспитів, розширення змісту професійної підготовки тощо. *П'ятий етап* (кінець XIX ст. – теперішній час) – утворення бінарної системи вищої освіти, модернізація структури вищих навчальних закладів, змісту та методів навчання, реформування вищої школи [2, с. 49–59].

Прийнятий у 1992 році Закон про подальшу і вищу освіту скасував "бінарну" систему і запропонував єдину модель вищої освіти, надавши політехнічним коледжам і еквівалентним навчальним закладам статус університетів.

Всі вищі навчальні заклади Сполученого Королівства поділяють на чотири типи:

1. Коледжі (школи) вищої освіти, в яких студенти навчаються тільки за програмою бакалавра. На відміну від університетів, вони є вузькоспеціалізованими в таких галузях, як медицина, живопис, дизайн, театральне мистецтво, освіта.

2. Політехнічні інститути, в яких студентів навчають усього спектру інженерних спеціальностей.

3. Університетські коледжі (школи), які пропонують студентам різноманітні бакалаврські програми і часто є складовою частиною університетів.

4. Університети, що є центрами академічної освіти і науково-дослідної роботи.

В Англії не існує Державних стандартів у галузі освіти. Зміст освіти визначається потребами працевластців. Вищі навчальні заклади самостійно приймають рішення щодо змісту основних навчальних програм і програм дисциплін для того чи іншого рівня.

Оцінка якості спеціалістів у Великій Британії здійснюється безпосередньо вищим навчальним закладом та поєднує тісно взаємопов'язані між собою внутрішній і зовнішній контроль знань студентів. Внутрішній контроль – це проведення екзаменів, заліків, контроль практичних навичок і умінь майбутнього спеціаліста, написання рефератів тощо. Зовнішній контроль передбачає проведення екзаменів за участю експертів-викладачів інших вищих навчальних закладів, проведення захистів дипломних робіт студентами в інших (однопрофільних) навчальних закладах [6].

Щоб отримати оцінку якості, вищий навчальний заклад повинен отримати акредитацію професійної спілки або асоціації з напрямів підготовки спеціалістів.

Здійснення реформи національної освітньої системи Великої Британії було започатковано консерваторами на початку 1980-х рр. XX ст. Ця реформа стосувалася не тільки суто освітніх питань, а й політичних, економічних та соціальних.

Плата за навчання є окремою проблемою в забезпеченні рівності освітніх можливостей. У 1990-х рр. по британських університетах прокотилася хвиля студентських страйків, головна вимога яких – скасування плати на навчання.

У 2004 р. уряд повернувся до системи національних грантів, що виділяються для підтримки нужденних студентів – британські студенти можуть отримати грант, що повністю покриває їхні витрати на навчання [3].

1 липня 2004 р. було ухвалено Закон про вищу освіту, що регламентував встановлення плати за навчання.

Отже, беручи до уваги все вищезгадане, ми можемо зробити висновок, що система вищої освіти Великої Британії помітно змінилася. Вона перетворилася з елітної на ефективно функціонуючий механізм, який орієнтується на потреби ринку праці. Хоча сьогодні вона стикається з новими випробуваннями, які викликані негативними наслідками її трансформації, з одного боку, та змінами зовнішніх умов, з іншого.

Література

1. Барбарига А. А. Британские университеты : учеб. пос. для пед. ин-тов по спец. "Иностр. языки" / А. А. Барбарига, Н. Ф. Федотова. – М. : Высшая шк., 1979. – 127 с.
2. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії : монографія / Н. М. Бідюк ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ХДУ, 2004. – 306 с.

3. Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика: обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования Великобритании [Электронный ресурс]. – 9 с. – Режим доступа:

<http://www.oecdcentre.hse.ru/> – Назва з екрана.

4. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 1999. – № 3. – С. 67–71.

5. Терентьева Н. О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток : навч.-метод. посіб. / Н. О. Терентьева. – Черкаси : Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького, 2005. – 191 с.

6. Филлипов В. М. Сравнительный анализ систем управления в ВУЗах, организации и экономики образования / В. М. Филлипов // Университетское управление: практика и анализ. – 1998. – № 1 (4). – С. 24–27.

7. Gr. Br. Department of Education and Science. Higher Education. Committee on Higher Education (Chairman Lord Robbins), 1961–1963. Report, Sept. 23. – L. : HMSO, 1963. – 335 p.

УДК 371(09)

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА XVIII СТ. ПРО ЗНАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Дубровська Л. О.

У статті автор піднімає питання розвитку ідеї індивідуального підходу до дитини, зокрема на засадах принципу природовідповідності, у працях М. В. Ломоносова, Г. С. Сковороди, Ф. І. Янковича. Велика увага звертається на урахування вікових та психологічних особливостей учнів, їх задатків, здібностей та вимоги до вчителя.

***Ключові слова:** особистість, індивід, індивідуальний підхід, принцип природовідповідності, природні задатки.*

В статье автор поднимает вопрос развития идеи индивидуального подхода к ребенку, в частности на основе принципа природосообразности, в работах М. В. Ломоносова, Г. С. Сковороды, Ф. И. Янковича. Большое внимание уделяется учету возрастных и психологических особенностей учеников, их задатков, способностей и требованиям к учителю.

***Ключевые слова:** личность, индивид, индивидуальный подход, принцип природосообразности, природные задатки.*

In this article the author raises the question of individual approach to the child, particularly according to the principle of congruity with nature in the works of M. V. Lomonosov, G. S. Skovoroda, F. I. Yankovych. Great attention is paid to the consideration of age-specific and psychological peculiarities of students, their inclinations, abilities, as well as requirements set out for teachers.

***Key words:** personality, individual, individual approach, principle of congruity with nature, natural inclinations.*

В історії вітчизняної педагогічної думки розвиток ідеї індивідуального підходу у формуванні людської особистості виникає у XVIII ст. і перш за все пов'язаний з іменами М. В. Ломоносова, Г. С. Сковороди, Ф. І. Янковича. Всі вони у розвитку цієї проблеми спирались на принцип природовідповідності, вважаючи, що вчитель, вихователь, батьки у своєму спілкуванні з дитиною повинні керуватись природними задатками дитини.

Так, М. В. Ломоносов великого значення у розвитку та формуванні людини надавав природним задаткам. У своєму "Короткому керівництві до красномовства" він підкреслює, що "... частіше природні обдарування без науки, ніж наука без природного обдарування... добродієння сприяли" [1]. М. В. Ломоносов переконливо доводить, що природа дітей різноманітна настільки, що "... визначити ступінь цієї різноманітності та відмінності неможливо". Цікаво, що вчений у дослідженні проблеми відмінностей між людьми виділяє різні боки людської особистості: "головні душевні обдарування" (мова, мислення, поняття, пам'ять, розуміння, міркування); "пристрасті" (радість і сум, честь і сором, гнів та милосердя); "добродієння" (мудрість, благочестя, стриманість, щирість); "хиби" (злість, лінощі, сварливість); "зовнішній стан" (багатство та бідність, воля та рабство); "тілесні властивості та обдарування" (вік, стать, сила, здоров'я); "органи чуття" (зір, слух, нюх).

Вважаючи природні особливості дітей витоками їх розвитку, М. В. Ломоносов був прихильником здійснення індивідуального підходу до дітей, давав рекомендації вчителям та вихователям щодо побудови навчально-виховного процесу з урахуванням властивостей учнів. М. В. Ломоносов писав, що коли "... до великого та чудового природного обдарування молодій людині додати настанову в науках, то вийде з того дещо витончене та особливе" [1]. Важливим він вважав також урахування природних особливостей різного віку, оскільки, на

його погляд, "... діти більш схильні до приємних та ніжних речей, радощів, милосердя, страху та сорому; дорослі більш здатні до радощів та галасу..." [2].

У розроблених нормативних документах для навчальних закладів ("Проект регламенту Академічної гімназії", "Проект регламенту московських гімназій") М. В. Ломоносов закликає вчителя до уважності та спостережливості стосовно "різних здібностей" дітей. Він рекомендує вивчати та розвивати "душевні обдарування" дітей, а особливо "гостроту розуму та пам'ять", "схильність до навчання". Проводячи аналогію, що учні – рілля, знання – сила, а вчитель – сіяч, М. В. Ломоносов підкреслює, що природні розумові задатки дітей є доброю землею "... до посіву чистого насіння, бо як насіння на неродючій землі, так і навчання для поганої голови марне та даремне" [3].

У регламентах пропонується вчителю "підбирати матеріал" відповідно до здібностей учнів класу. "При цьому вчитель повинен придивлятися до здібностей учнів та знати їх успіхи, щоб зрозуміти, чого він може чекати та вимагати від кожного з них" [4].

Аналізуючи свою практичну педагогічну діяльність, М. В. Ломоносов приходив до висновку, що здібні учні потребують додаткового розумового напруження; слабкі теж потребують врахування їх особливостей. Тому процес навчання, на його погляд, повинен будуватись з обов'язковим урахуванням особливостей сприймання навчального матеріалу.

У зв'язку з цією вимогою М. В. Ломоносов поділяв шкільні предмети на звичайні (обов'язкові) та додаткові. Перші предмети були необхідними для всіх, а додаткові були розраховані на більш здібних учнів. Додаткові завдання пропонувались і для самостійного опрацювання вдома більш здібним учням, інколи як обов'язкові, інколи "... за власним бажанням, щоб показати особливі здібності та старанність", або вивчивши щось "зверх заданого уроку". М. В. Ломоносов підкреслює, що така додаткова робота "... сприятиме не лише більш швидкому успіху в науках, але й точному з'ясуванню здібностей та старанності кожного учня" [1].

Разом з тим М. В. Ломоносов радить бути уважним і до слабких учнів, намагатись виявити "нездібних" на початку навчання, з тим щоб теж вести з ними додаткову роботу, але іншого напрямку: повторити пояснення, дати додаткові вправи для тренування, ставитись до них тактовно, не дорікати їм слабким розумовим розвитком, оскільки це їх природна вада.

Щодо індивідуального підходу до особистостей учнів М. В. Ломоносов звертає увагу на диференційований підхід до невстигаючих учнів. Коли хтось з них через тривалу хворобу або за нестачею здібностей довго навчається в гімназії, але незмінно виявляє велику старанність та добру поведінку, його, пише М. В. Ломоносов, "... слід відпустити з рекомендаційним свідоцтвом, відповідно до його заслуг, до іншого відомства". Якщо ж, пише Ломоносов, виявляються надзвичайно обдаровані діти, які вчать за свій рахунок, слід "... вжити всі заходи до того, щоб схилити батьків до подальшого вдосконалення їх у науках"[1].

Для більш ефективного спостереження за здібностями та старанністю дітей М. В. Ломоносов пропонував учителям вести щоденний чіткий контроль за навчальною діяльністю дітей таким чином: відмічати все, що зроблено чи недороблено тим чи іншим учнем, записувати у клітинках проти кожного дня і проти кожного імені початковими буквами. Наприклад, "В. В. – все виконав; Н. У. – не знав уроку; Ч. – не знав частини уроку; В. П. – все зробив з перевиконанням" тощо. А для щомісячних зауважень, на його думку, слід постійно вести загальну таблицю, куди записувати здібності і старанність кожного, поділяти учнів залежно "від гостроти їх розуму та старанності", кращих, середніх та гірших.

У видатного українського мислителя, філософа, педагога Г. С. Сковороди основу педагогічних поглядів становить ідея спорідненості.

Г. С. Сковорода називає природу найкращою, "всенародною та істинною" вчителькою, від якої, неначе від матері, "легесенько сіяє наука сама собою". Тому, вважає Г. С. Сковорода, вся система виховання має ґрунтуватись на принципі природовідповідності, який передбачає врахування вікових та психологічних особливостей учнів, визначення та розкриття їх природних можливостей, завдань та здібностей.

За Г. С. Сковородою, "... природа є першопочаткова всьому причина", а це вимагає від учителя не заважати природі дитини, уважно ставитись до неї, вивчати її психофізіологічні особливості, виявляти і розвивати природні задатки.

Г. С. Сковорода вважає талановитою кожну дитину, підкреслює, що кожному природа дала від народження свій хист та нахили до якоїсь діяльності. Тому кожен, на його думку, потенційно здатний принести користь суспільству своєю працею за "спорідненістю" і стати від того щасливим. Тому обов'язком учителя, пише Г. С. Сковорода, є не пасивне спостереження, а сприяння природі дитини. Треба йти їй назустріч, "відвертати перешкоди", "дорогу очищати", тоді вона сама "чисто та вдало" все здійснить.

Цікаво, що, дбаючи про врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, можливостей їх розуму та волі, Г. С. Сковорода підкреслює необхідність їх розвитку. Найголовнішими факторами тут, вважає Г. С. Сковорода, є знання, сила науки, виховання та вправлення. Він стверджує, що як практика без спорідненості марна, так і "спорідненість працелюбством стверджується".

Ф. І. Янкович, прихильник Я. А. Коменського, займаючись реформуванням системи народної освіти, у вимогах до вчителя також великого значення надавав індивідуальному підходу до учнів. Він писав, що вчитель повинен уважно вивчити кожного свого учня з усіма його специфічними особливостями. Ф. І. Янкович вказував, що індивідуальності дітей різні: одні діти швидко та легко розуміють, добре запам'ятовують та вивчене вміють застосувати в житті; бувають діти з доброю пам'яттю, але зі "слабким міркуванням" або зі слабкою пам'яттю, або ті, які погано розуміють. Ф. І. Янкович вказував, що "за своєю вдачею" учні бувають веселі та бадьорі, лякливі та сором'язливі, ліниві та сонливі, вперті, сердиті та схильні до злості, а "стосовно поведінки" учні бувають поведінки гарної, середньої та поганої. Вивчення індивідуальності учнів, підкреслював Ф. І. Янкович, допоможе у врахуванні їх властивостей та особливостей, оскільки кожен учень, на його думку, вимагає особливих заходів щодо нього як навчальних, так і виховних.

У вимогах до вчителя стосовно врахування індивідуальностей учнів Ф. І. Янкович застерігав від дорікань та покарань тих учнів, які від природи мають погану пам'ять, "природну нездібність", "недолі душевні", якісь інші недоліки, що витікають "від тілесних недолі та хвороб". Суттєвою рисою для вчителя, на його погляд, у врахуванні специфіки природних особливостей учнів повинно стати тепле, приязне розуміння.

Як бачимо, кращі представники вітчизняної педагогіки XVIII ст., враховуючи досвід своїх видатних попередників, внесли багато цікавого та творчого у розвиток ідеї індивідуального підходу у формуванні особистості, що може бути використане у вирішенні цієї проблеми в сучасних умовах.

Література

1. Ломоносов М. В. Полное собр. соч. : в 10 т. / М. В. Ломоносов. – М. ; Л., 1957. Т. 7. – 1957. – С. 288.
2. Там само. – С. 582.
3. Там само. – С. 168.
4. Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / М. В. Ломоносов. – М., 1991. – С. 201.
5. Там само. – 166 с.
6. Ломоносов М. В. Полн. собр.соч. : в 10 т. – М. ; Л., 1957. Т. 9. – 1957. – С. 502–503.

УДК 37.013.73"19"

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕЧІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Киричок І. І.

Предмет дослідження автора – різноманітність педагогічних вітчизняних теорій початку ХХ ст., які поєднували в собі полярність ідей, думок, поглядів як реакційних, так і прогресивних пошуків. Доведено, що плюралізм, різноманітність поглядів, парадоксальність суджень та гострота полеміки з тих чи інших питань освіти і виховання обумовлена особливостями космопсихологізму, який корелює зі слов'янським, православним та західної цивілізації архетипами на теренах Російської імперії на початку ХХ ст.

Ключові слова: антропологічна, природнича, соціологічна, філософська, дослідницька, релігійна, тоталітарна педагогічні течії, виховання, освіта, особистість.

Предмет исследования автора – разнообразие педагогических отечественных теорий начала ХХ в., в которых объединены полярность идей, мыслей, взглядов как реакционных, так и прогрессивных поисков. Доказано, что плюрализм, многообразие взглядов, парадоксальность суждений и острота полемики по тем или иным вопросам образования или воспитания обусловлено особенностями космопсихологизма, который коррелирует со славянским, православным и западной цивилизации архетипами на территории Российской империи в начале ХХ в.

Ключевые слова: антропологическое, естественное, социологическое, философское, опытное, религиозное, тоталитарное педагогические течения, воспитание, образование, личность.

The subject of the author's research is the diversity of national educational theories at the beginning of the twentieth century, which combined the polarity of ideas, opinions and views in reactionary and progressive research. It is proved that pluralism, diversity of opinions, paradoxicality of judgments and intense polemics on various issues of education and upbringing were called forth by the peculiarities of cosmopsychologism which correlates with Slavic, Orthodox and Western civilization archetypes in the Russian empire in the early twentieth century.

Key words: anthropological, natural, sociological, philosophical, explorative, religious, totalitarian educational trends, upbringing, education, personality.

Актуальність дослідження. В історико-педагогічній науці в Україні з'явилося чимало нових нарбок щодо становлення й розвитку національної системи освіти й виховання. Також до наукового обігу введено цілу плеяду яскравих, талановитих, раніше замовчуваних (з відомих на те причин) імен, серед яких чільне місце посідають постаті Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової, С. Смаль-Стоцького, Я. Ряппо, Я. Чепіги та ін., котрі закладали підвалини національної освітньої системи. Нового перегляду потребує творча спадщина багатьох вітчизняних педагогів, передовсім без ідеологічних нашарувань, упередженості й так званого класового підходу до виховання.

Сучасний погляд на педагогіку початку ХХ ст. дозволить звільнитися від заангажованості та упередженості щодо нових імен. Вітчизняна педагогіка в ХХ ст. пережила всі історичні катаклізми, вона відгукувалася на всі віяння часу: від оптимістичних надій на можливість побудови демократичної школи, до репресій, які знищили надії кращих мислителів. Окрім того, історія вітчизняної педагогіки довгий час визначалася ідеологічними шаблонами, внаслідок чого сторінки її тлумачилися однобічно.

Постановка проблеми Аналіз процесу розвитку вітчизняної педагогіки ХХ ст. з точки зору синергетичного, культурологічного, цивілізаційного, антропологічного, аксіологічного та парадигмального підходів; розширення і збагачення

філософсько-світоглядної, ідейної бази освіти на основі звернення до праць М. О. Бердяєва, І. О. Ільїна, В. В. Розанова, П. О. Сорокіна, П. О. Флоренського, Г. Г. Шпета та інших мислителів; повернення у вітчизняну історію освіти спадщини до цього заборонених оригінальних педагогічних мислителів, плідних напрямів, педагогічної спадщини Російського Зарубіжжя – усе це додасть інтерпретації розвитку вітчизняної педагогіки ХХ ст. дійсно притаманний їй альтернативний і варіативний характер, створить сприятливі передумови для розгляду її як процесу, що відрізняється гострою дискусійністю і полемічністю, зіткненням різних позицій і підходів. Незважаючи на те, що останнім часом виник інтерес до питань філософії освіти та виховання в Україні в ХХ ст., ця проблема далеко не повною мірою вивчена.

Ступінь наукової розробки проблеми. Ще в ХІХ ст. починається осмислення освітніх парадигм. На рубежі ХІХ та ХХ ст. були створені фундаментальні праці, які започаткували галузь філософії освіти (Л. І. Модзелевський, П. Ф. Каптерев, А. П. Медведков); цікавими є твори педагогів (М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой; П. Д. Юркевич), а також твори, які створені в І пол. ХХ ст. (К. Н. Вентцель, С. І. Гессен, В. В. Зеньківський).

За радянських часів історія вітчизняної філософської та педагогічної думки визначалась орієнтацією мислителів на "прогресивну матеріалістичну філософію". Тому взаємозв'язок філософії та педагогіки було представлено іменами В. Г. Белінського, О. І. Герцена, М. О. Добролюбова, М. В. Шелгунова, М. І. Пирогова, К. Д. Ушинського, П. П. Блонського, С. І. Гессена, К. Н. Вентцеля. Спадщина цих філософів та педагогів стає центром уваги російських дослідників Є. Р. Артамонової, М. В. Богуславського, В. М. Мальцевої, Є. Г. Осовського, В. А. Ситарова, В. Г. Маралова, М. Є. Стеклова.

Особливий інтерес становлять праці, які присвячені сучасному стану російської та вітчизняної педагогіки і філософії, в яких встановлюється філософське підґрунтя педагогічних ідей (С. А. Ан, Л. М. Голубєва, М. Н. Дудін, В. І. Максаков, В. Д. Семенов, А. В. Рогова, Б. М. Бім-Бад, О. П. Гагаєв, М. Д. Наумов та ін.). Проте аналіз впливу педагогічних течій на розвиток вітчизняної педагогіки є недостатньо дослідженим.

Мета статті – схарактеризувати основні напрями вітчизняної педагогіки на початку ХХ ст.

Основна частина. На рубежі ХІХ–ХХ століть з'являється ціла низка нових концепцій освіти й виховання, що склали у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва в Російській імперії, до складу якої входила й Україна. Входження до Російської держави означало для України втрату самобутності української освіти, набуття нею рис уніфікованої імперської системи. Це був період кризи гуманістичних цінностей, світових війн, науково-технічної революції, розквіту знання та освіти, соціальних катастроф. Провідними чинниками розвитку педагогічної думки у цей період науковці визначили такі: а) невідповідність школи вимогам часу, перш за все, потребам промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах, що стала не тільки освітньою, а й державною проблемою; б) розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням у школі значно більшого обсягу знань, умінь та навичок; в) накопичення педагогікою та психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси. Помітно зросла кількість кафедр, лабораторій, науково-дослідних установ; посилювалися контакти педагогів у національному і міжнародному масштабі. Система освіти та школа сприймалася як застаріла, яка не відповідала рівню виробництва, науки і культури, запитам підростаючого покоління. Потреба оновлення освіти і педагогіки, підготовки педагогічних кадрів для різних шкіл та вищих навчальних закладів ставала все більш актуальною. Гербартіанство і спенсеріанство, яке спрямовувалося переважно на формування культури мислення, передбачаючи жорстке управління педагогічним процесом, піддавалися критиці. Подібні установи вели до надмірного інтелектуалізму повноцінної освіти, породжували авторитарне втручання у процес навчання, позбавляли учнів самостійності, обмежуючи їхню ініціативу регламентуванням.

Початок ХХ ст. ознаменовано інтенсивним розвитком різних галузей наукового знання. Людинознавчі науки, в тому числі й педагогіка, намагалися осмислити подальші перспективи розвитку людини в умовах тогочасного життя. Проблема людини, її виховання стала епіцентром дискусій у педагогіці. Вчені вказували на те, що педагогіка "новітнього часу" зверталася до фронтального дослідження власних теоретичних основ [1; 3; 4; 5].

Варто зазначити, що педагогічні вітчизняні теорії початку ХХ ст. були настільки різноманітними, поєднуючи в собі полярність ідей, думок, поглядів як реакційних, так і прогресивних пошуків.

В історії вітчизняної педагогіки, так само як і в сучасній освіті, химерно переплітаються три архетипи: слов'янський, православний та західної цивілізації. Їх одночасна присутність і задає складний, поліфонічний і варіативний характер розвитку освітніх процесів у нашій країні, особливо на різних етапах розвитку [10, с. 45].

Розуміння змісту та структури антропологічного фундаменту педагогіки дало змогу вітчизняним науковцям диференціювати педагогічні течії вказаного періоду та виділити в ньому такі 7 напрямів: антропологічний, природничий, соціологічний, філософський, дослідницький, релігійний, тоталітарний [1].

Антропологічний напрям очолювали вітчизняні вчені О. Ф. Лазурський, М. І. Демков, М. М. Ланге, В. О. Вагнер, М. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, В. П. Острогорський, О. Я. Герд та ін. Представники цього напрямку відрізнялися від інших багатофакторним підходом до проблеми розвитку особистості, обстоюючи синтез біологічних та соціальних факторів, вважаючи останні провідними у становленні здібностей людини. П. Ф. Каптерев вважав запорукою розвитку педагогіки та філософії їх синтез. Продовжуючи антропологічний напрям, визначений К. Д. Ушинським, мислитель розглядав виховання та освіту в контексті духовно-моральної особистості, теоретично обґрунтував можливості у цьому процесі сімейного, дошкільного, шкільного та позашкільного виховання. П. Ф. Каптерев схарактеризував механізми розвитку історико-педагогічного процесу, щоб пояснити теперішнє та прогнозувати тенденції майбутнього.

Представник антрополого-гуманістичного напрямку М. М. Рубінштейн вважав, що розвивати педагогічну теорію без філософії особистості неможливо. Особистість з її активним дієвим началом, на думку вченого, має численні потенційні можливості. Людина може існувати лише в такому суспільстві, в якому вона може самореалізуватися, а її існування може мати осмислений характер.

Саме тому завданням суспільства є формування характеру особистості, її підготовка до життя, розвиток її волі. Вчений розглядав виховання та навчання цивілізованої людини як культурно-педагогічну взаємодію. М. М. Рубінштейн зауважував, що індивід за короткий час може пройти духовний розвиток людства, засвоюючи досвід попередніх поколінь, при цьому визначаючи свій власний творчий шлях. Саме це повинно стати метою освіти, на думку мислителя.

Педагоги цього напрямку здійснили вплив на розвиток педагогічної думки вказаного періоду, оскільки обстоювали інтереси бідних верств населення, які не могли здобути освіти, лояльно ставились до прогресивної педагогіки минулого, намагаючись осмислити прогресивні його ідеї, прагнули розвивати педагогічну освіту.

Яскраві представники природничого напрямку: О. П. Нечаєв, М. Є. Румянцев, В. П. Вахтеров, Г. І. Челпанов прагнули до тотальної біологізації педагогіки, тлумачили людину як біологічний феномен, розвиток якої залежить насамперед від вроджених здібностей. Тому, на думку представників цього напрямку, потрібно при вихованні враховувати інстинкти та вроджені здібності.

Не дитина повинна, на думку педологів, пристосовуватися до системи виховання, а програми й методики навчання та виховання повинні враховувати індивідуальні особливості особистості. У навчально-виховному процесі потрібно спиратися на інтерес дитини, розвивати інтерес, схвалювати та стимулювати досягнення учня з метою його самоствердження. Вітчизняні педологи створили систему фізичного, розумового, естетичного, трудового виховання.

В Україні відбувався інтенсивний розвиток теоретико-методологічних засад педології (педологія – наука про виховання дітей, що базується на визнанні долі

дитини від біологічних і соціальних факторів, впливу спадковості, а також від незмінного середовища). Представниками київської наукової педологічної школи були С. Ананьїн, К. Лебединцев, Я. Чепіга, представниками харківської – В. Протопопов, І. Соколянський, О. Залужний [6, с. 86].

Соціологічна течія в особах М. О. Рубакіна, В. І. Чернолуцького, М. В. Чехова розуміла природу людини як продукта середовища, заперечувала можливість розв'язувати проблему виховання особистості з опертям на її індивідуальні особливості. У взаємодії індивіда та суспільства педагоги вбачали шлях до цілісності особистості, зокрема у позашкільній освіті. Мислителі соціологічного напрямку, які загинули за часів радянського періоду, здійснили великий вплив на розвиток досліджень з соціології освіти (К. Макхейм, П. Масгрейв, Р. Белліно, Е. Гемахер).

Філософська течія намагалась розкрити поняття "людини" як іманентної основи буття з позицій неокантіанства, позитивізму, неогегельянства, філософії життя та ін. філософських учнів того часу. М. Х. Вессель, М. М. Рубінштейн, К. М. Вентцель, Г. Г. Шпет розробляли феноменологічний підхід до вивчення цілісності особистості, питання про виховання розглядали у тісному взаємозв'язку з загальними закономірностями психічного розвитку, його головними руйнівними факторами та причинами. Квінтесенцією поглядів мислителів стала ідея: жити – означає розвиватися, а розвиватися – жити. Тому педагоги обстоювали активність як неодмінну умову самовиховання особистості та самовиховання як кінцеву мету виховання. Традиції філософського ідеалізму знайшли своє втілення у практиці США, Німеччини, Франції, а у нашій країні та Росії залишились забутими на 70 років.

Дослідницька педагогіка (С. І. Дурилін, О. У. Зеленко, С. Т. Шацький І. І. Горбунов-Посадов) репрезентувала ідею щодо того, що всі особистісні якості закладені в дитині Богом чи природою, а життя людини – спонтанне розкриття цих якостей особистості у взаємодії з навколишнім середовищем та досвідом, який накопичується з активністю. Процес виховання особистості виступає у представників дослідницького напрямку як створення умов для саморозкриття здібностей. Мислителі розуміли природу людини, яка розкривається в процесі життєдіяльності, вважаючи, що зміст навчально-виховного процесу повинен визначатися змістом життєдіяльності людини, вимагаючи підготовки її до життєдіяльності.

XX ст. ознаменовано появою нової течії у педагогіці, яка була пов'язана з гуманістичною філософією та педагогічною традицією (Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо) – "педагогіка вільного виховання", ідеї якого розвивались у концепціях Л. М. Толстого. Мислитель обстоював виховання нової ініціативної особистості, вільної від засилля стереотипів, яка поважає себе та інших, має свободу творчості. Важливим онтологічним підґрунтям антропології Л. М. Толстого є свобода, яка визначає всі аспекти життя людини та її творчості. Педагог прагнув до створення нової школи, яка базувалася б на співтворчості учнів та вчителів.

Ідеї Л. М. Толстого були розвинуті у працях інших педагогів (І. І. Горбунов-Посадов, К. Н. Вентцель, А. С. Шацький та ін.). Саме вони створили товариство "Сетлмент", метою якого була пропаганда вільного виховання та навчання. Новий журнал "Вільне виховання" згуртував навколо себе гурток педагогів-одномудців, прибічників дослідницької педагогіки.

Дослідницька течія зробила значний внесок у розвиток педагогічної думки, збагачуючи її ідеями тісного взаємозв'язку виховної діяльності з навколишнім середовищем.

Теологічна релігійна педагогіка на чолі з В. В. Зеньківським, М. Бердяєвим, Д. І. Введенським, С. І. Гессеном та ін. проголошувала базу виховання учення про людину як образ Божий, а виховання – як підготовку до посвяти. Такі мислителі, як Г. В. Флоровський, В. В. Зеньківський, І. А. Ільїн, продовжували в XX ст. традиції православної педагогіки у вітчизняній культурі. Їх об'єднувала ідея виховання вільної християнської особистості. Змістом виховного навчання педагоги вважали дисциплінування. Мислителі тлумачили процес виховання як результат зустрічі людини з вічним "Ти" – завдяки встановленню "Я – Ти" зв'язку. На думку представників напрямку, "Ти" зустрічає людину через благодать, лише

через "Ти" людина стає "Я". Від того, яку ми виховуємо людину, які ціннісні орієнтації сформуємо в процесі навчання та виховання, залежить і світобудова, боротьба добра та зла. Тому метою освіти та існування світобудови, на думку представників православної педагогіки, є самовдосконалення особистості в поєднанні з вищим началом, оскільки у співтворчості людини та Бога людина здатна перетворити світ на засадах добра та любові.

На початку ХХ ст. сформувалось російське неокантіанство, в межах якого в педагогічній галузі були розвинені ідеї І. Канта. Неокантіанець С. Й. Гессен у своїх дослідженнях розкрив філософські проблеми педагогіки. Вважаючи педагогіку прикладною філософією, мислитель вбачав завданням освіти прилучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства. Філософсько-педагогічна спадщина С. Й. Гессена про сутність освіти була цінною, оскільки закликала виховувати свободу мислення, орієнтувала на світ цінностей, зокрема – на значущість свободи.

Постулати релігійного напрямку на теренах Росії не могли втілюватися у зв'язку з політикою держави після 1917 року, тому були примусово витіснені, розвиваючись у зарубіжних теоріях персоналізму, інтуйтизму, релігійного екзистенціалізму, збагативши світову педагогічну думку.

Преставники комуністичної тоталітарної педагогіки Г. В. Плеханов, В. І. Ленін, Н. К. Крупська, А. В. Луначарський, П. М. Лепешинський, С. І. Міцкевич, М. М. Покровський та ін. проголошували нерівність людей, поділяючи їх на гегемонів – кращих представників – еліту та народ, розуміли природу людини як "ансамбль суспільних відносин", проголошуючи людину як носія не соціальних, а расових якостей, індивідуальність особистості вбачали в складі її крові та містичного розуміння "підґрунтя" тієї чи іншої раси. Головне в теорії комуністичної педагогіки – ідея вождизму, яка ґрунтується на обоженні лідера – надлюдини, яка знає єдиний правильний шлях розвитку людства, якій повинні всі підкорятися. Тоталітаристи тлумачили виховання як тотальну індоктринацію, оскільки спиралась на недоліки природи людей, їх бажанні підтримати тиранію, вбачаючи власний зиск зі знищення ближніх. Активно постулюючи трудове, естетичне виховання, спорт, ігри в формуванні відданих соціалізму людей, мислителі вимагали політизації виховання, ненависті до ворогів, любові до партії та вождя. Тоталітаристи підтримували уніфікацію всіх норм, одноманітність форм і методів навчання та виховання, проголошуючи ідеалом не високоосвічену та інтелігентну людину, а ту, яка підкоряється інтересам влади і зручну для неї.

Варто зауважити, що основні концепції педагогіки початку ХХ ст. органічно втілені у практику сучасної освіти. Лише одна з течій вирізнялась широтою бачення проблеми людини та її взаємодії з Універсумом – антропологічна, ідеї якої знайши відображення у концепціях фрейдизму, неофрейдизму та гуманістичної психології. Ідеї природничої та дослідницької течії втілились у технократичній програмі виховання. Філософські школи в педагогіці пов'язані як з екзистенціалістським антропологізмом, так і з педагогікою лінгвістичного аналізу. Сучасний соціально-критичний напрям в порівняльній педагогіці ґрунтується на ідеях соціологічної педагогіки початку ХХ ст.

Перемога та панування впродовж тривалого періоду в історії держави педагогіки тоталітаризму з його підкреслено авторитарним характером педагогічних впливів, установкою на пасивний, а не активно-діяльний характер освітньої діяльності, на колективні, а не індивідуальні форми навчально-виховного процесу пояснено архетипами слов'янського менталітету. Це протистоїть архетипічним уявленням, що йде від зарубіжної педагогіки, яка апелює до індивідуального характеру навчальної діяльності. Тоталітарна педагогіка опозиціонує сучасній освітній парадигмі, яка акцентує увагу на соціалізаторську спрямованість освітнього процесу, його компетентнісний зміст.

Прикладом радянської педагогіки вчені визначають творчість В. О. Сухомлинського. Мислитель вважав, що виховання має прагнути до ідеалу, який можна побачити в реальній людині. Педагог визначав школу осередком знань, освіти, розумової культури та праці. На думку В. О. Сухомлинського, педагог – той, хто веде своїх учнів на шляху до вершин людської мудрості. Найважливішими

інструментами в руках вчителя, за допомогою яких він творить особистість, вчений визнавав інтелектуальні цінності та розумову працю.

У сучасних умовах неабиякої значущості набувають ідеї гуманістичної етики, яка є новою філософією освіти, що ґрунтується на принципах гуманізму, при цьому людина сама є законодавцем та виконавцем норм, їх формальним джерелом чи регулятивною силою, їх змістом. Теоретико-методологічне осмислення сутності освіти, метою якою є створення "гуманно орієнтованої особистості", дозволяє визначити принципи етичної педагогіки: 1) ненасилля, гуманне ставлення до дитини, безумовне прийняття її такою, яка вона є; 2) емпатійне розуміння внутрішнього світу дитини; 3) конструктивне спілкування, увага до суб'єктивного досвіду учня, уміння учителя його актуалізувати та будувати навчання в зоні його ближнього розвитку; 4) змістом навчання повинні бути такі знання, які істотно впливають на моральність дитини, сприяють пізнанню себе та навколишнього світу, самореалізації особистості.

Висновки. Незважаючи на гострі суперечки та позиції різних представників педагогічних течій на початку ХХ ст., головні цінності науковців та вчених того часу були близькими. Аксиологічний, ціннісний підхід до проблем життя, науки, культури, освіти передбачав переважно ідеї політичної доцільності, в яких втрачалась вища цінність – індивідуальність Людини, оскільки активно постулювались такі цінності, як Вітчизна, Свобода, Істина, Добро, Бог, Соборність. Одні вчені визнавали примат загальнолюдських цінностей, "наднаціональних", інші на перший план ставили національні цінності, обстоюючи важливість етносу та культури в соціалізації особистості.

Класифікувати педагогічний вітчизняний континуум початку ХХ ст. досить складно, оскільки філософсько-освітні, культурологічні, релігійно-педагогічні та власне педагогічні ідеї неподільні. Діячі того часу часто одночасно виступали в усіх іпостасях, при цьому належали до різних наукових шкіл та напрямів, обстоюючи різні політичні погляди. Це обумовило філософський, педагогічний, психологічний та релігійний плюралізм, різноманітність поглядів, парадоксальність суджень та гостроту полеміки з тих чи інших питань освіти та виховання.

Перспективи дослідження. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків вивчення історико-педагогічних поглядів вчених різних напрямів зазначеного періоду.

Література

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале ХХ века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. – М. : Издательство УРАО, 1998. – 112 с.
2. Гагаев А. А. Русские философско-педагогические учения ХVIII–ХХ в. Культурно-исторический аспект / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – М. : ТИД "Русское слово", 2002. – 464 с.
3. Джурицкий А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. – М., 1999. – С. 146–168.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : учебное пособие / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд. – М. : ТЦ "Сфера", 2005. – 512 с.
5. Латышина Д. И. История педагогики / Д. И. Латышина. – М., 2002. – 603 с.
6. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навч. посібник / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
7. Наумов Н. Д. Философские основания педагогических теорий в России в ХХ веке : дисс. на соискание науч. степени д-ра филос. наук : спец. 09.00.13. "Религиоведение, философская антропология, философия культуры" / Наумов Н. Д. – Екатеринбург, 2004. – 381 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало ХХ в. / под ред. Э. Днепров и др. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
9. Рогова А. В. Философия и история образования : уч. пособие / А. В. Рогова. – Чита : Издательство ЗабГпу, 2000. – 140 с.
10. Філософські засади трансформації вищої освіти України на початку ХХІ ст. : монографія. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с. – (Серія "Модернізація вищої освіти: світоглядно-пед. проблеми" (Академія пед. наук України, Інститут вищої освіти)).

УДК 37.013

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Клунко Р. Ю.

У статті розглядаються підходи до визначення сутності, мети, завдань правового виховання старшокласників. Аналізується значення правового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки та його вплив на сучасну систему освіти.

Ключові слова: особистість, виховання, правове виховання, правосвідомість, правова культура, правомірне поведінка.

В статье рассматриваются подходы к определению сущности, цели, задач правового воспитания старшекласников. Анализируется значение правового воспитания в истории отечественной педагогической мысли и его влияние на современную систему образования.

Ключевые слова: личность, воспитание, правовое воспитание, правосознание, правовая культура, правомерное поведение.

The article discusses approaches to determining the nature, purpose, objectives of legal education of high school students. The importance of legal education in the history of the domestic pedagogical thought and its influence on the modern education system are analyzed.

Key words: personality, education, legal education, legal awareness, legal culture, good behavior.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна ситуація в суспільстві початку XXI століття не сприяє забезпеченню послідовного входження вихованців у правове поле держави. Несприятливе побутове оточення, скрутне матеріальне становище сімей і погіршення на цьому ґрунті внутрішньосімейних стосунків, недоліки в організації шкільного виховання і скорочення позашкільних закладів – усе це призводить до збільшення кількості дітей і підлітків, поведінка яких виходить за межі моральних і правових норм, до зростання дитячої злочинності.

У зв'язку з цим великого значення набуває правове виховання школярів, особливо учнів старшого шкільного віку. Адже не можна вважати фізично здорову людину гармонійно розвиненою, якщо вона, маючи широкі знання, добре працюючи або навчаючись, порушує закони, права. Здатність людини розуміти правила співжиття і вимоги законів та відповідно поводитися не є вродженою, вона формується під впливом спеціальних виховних заходів, є наслідком спілкування з іншими людьми, участі в різних видах діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наприкінці XX століття з'являються дослідження О. С. Саломаткіна, Н. М. Яковлевої, М. К. Подберезського, М. І. Городиського, Л. В. Твердохліб, у яких висвітлені психолого-педагогічні проблеми формування правової культури особистості, обґрунтовано сутність поняття правової культури, принципи відбору змісту правової освіти, визначено шляхи формування правової культури в сучасних умовах [8, с. 111].

Останнім часом з'явилося багато праць педагогічного, психологічного, методичного характеру з питань правового виховання. Серед них дослідження Г. П. Давидова, О. Ф. Нікітіна, В. М. Обухова, О. В. Міцкевича, Д. М. Абашідзе, Р. К. Русинова, О. В. Татаринцевої, М. М. Фіцули, в яких розкрито особливості процесу правового виховання в середній школі, його основні форми і методи, ставиться питання про необхідність теоретичних розробок концепцій правового виховання.

Таким чином, **метою статті** є висвітлення загальних тенденцій теоретичного обґрунтування правового виховання старшокласників у історії вітчизняної педагогічної думки.

Виклад основного матеріалу. Становлення і розвиток правового виховання має свої історичні корені. Зародженню питань правового виховання у світовій педагогічній думці сприяли: формування у зростаючого покоління ціннісних уявлень про мораль та право, започаткування певних правових традицій, праці філософів Стародавньої Греції (Сократа, Платона, Аристотеля), введення у Стародавньому Римі "Законів XII таблиць", прогресивні ідеї педагогів-гуманістів епохи Відродження (Н. Макіавеллі, Т. Мора, Т. Кампанелли, Д. Прістлі), усебічна розробка та обґрунтування філософами і педагогами часів Просвітництва питань громадянського та морального виховання (Д. Локк, Ш. Монтеск'є, К. Гельвецій, Г. Гегель) [9, с. 134].

Так, правове виховання має свої національні корені, які виникли і розвивалися на національному ґрунті. Становлення та розвиток питань правового виховання в Україні пов'язані з розробкою перших педагогічних пам'яток Київської Русі ("Руська правда", "Слово о полку Ігоревім", "Слово про Закон і Благодать" тощо), діяльністю І. Вишенського, П. Орлика, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, Катерини II. Відчутний вплив мали представники західноєвропейської педагогіки, французької просвітительної філософії. Не менш важливе значення відіграли й морально-правові твори українських письменників (І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка) та педагогічна спадщина К. Ушинського, М. Пирогова, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Загалом, основні зміни були спричинені необхідністю формування у населення почуття законності, розвитком суспільства взагалі та педагогічної думки зокрема [6, с. 52].

Зазначимо, що різні аспекти правового виховання учнів у позаурочній і позашкільній роботі висвітлюються в дослідженнях В. Головченка, Г. Земченкової, В. Іови, В. Оржеховської, О. Тиховської, І. Усенка та В. Ваксмана, М. Фіцули та ін.

Окрім того, правове виховання в широкому і вузькому сенсі трактується в працях філософів, юристів, соціологів, психологів, педагогів як процес, діяльність, цінність чи система. Так, теорія соціального виховання, зокрема правового, передбачає інтеграцію педагогіки і права, широке використання у правовому вихованні можливостей психолого-педагогічної науки стосовно формування в індивіда правових знань, ціннісного ставлення до права, переконань у доцільності й необхідності дотримання правових норм.

Отже, відповідно до принципу природовідповідності у процесі правового виховання вчені зосереджували свою увагу на різних вікових групах, зокрема, студентів вищих педагогічних навчальних закладів, старшокласників, проблемах правового виховання з урахуванням вікових особливостей підлітків, молодших школярів, попередження правопорушень та девіантної поведінки неповнолітніх [1, с. 9].

Зауважимо, що вивчення науково-педагогічних матеріалів дало можливість виокремити три основні шляхи наукової розробки проблеми. Першим є обґрунтування теоретичних засад правового виховання учнівської молоді, розкриття його сутності, змісту, концепцій, мети, цілей, завдань у світовій та вітчизняній педагогічній думці, методологічних засад, шляхів і напрямів використання правових знань і навичок у буденному житті, визначення основних складників правової держави, аналіз етапів правового виховання учнів, вимог до його організації (В. Альхіменко, О. Бариховська, Г. Давидов, В. Лозова, А. Міцкевич, В. Обухов, Є. Пенцова, І. Рябко, А. Тарас, Г. Троцько, М. Фіцула, Д. Ягупов) [2, с. 24].

Представники цього напрямку вважають, що правове виховання – це цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування у неї правової культури і активної правомірної поведінки. Основна мета правового виховання – дати людині необхідні в житті юридичні знання та навчити її поважати закони і підзаконні акти та додержуватися їх, тобто сформувати достатньо високий рівень правової культури, здатний значно зменшити кількість правопорушень. Кожна людина, знаючи свої права і обов'язки, може грамотно захищати себе від незаконних дій з боку юридичних органів, що застосовують право.

Зауважимо, що М. Фіцула сутністю правового виховання вважає формування правової настанови на узгодження прагнень і сподівань особи з інтересами і сподіваннями суспільства, тобто процес вироблення непохитних

правових ідей і принципів у правосвідомості виховуваних, формування правової культури [10, с. 132–133].

Іншим шляхом наукової розробки проблеми є узагальнення досвіду організації правового виховання, аналіз прийомів, методів та форм формування правосвідомості індивідів і груп, характеристика практики організації правового виховання учнів у загальноосвітніх школах, позашкільних закладах, професійно-технічних училищах, аналіз тематичних планів та програм організації правового виховання у школі (А. Долгова, Т. Кириленко, М. Козюбра, А. Міцкевич, В. Найбіч, В. Обухов, О. Пометун, І. Рябко, Є. Татаринцева) [8, с. 112].

Наступним напрямком дослідження є розробка питань становлення і розвитку правової культури в історії філософської та правової педагогічної думки. Педагоги прагнули до розкриття проблем формування правової культури й правового виховання на основі ідей, теорії та практики видатних діячів науки, культури, психології, педагогіки. Так, В. Владимірова та А. Стаканков здійснювали аналіз ідей правового виховання у вітчизняній педагогіці.

Наголосимо, що у вітчизняній педагогічній літературі особливого значення надавалося визначенню сутності ключового поняття "правове виховання".

Так, проведений теоретичний аналіз сучасних праць з педагогіки дозволяє виокремити різні підходи до тлумачення означеного поняття, а саме:

- як діяльність суспільства та держави, що спрямована на формування правомірної поведінки (Н. Волкова, В. Головченко, Д. Керимов, А. Міцкевич, О. Степанов, М. Фіцула та інші);
- як організований системний вплив на свідомість і почуття людини з метою формування в неї правосвідомості (А. Долгова, Ю. Кобринський, Л. Нечепоренко, М. Подберезський, І. Рябко, О. Скакун);
- як складний, тривалий процес, що охоплює виховну діяльність державних органів та суспільних організацій, а також усіх громадян (А. Брудний, В. Ягупов);
- як сукупність форм і методів, що утворюють у своїй єдності систему впливу на людей з метою формування в них високої правової культури (О. Дамаскін, В. Зюбін) [5, с. 96].

Таким чином, нами було з'ясовано, що в більш узагальненому визначенні правове виховання – це система діяльності держави, її органів, навчальних закладів, громадськості, яка включає суб'єкти та об'єкти, мету, завдання, принципи, напрями, форми, методи виховного впливу та спрямована на формування високого рівня правової культури й правосвідомості особистості.

Слід відзначити, що проблема правового виховання довгий час у педагогічній науці розглядалась, як правило, у зв'язку з пошуками шляхів морального вдосконалення особистості.

Такий підхід знайшов відображення у працях багатьох педагогів-теоретиків. Вони тісно пов'язують правове виховання з іншими видами виховання. Неможливо уявити правове виховання без морального. Це пояснюється тим, що і право, і мораль спрямовані на формування необхідної поведінки людей відповідно до визначених норм та принципів поведінки.

Правове виховання органічно пов'язане з ідейно-політичним вихованням. Право є одним із засобів здійснення державної політики. Воно надає політичним вимогам загальнообов'язкового характеру, забезпечує стійкість та визначеність суспільних відносин. Держава за допомогою права повинна впливати на людей з метою формування у їх свідомості переконання побудови демократичної, соціальної, правової держави.

Метою трудового виховання в сучасних умовах є формування шанобливого ставлення до праці у будь-якій сфері. Право стимулює ідейну і психологічну готовність до трудової діяльності, потяг до високоякісної праці та професіоналізму, виховання у особи дисципліни в трудовій сфері, свідомого ставлення до праці, вмінь та навичок.

Правове виховання постійно взаємодіє з інтелектуальним розвитком особистості, суть якого полягає в оволодінні вихованцем певною сукупністю знань про суспільство, природу, навколишнє середовище. Процес розумового виховання необхідно розглядати, з одного боку, як розвиток у особи розумових

сил і здібностей, діалектичного, абстрактного, евристичного, а також системного мислення, а з іншого – оволодіння інтелектуальними, розумовими операціями.

Правове професійне виховання визначається як цілеспрямована, планова та організаційна діяльність державних органів і суспільних організацій, у ході якої з урахуванням об'єктивних умов суспільного життя у спеціалістів формується система професійних правових знань і уявлень, емоцій, почуттів і установок, що забезпечують їх свідомо-активну правомірну поведінку в процесі професійної діяльності.

Таким чином, дослідники стверджували, що взаємодія правового виховання з іншими напрямками виховання: трудовим, моральним, професійним тощо, передбачає всебічний розвиток особистості [4, с. 61–62].

Визначаючи поняття правового виховання як процес правової соціалізації особи, сприйняття нею вимог права, його результативного значення, вчені підкресливали, що воно повинно бути: системним, систематичним, цілеспрямованим та організованим.

Висновок. Підсумовуючи, варто зазначити, що правове виховання, формування правової культури є однією з головних складових формування громадянської активності. Проблема попередження і подолання негативної девіантної поведінки дітей актуальна для сучасної педагогічної науки. В Україні це питання відчувається особливо гостро, оскільки молодь формується у важких соціокультурних умовах економічних суперечностей, нестабільності, високій криміногенності суспільства.

Без сумніву, необхідність організації правового виховання учнівської молоді зумовлена розбудовою правової держави, існування якої немислиме без відповідного рівня правової культури її громадян, необхідністю подолання правової неграмотності.

Важливе значення відіграє діяльність вчителя, адже в процесі правового виховання вона цілеспрямовано впливає на правову свідомість і правову поведінку учнів, формує переконаність у необхідності суворого додержання закону, прав, обов'язків. Кінцевим результатом правового виховання мають бути реальні справи, вчинки у сфері правових відношень, які свідчать про дієвість правового виховання.

Узагальнюючи, можна сказати, що на сьогодні відсутні дослідження, де б цілісно була представлена проблема теоретичного обґрунтування правового виховання. Однак накопичено значний досвід щодо теорії і практики правового виховання, що й дає змогу звертатися до даної проблеми.

На наш погляд, наукові праці прогресивних представників педагогічної думки різних часів мали спільну або дуже близьку думку. Формування почуття законності, свідоме виконання законів, правова освіченість особистості, попередження злочинів, профілактика правопорушень, формування моральних переконань вважалися найголовнішими завданнями правового виховання.

Література

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки / О. Адаменко // Рідна школа. – 2013. – № 1/2. – С. 8–14.
2. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові української держави / І. Голосніченко // Право України. – 2005. – № 4. – С. 24–25.
3. Зайчук О. В. Теорія держави і права. Академічний курс / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – К., 2006.
4. Криштак І. В. Педагогічні складники правової культури старшокласників / І. В. Криштак // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2005. – Вип. 23. – С. 59–66.
5. Криштак І. В. Принципи правового виховання учнів: класифікація та сутність / І. В. Криштак // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2006. – Вип. 24. – Ч. 1. – С. 90–98.
6. Макаренко Л. О. До проблеми формування правової культури в Україні / Л. О. Макаренко // Віче. – 2007. – № 18. – С. 52–53.

7. Снігур І. Й. Правова культура в контексті реалізації прав громадян на участь у здійсненні державної влади / І. Й. Снігур // Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України. – 2005. – № 3. – С. 55–65.
8. Стаканков А. В. Витоки правового виховання в історії педагогічної думки / А. В. Стаканков, В. М. Стаканков // Удосконалення технологій та методик професійного навчання : зб. наук. пр. – Проблеми сучасного мистецтва і культури. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 108–113.
9. Стаканков А. В. Питання правового виховання в історії філософської думки / А. В. Стаканков // Науковий вісник. Серія "Філософія". – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 8. – С. 131–136.
10. Фіцула М. М. Правове виховання учнів / М. М. Фіцула. – К., 1997. – 248 с.

УДК 373.2(477)"19/20"

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Коваленко Є. І.

Автор статті аналізує розвиток системи дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття та виокремлює основні тенденції розвитку дошкільної освіти радянського періоду (1945–1991 рр.) та періоду самостійної України (1991–2014 рр.).

Ключові слова: Україна, друга половина ХХ – початок ХХІ ст., дошкільна освіта, тенденції розвитку.

Автор статьи анализирует развитие системы дошкольного образования в Украине во второй половине ХХ – начала ХХІ века и выделяет основные тенденции развития дошкольного образования советского периода (1945–1991 рр.) и периода самостоятельной Украины (1991–2014 рр.).

Ключевые слова: Украина, вторая половина ХХ – начало ХХІ века, дошкольное образование, тенденции развития.

The author of the article analyzes development of the preschool education system in Ukraine in the second half of the 20th – beginning of the 21st century and outlines the main trends in the development of preschool education in the Soviet period and independent Ukraine (1991–2014).

Key words: Ukraine, the second half of the 20th – beginning of the 21st century, development trends.

Соціально-економічні і культурні перетворення в Україні забезпечуються шляхом розвитку галузей інфраструктури, до яких належить і сфера освіти, в тому числі й дошкільна, яка виконує соціально-педагогічну та соціально-гендерну функції. Сьогодні особлива увага приділяється підвищенню якості та змінам у стратегії розвитку дошкільної освіти відповідно до законів України "Про освіту" (1996), "Про дошкільну освіту" (2001), "Про охорону дитинства" (2001), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Базового компонента дошкільної освіти (2012). З огляду на зазначене актуальності набуває дослідження розвитку дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ століття, в роки повоєнного періоду відбудови та розвитку сфери дошкільної освіти.

Історико-педагогічні дослідження, в яких аналізується вітчизняний педагогічний досвід, є невід'ємною складовою розвитку педагогічної думки. Вони дають змогу осмислити історико-педагогічний процес в Україні як цілісне багатогранне явище. Досвід минулого є підмурівком сучасної педагогічної науки, в тому числі й дошкільної. Він допомагає досягнути в розвитку ту чи іншу проблему, дає змогу побачити нове, концептуально виокремити певні прогресивні ідеї.

Окремі історико-педагогічні аспекти розвитку системи дошкільної освіти в Україні досліджували Л. Артемова, Л. Батліна, Н. Біленко, О. Бондар, А. Богуш, З. Борисова, С. Дітковська, Є. Коваленко, Н. Кудикіна, М. Машовець, З. Ногачевська, О. Пшеврацька, Т. Філімонова, І. Улюкаєва та ін.

Метою статті є на основі узагальнення наукових досліджень виявити тенденції розвитку дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. та виокремити перспективні ідеї для творчого розвитку в сучасних умовах.

В розвитку дошкільної освіти в Україні у визначений нами час ми виділяємо два періоди: I – розвиток дошкільної освіти в період існування України у складі СРСР (1945–1991 рр.) і II – розвиток дошкільної освіти в умовах незалежної самостійної України (з 1991 р.).

Для першого періоду передусім характерним було підпорядкування усієї нормативної і навчально-методичної бази дошкільної освіти загальносоюзним рішенням і директивам. Але незважаючи на це, були й особливості, які відрізняли

УРСР від інших союзних республік. Розглянемо більш детально основні тенденції цього періоду.

З перших днів звільнення України від фашистських загарбників – з осені 1943 року – розпочалася *відбудова системи дошкільної освіти*, яка практично була повністю зруйнована в роки війни. До цієї роботи залучалися *підприємства і установи*. Трудові колективи з власної ініціативи своїми силами розпочали ремонтувати зруйновані в роки війни дошкільні заклади. А 5 червня 1945 року Рада Народних Комісарів УРСР прийняла постанову "Про розширення мережі дитячих садків і покращення їх роботи", якою передбачалася не лише відбудова, а й суттєве розширення мережі дошкільних закладів за рахунок будівництва нових дитячих садків. Враховуючи, що значна частина дітей була ослабленою, мала певні захворювання, в Україні відкриваються санаторні дитячі садки чи санаторні групи.

Дітей з дитячих садків промислових міст у літній період оздоровлювали на дачах Азовського та Чорного морів. Перед дошкільними закладами ставилось завдання передусім забезпечити всебічний розвиток дітей. Проте важливу роль відігравали й соціальні завдання: створення умов для залучення жінок-матерів до виробничого, державно-творчого, культурного та громадсько-політичного життя країни. Враховуючи зайнятість жінок на виробництвах приймаються рішення про створення цілодобових дитячих садків чи окремих груп.

Поряд з державними дитячими садками системи освіти, розвиваються відомчі дошкільні заклади, утримання яких беруть на себе підприємства з незначними внесками батьків (до 25 %). Мережа дитячих садків щорічно зростала. Так, за даними дослідників, якщо на 1 січня 1945 року в Україні було 1862 дитячих садки, в яких виховувалося близько 103 тисяч дітей, то вже у 1951 році мережа дитячих садків зросла до 3000, з контингентом дітей понад 143000 [10, с. 101–102]. Ця тенденція була характерною для всього радянського періоду. І у 1990 р. було вже було 24000 дитячих садків (в 1992 р. – 24500). Це найвищі показники мережі дошкільних закладів, зафіксованих дослідниками в Україні. Слід зазначити, що проблеми розвитку мережі дошкільних закладів і вдосконалення їх роботи були постійно в полі зору уряду.

Другою важливою тенденцією зазначеного періоду було значне *розширення мережі дошкільних закладів у сільській місцевості*. Цьому сприяли директиви уряду, згідно з якими всі колгоспи і радгоспи зобов'язувалися відкривати сезонні дитячі садки, а по можливості – й постійно діючі. Затрати на утримання дітей в колгоспних дитячих садках відповідно до наказів і директив Міністерства освіти УРСР (1948, 1949 рр.) лягали на колгоспи, на дошкільні майданчики при сільських радах і колгоспах західних областей УРСР виділялась дотація з місцевих бюджетів з розрахунку 100 крб на одну дитину [6; 7]. У 1946 році було розроблено типовий проект колгоспного дитячого садка, який відповідав як архітектурному вирішенню, так і санітарним та функціональним вимогам, проте в перші повоєнні роки для дитячих сезонних садків використовувалися пристосовані та орендовані приміщення – прості хати, сховища, частини фірм, складів тощо.

Характерною особливістю розвитку мережі дошкільних закладів в Україні, і особливо в сільській місцевості, було те, що їх будівництво велося як за рахунок державних коштів, так і нецентралізованих, шляхом залучення внутрішніх фінансових ресурсів підприємств, установ і організацій. Тому, враховуючи прибутковість підприємств, лєвова частка дитячих садків будувалась у містах чи селищах міського типу, а в сільській місцевості в основному переважали сезонні дитячі садки. Так, у період 1956–1958 рр. у колгоспах Станіславської (нині Івано-Франківська), Сталінської (нині Донецька), Чернівецької, Хмельницької, Полтавської, Львівської, Кіровоградської, Дрогобицької областей не було жодного стаціонарного дитячого садка [8, с. 15]. Вихователями у сільських дитячих садках, як правило, призначалися колгоспниці без спеціальної педагогічної підготовки, які попередньо направлялися на короткотривалі (двотижневі) курси. Колгоспи не замовляли фахівців-дошкільниць, оскільки їх треба було утримувати весь рік, а дитячі садки (чи майданчики) працювали лише кілька місяців на рік. Проте з року в рік мережа постійно діючих дитячих садків у селах України зростала.

З метою широкого залучення громадськості та активізації розвитку дошкільних установ у квітні 1959 року Колегія Міністерства освіти Української РСР

та Республіканський комітет профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ прийняли постанову "Про соціалістичне змагання областей, міст і районів за кращу підготовку шкіл і дитячих установ до нового навчального року" і визначили умови відзначення областей-переможців. Ця постанова сприяла включенню підприємств, колгоспів, радгоспів, трудових колективів дошкільних закладів України у змагання щодо створення належного санітарного стану приміщень, забезпечення різноманітного і якісного харчування дітей, удосконалення навчально-виховної роботи.

Стимулювальним фактором розвитку мережі дошкільних закладів у 60–80-х роках було проведення місцевих, республіканських і всесоюзних оглядів дошкільних закладів, участь дошкільних закладів у Виставках досягнень народного господарства СРСР і УРСР. Так, перший громадський огляд дошкільних закладів України було проведено у травні-червні 1960 року. У наказі Міністерства освіти УРСР "Про підсумки громадського огляду дошкільних установ Української РСР" від 25.10.1960 р. зазначалося як досягнення значне зростання мережі дитячих садків, зміцнення їх матеріальної бази, поліпшення стану виховної роботи з дітьми. Огляд виявив і певні недоліки: недостатня увага до сенсорного розвитку дітей, захоплення заняттями за рахунок прогулянок, невміння керувати творчими іграми дітей, значна кількість завідувачів дошкільних закладів і вихователів не мала спеціальної фахової підготовки, були виявлені недостовірні дані щодо кількості дошкільних закладів в певних областях тощо. Колегія Міністерства освіти УРСР, розглянувши матеріали про підсумки громадського огляду, накреслила низку заходів, спрямованих на подолання цих недоліків.

Такі громадські огляди стали традиційними. Розвитку дошкільних закладів у сільській місцевості сприяв Всесоюзний огляд колгоспів і радгоспів на кращу організацію роботи дошкільних закладів, оголошений в Україні Міністерством освіти СРСР, Міністерством сільського господарства СРСР, Центральним комітетом профспілки робітників і службовців сільського господарства і заготівель СРСР та редакцією журналу "Крестьянка" (з 1967 до 1969 року), та Всесоюзний огляд на кращу організацію суспільного дошкільного виховання на селі (1985–1990). У ході оглядів й при підведенні підсумків зверталася увага на будівництво дошкільних закладів згідно з новими архітектурними проектами сільських дитячих садків; дотримання вимог матеріально-технічного благоустрою й озеленення території закладу; обладнання ігрових і фізкультурних майданчиків, саду, городу, квітників; забезпечення навчально-виховного процесу, спрямованого на всебічний розвиток дітей і підготовку їх до школи; підбір кадрів для роботи в дошкільних закладах із спеціальною педагогічною освітою.

У період з січня 1978 до січня 1981 рр. з ініціативи Міністерства охорони здоров'я УРСР, Міністерства освіти УРСР, Президії Республіканського комітету профспілки медичних працівників і Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ було прийнято рішення "Про проведення Всесоюзного огляду дитячих дошкільних установ з поліпшення охорони здоров'я і зниження захворюваності дітей". Метою цього огляду було покращення навчально-виховної роботи дошкільних закладів; підвищення фізичного розвитку, стану здоров'я дітей та зниження їх захворюваності; поліпшення санітарно-освітньої роботи з батьками вихованців; виявлення й поширення передового досвіду роботи дошкільних закладів з охорони здоров'я і життя дітей [9, с. 27–32]. Вдосконаленню роботи дошкільних закладів з фізичного виховання дошкільників сприяли і республіканські огляди-конкурси на кращий фізкультурний майданчик у дошкільних закладах (1983, 1985 роки).

На виконання постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 21 травня 1959 року "Про заходи з подальшого розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшення виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку" було розроблено і введено в дію постановою Ради Міністрів УРСР "Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)". Новостворена дитяча установа мала забезпечувати всебічний розвиток дітей віком від двох місяців до семи років, сприяти участі жінок в усіх сферах суспільного життя. У "Положенні" визначалося підпорядкування установи (органам освіти); тривалість перебування дітей (від 9 годин до 24); поділ дітей на вікові групи: три ясельні – від 2-х місяців

до 9–10 місяців; від 9–10-ти місяців до 1 року 8 міс.; від 1 року 8 міс. до 3-х років; і чотири садкові: перша молодша дошкільна група – від 3-х років до 4-х; друга молодша дошкільна – від 4-х до 5-ти років; середня дошкільна – від 5-ти до 6 років і старша дошкільна – від 6-ти до 7-ми років; наповнюваність груп відповідно у першій ясельній (віком до 9–10 місяців) – до 15; у групах від 9–10-ти місяців до 4-х років – до 20; в усіх інших – до 25 дітей. Проведений у 1964 році громадський огляд розвитку дошкільних установ засвідчив низку позитивних тенденцій: удосконалення навчально-виховної роботи, розширення мережі, особливо в сільській місцевості, забезпечення дитячих дошкільних установ меблями, іграшками, обладнанням для майданчиків тощо.

Науковці Науково-дослідного інституту дошкільного виховання АПН СРСР та лабораторії дошкільного виховання УНДІП УРСР працювали над удосконаленням програмного забезпечення навчально-виховної роботи дошкільних закладів. У 1962 році була прийнята "Програма виховання в дитячому садку" – програмно-методичний документ для нового типу дошкільної установи – ясла-садок. У "Програмі" зазначалося, що з дітьми раннього віку мають проводитися індивідуальні форми роботи з кожною дитиною, з 3-го і 4-го років життя рекомендувалися заняття підгрупами і лише у другій молодшій групі та старших передбачалися фронтальні заняття. Заняття визначалися як обов'язкова форма навчальної діяльності. У "Програмі" вперше було виділено підготовчу до школи групу – 7-й рік життя. "Програма" також розкривала зміст занять з "Ознайомлення з оточенням і розвитку мови", "Розвитку елементарних математичних уявлень", "Малювання", "Ліплення", "Аплікація", "Конструювання", "Музики", "Фізкультури". Ця "Програма" до 1982 року перевидавалася 9 разів з деякими незначними змінами. Наприклад, у "Програмі" 1964 року розділ "Ознайомлення з оточенням і розвиток мови" було розділено на два розділи: "Ознайомлення з оточенням і розвиток мови" і "Ознайомлення з природою і розвиток мови". Перший з цих розділів передбачав ознайомлення з суспільними процесами, а другий – з природними явищами.

Нова програма для дошкільних закладів була затверджена Міністерством освіти СРСР у 1984 році як "Типова програма виховання і навчання у дитячому садку". Вона була обов'язковою для усіх союзних республік. Основний зміст програмних завдань мав бути збережений, "творчі" пошуки республіканських наукових установ могли стосуватися доопрацювання програми лише з урахуванням національної специфіки республіки, її кліматично-географічних та культурних особливостей. Порівняно з попередньою ця програма значно збагачувала зміст навчально-виховної роботи з фізичного, розумового, морального, естетичного та трудового виховання. Зміст навчально-виховної роботи у кожній групі розподілявся за розділами: "Організація життя і виховання дітей" та "Навчання на занятті". У вступній частині давалася вікова характеристика дітей, постановка виховних завдань і перелік навчальних умінь вихованців, які мають бути у них сформовані на кінець року, що давало можливість вихователям здійснювати освітні, виховні і розвивальні функції. У "Програмі" особлива увага приділялась організації ігрової діяльності дітей, підкреслювалася їх роль у соціалізації, розвитку творчих здібностей, моральному становленні вихованців. Проте як і в попередніх програмах, ця програма характеризувалася заполітизованістю та заідеологізованістю змісту діяльності дошкільного закладу, базувалася на принципах партійності та комуністичної ідейності. Вся виховна робота була зорієнтована на політизацію свідомості вихованців: ознайомлення дітей з революційними святами, з В. Леніним та іншими революційними діячами, Рядянським Союзом та його символами як своєю Батьківщиною тощо.

З формуванням в СРСР положення про нову історичну спільність – "радянський народ" – і визнання російської мови як мови міжнаціонального спілкування в дошкільних закладах України вводиться двомовність: у всіх україномовних дошкільних закладах, починаючи з 5-го року життя, діти мали вивчати і російську мову. Стосовно російськомовних дитячих садків, які в переважній більшості були у містах, особливо у південно-східних, то, як правило, українська мова не вивчалася. Таким чином практично відбувалось зросійщення населення України, починаючи з дошкільного віку.

Система дошкільної освіти зазнала значних змін у зв'язку з прийняттям у 1984 році постанови "Про основні напрями реформування загальноосвітньої і професійної школи". Пов'язані ці зміни були передусім з переходом до навчання у школі з 6-ти років. Такому переходу передувала широка експериментальна робота в низці областей СРСР під керівництвом Ш. О. Амонашвілі. Вчені відзначали суттєві відмінності у розвитку дітей 6-ти і 7-ми років. Необхідність урахування психологічних особливостей дітей шестирічного віку вимагала створення у загальноосвітній школі певних умов, які б забезпечували можливість іншого режиму дзвінків, можливість створення ігрової кімнати, забезпечення денного відпочинку та ін. А оскільки більшість шкіл таких умов не могла забезпечити, то частина дітей шестирічного віку переходила до навчання у школи, а частина продовжувала навчання і виховання на базі дошкільних закладів. Це вимагало від педагогічних колективів дошкільних закладів посилювати роботу в напрямку формування у дітей готовності до шкільного навчання, забезпечувати наступність у роботі дошкільного закладу і школи. В цей період починають створюватися навчально-виховні комплекси "школа – дитячий садок", особливо у сільській місцевості.

Успішному виконанню завдань з підвищення якості навчально-виховної роботи системи дошкільної освіти сприяли українські вчені відділу дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, відділу психології дітей дошкільного віку Науково-дослідного інституту психології УРСР, викладачі кафедр Київського, Запорізького, Рівненського та Слов'янського педагогічних інститутів, тематика досліджень яких характеризувалася широтою охоплення проблем дошкільного виховання: Л. Артемова (моральне виховання), А. Богуш (мовленнєвий розвиток), З. Борисова (трудове виховання), Е. Вільчковський, Т. Дмитренко (фізичне виховання), Є. Коваленко (розвиток творчої активності), В. Котирло (розвиток волі), В. Котляр (методика образотворчої діяльності), Г. Григоренко, Н. Кудикіна (теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю), С. Ладивір (формування готовності до шкільного навчання), Г. Лоза (виховання дітей раннього віку), К. Щербакова (методика формування математичних уявлень), Н. Яришева, Л. Міщик (методика ознайомлення з природою) та інші.

Глибока суспільно-економічна криза та демографічні процеси, що охопили Україну на початку 90-х років ХХ століття, призвели до значного скорочення мережі дошкільних закладів в Україні. Найбільших втрат зазнали відомчі дитячі садки у зв'язку з відсутністю фінансування. Щоб уберегти їх від закриття, урядом було рекомендовано організувати передачу їх у комунальну власність. Проте й місцеві бюджети не мали достатніх коштів на їх утримання. Тому в 90-х роках простежувалася тенденція до закриття дошкільних установ, передачу приміщень в оренду комерційним структурам або переведення постійно діючих дошкільних установ у сезонні.

Проте, незважаючи на ці негативні тенденції, система дошкільної освіти збереглася й поступово почали проявлятися позитивні тенденції її відродження й подальшого розвитку. Вченими переосмислюється організація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах з позиції нових концептуальних підходів: діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного.

В Законі України "Про дошкільну освіту" визначено засади державної політики, на яких базується дошкільна освіта: гуманізація дошкільної освіти – утвердження дитини як найвищої цінності суспільства; підтримка та захист пріоритету виховної функції сім'ї; загальнодоступність та варіативність дошкільної освіти; всебічний розвиток особистості на засадах національних та загальнолюдських цінностей; відповідність системи дошкільної освіти особливостям розвитку дитини дошкільного віку.

Окреслено принципи, які покладено в основу дошкільної освіти: органічне поєднання родинного й суспільного виховання; максимальне пристосування до природних особливостей дитини; диференціація освітньо-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, інтересів, потреб дитини; гуманізація та демократизація педагогічного процесу; забезпечення активної позиції дитини у самовираженні та співробітництві з дорослими; введення дитини у світ

національної культури, формування інтересу і поваги до неї, активного використання в житті.

Одним із напрямків реформування дошкільної освіти ще в 90-ті роки було оновлення змісту навчально-виховної роботи в дошкільних закладах – розробка варіативних програм: "Малюнок" (Інститут педагогіки, Інститут психології АПН України, 1991 р.), "Дитина" (Київський міжрегіональний інститут вдосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, 1992 р.), "Дитина у дошкільні роки" (Запорізький обласний інститут вдосконалення вчителів, 1991 р.).

У 1999 році науковцями розроблено державний стандарт дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти та методичний супровід до нього – Коментар та Програму розвитку дітей дошкільного віку "Я у Світі". Це основний нормативний документ, який визначає вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні незалежно від форми власності дошкільних закладів.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку країни створені передумови до введення обов'язкової дошкільної освіти дітей з п'ятирічного віку й розширення мережі дошкільних закладів для задоволення в них потреб населення.

Отже, до основних тенденцій розвитку дошкільної освіти радянського періоду слід віднести: державний характер дошкільної освіти; розвиток мережі дошкільних закладів та вдосконалення їх структури; вдосконалення програмно-методичного забезпечення; ідеологізація та політизація змісту виховної роботи; проведення всесоюзних, республіканських та громадських оглядів розвитку дошкільної освіти; розвиток наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки. Тенденціями періоду самостійної України є: зменшення мережі дошкільних закладів у 90-ті роки; створення законодавчо-нормативної бази дошкільної освіти; оновлення змісту навчально-виховної роботи в дошкільних закладах; переорієнтація навчально-виховного процесу дошкільного закладу на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів; розширення мережі дошкільних закладів; перехід до обов'язкової дошкільної освіти.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол-в. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Закон України "Про дошкільну освіту". – К. : Освіта, 2001. – 12 с.
4. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К. : Освіта, 1993. – 16 с.
5. О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста. Из постановления ЦК КПСС и Совета Министров СРСР 21 мая 1959 г. // Народное образование в СРСР : Сборник документов 1917–1973 гг. – С. 334–335.
6. Про організацію в 1948 році сезонних дошкільних майданчиків у колгоспах і радгоспах та при сільських Радах УРСР : Наказ М-ва освіти УРСР від 08.03.1948 р. № 37 // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1948. – № 6. – С. 2–13.
7. Про організацію сезонних дошкільних майданчиків у колгоспах і радгоспах та при сільських Радах УРСР у 1949 році : Наказ М-ва освіти УРСР від 24.03.1949 р. № 426 // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1949. – № 5. – С. 19–24.
8. Про соціалістичне змагання областей, міст і районів на кращу підготовку шкіл і дитячих установ до нового навчального року // Зб. наказів та розпоряджень Мін-ва освіти УРСР. – 1959. – № 8. – С. 15–20.
9. Про проведення Всесоюзного огляду дитячих дошкільних закладів по поліпшенню охорони здоров'я і зниженню захворюваності дітей // Зб. наказів та розпоряджень Мін-ва освіти УРСР. – 1978. – № 13. – С. 27–32.
10. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. / Ірина Гереевна Улюкаєва. – Бердянськ, 2007. – 172 с.

УДК 370.13

**ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ І СІМ'Ї
У ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ТОВАРИСТВА "ЗНАННЯ" (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

Ковнер В. В.

У статті автор на основі аналізу публікацій товариства "Знання" аналізує проблему батьківської-вчительської взаємодії. Розглядає необхідність даної співпраці та шляхи і принципи її ефективної організації.

Ключові слова: розвивальне спілкування, конструктивний діалог, прийняття особистості, особистісне зростання, психологічний клімат.

В статье автор на основе анализа публикаций общества "Знание" анализирует проблему взаимодействия родителей и учителей. Рассматривает необходимость этого сотрудничества, а также пути и принципы его эффективной организации.

Ключевые слова: развивающее общение, конструктивный диалог, принятие личности, личностное возрастание, психологический климат.

Based on analyses of publications of Znannia Society, the author analyzes the problem of interaction between parents and teachers. She also considers the necessity of this cooperation and ways and principles of its effective organization.

Key words: developmental communication, constructive dialogue, acceptance of personality, personal development, psychological climate.

В сучасній Україні відбуваються значні зміни в галузі економіки, політики, культури. Від ефективності освітньо-виховної діяльності, метою якої є формування всебічно розвиненої особистості, багато в чому залежать успіхи соціально-економічних перетворень, спроможність українського суспільства подолати наростаючі негативні тенденції в розвитку духовної культури, відродити найвищі моральні ідеали, життєві пріоритети та визначити шляхи формування національної самосвідомості. Розвиток особистості відбувається під впливом широкого спектру соціокультурних умов, основними суб'єктами такого впливу є сім'я та школа. Проблема батьківсько-вчительської взаємодії, вплив цього процесу на формування і розвиток зростаючої особистості є в центрі уваги науковців, які звертаються до розкриття її сутності, визначення змісту та основних напрямків реалізації як на теоретичному, так і на практичному рівнях. У цьому контексті слід згадати праці О. Вишневського, Н. Волкової, К. Журби, Л. Повалій, Л. Савельєвої та ін. Науковці відмічають, що соціально-політичні та економічні зміни, які відбулися в житті нашої країни наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., актуалізували необхідність переосмислення традиційних поглядів на взаємовідносини батьків і вчителів, які не відповідають новим реаліям. Основними недоліками, які гальмують розвиток батьківсько-вчительської взаємодії і негативно позначаються на виховному потенціалі цього процесу, на думку науковців, є надзвичайно мала увага до дитини, неврахування її провідної ролі у трикутнику "вчитель – дитина – батьки", слабка теоретична і практична підготовка переважної більшості вчителів до взаємодії з батьками, як наслідок, поглиблення розриву між шкільним і сімейним вихованням; перетворення батьківсько-вчительської взаємодії на випадковий набір фрагментарних заходів, які не можуть забезпечити потреби сім'ї в педагогічній просвіті та підтримці.

Питанню активізації пошуку прийнятних для нових соціокультурних умов стратегій реалізації батьківсько-вчительської взаємодії як чинника підвищення ефективності особистісного становлення молодого покоління присвячено низку праць Т. Алексеєнко, І. Бежа, С. Дем'янчука, В. Постоного, Л. Хромової та ін. Питанню висвітлення механізму побудови повноцінної батьківсько-вчительської

взаємодії присвячено низку публікацій товариства "Знання" в другій половині ХХ ст., серед них – Т. Гаврилової, Л. Чулкової, О. Скар, С. Тищенко та ін.

Т. Гаврилова відмічає що "в сім'ї та школі загальна мета, єдині завдання: реалізація всіх потенційних можливостей дитини, всебічне формування її особистості, виховання моральної і соціальної зрілості; розв'язання цих завдань можливе лише в умовах творчого контакту вчителя і батьків, їх співробітництва, взаєморозуміння і взаємодопомоги" [1, с. 78].

У той же час досить часто батьки уникають спілкування, співпраці з учителями, і часто причиною цього є неготовність вчителя до роботи з батьками. Традиційно вважається, що вчитель має право висувати вимоги учням і їх батькам від імені суспільства, адже він володіє професійними знаннями, тому може переконувати, впливати, вимагати. Л. Чулкова називає педагогічною короткозорістю, безтактністю виклики батьків у школу для відчитування їх за погану поведінку їхньої дитини. Науковець стверджує, що у відносинах з батьками вчителів "потрібно відмовитися від повчального тону, моралізаторства, відійти від "лайливої" педагогіки. Ми повинні бачити в батьках насамперед союзників, будувати свої взаємини з ними так, щоб, наприклад, батько, одержавши записку: "зайдіть у школу", не лякався розмови, сповненої звинувачень і нарікань, а радів: є ще одна можливість поговорити про найдорожче – про його дитину" [9, с. 21].

Дослідники відмічають, що батьки охоче вислуховують і приймають поради вчителів, якщо останні не нав'язують їм при цьому свої погляди і волю. Намагаючись допомогти порадою, вчитель повинен враховувати можливості співрозмовника, розуміти, як той сприймає події, як він оцінює свої дії. "Даремно радити людині зробити те, що їй не під силу. Не можна скористатись порадою, якщо її дають, виходячи із загальних міркувань, не співставляючи з конкретною ситуацією. Навряд чи буде для кого-небудь корисним чужий досвід хоча і в схожих, але інших обставинах. Порада не досягне мети, якщо вчитель не намагається підтримати співрозмовника, показати йому свою зацікавленість і доброзичливість" [2, с. 11]. Науковці зазначають, що для того щоб надати конструктивну допомогу, необхідно володіти якостями, що полегшують "розвивальне" спілкування; до них відносять: розуміння внутрішнього світу іншої людини, безумовне прийняття людини, безкорислива доброзичливість і теплота.

Т. Гаврилова відзначає, що "прийняття – це не позитивна оцінка, це признание того, що інший має право бути таким як він є" [2, с. 19]. Науковці відмічають, що прийняття іншого передбачає терпляче, поблажливе ставлення до нього. Приймаючи людину, ми засуджуємо її вчинки, а не її саму. Якщо людина не приймає іншу, її потреби, інтереси, то швидше за все вона ставиться до неї негативно. "Якщо вчитель візьметься допомагати тому, кого не приймає, він не досягне мети" [2, с. 21].

Повне прийняття неодмінно проявляється в співчутті, доброзичливості і теплоті відносин. Саме до таких людей і звертаються за допомогою ті, хто відчуває труднощі. "Якщо в учителя батьки просять поради, це означає, що право давати поради він заслужив не лише знаннями і досвідом, але і вмінням брати співучасть в житті інших людей, не порушуючи їх автономії, не посягаючи на їх життєвий простір" [2, с. 10]. Т. Гаврилова стверджує, що неможливо допомогти іншому порадою, не зрозумівши його внутрішнього світу. Необхідно побачити людину такою, як вона є, а не такою, якою б ми хотіли її бачити.

Таким чином, щоб надати допомогу сім'ї учня, вчитель перш за все повинен встановити конструктивні взаємини між учнями і їх батьками, потім знайти форми допомоги, яка б забезпечувала особистісне зростання тих, хто звертається за допомогою до вчителя. Науковці відмічають, що продуктивна робота вчителя з сім'єю, спрямована на допомогу учню, можлива лише в ситуації діалогу, коли інша людина сприймається як рівний співрозмовник, який має право на власну позицію, якому притаманна характерна лише для нього система цінностей, індивідуальне сприйняття світу. Діалог неможливий без зацікавленого, співчутливого ставлення співрозмовників один до одного, готовності кожного прийняти проблеми іншого, без взаємного прийняття.

Для вчителя в діалозі з батьками дуже важливо вміти почути батьків, для цього йому необхідно сконцентрувати увагу на людині, що звертається за

допомогою, психологи радять звертати при цьому увагу не лише на слова, але і на міміку, жести. Почути співрозмовника означає зрозуміти, що саме він переживає. Слова педагога будуть мати вплив на батьків, якщо батьки відчують його впевненість, зацікавленість, якщо вчитель сам вірить у важливість того, про що говорить.

Наступною необхідною умовою ефективності діалогу, на думку дослідників, як уже відмічалось, є прийняття співрозмовника. Т. Гаврилова відмічає, що досить складно приймати аморальних батьків (матір-алкоголічку, батька-тирана). В такій ситуації, на думку вченої, вчитель повинен згадати, що співпрацює він з батьками на благо дитини. Батьки, які б вони не були, дорогі для дитини, від них дитина чекає тепла, любові, підтримки, захищеності. І вчитель повинен встановлювати діалог з усіма батьками, і для цього вчителю необхідно подолати негативне ставлення до батьків і досягти прийняття, без цього конструктивного діалогу не може бути.

Батьки теж не завжди приймають вчителя, особливо якщо вони вважають, що він не справедливий до їх дитини. На ставлення батьків до вчителя вирішальний вплив має ставлення до нього їхніх дітей. Часом батьки не висловлюють своїх сумнівів у голос, але у них залишається почуття образи, починає складатися погана думка про вчителя, його педагогічні здібності і досвід. Незадоволення створює атмосферу морального відчуження, недовіря, прихованої неприязні, і якщо учитель не зрозумів ситуації або знехтував нею, то може виникнути конфлікт. "Найголовніша умова для встановлення діалогу вчителя і батьків – прийняття і об'єктивна оцінка вчителем їх дитини. Тільки на цій основі виникає довіра до педагогічних порад" [2, с. 33]. Батьки, які не приймають вчителя, не будуть звертатись до нього за допомогою, не будуть шукати його порад. Якщо ж учитель бачить проблеми дитини й розуміє необхідність співпраці з батьками, йому доведеться самому вживати заходи для встановлення діалогу.

Між учителями і батьками можуть виникати конфлікти. Під конфліктом розуміють вираження протиріч між людьми, зіткнення протилежних прагнень, інтересів, уявлень, цінностей. Психологи стверджують, що правильна поведінка в конфлікті може зробити його конструктивним, призвести навіть до особистісного зростання його учасників. Але, на жаль, дуже часто, конфліктуючи, вчитель і батьки починають уникати один одного, дозволяють грубі критичні зауваження на адресу один одного в присутності дитини, така позиція, звичайно, дуже шкодить виховному процесу. Конфліктні ситуації між учителями та батьками виникають в тих випадках, коли їх уявлення про мету і засоби навчання та виховання не співпадають. Щоб знайти конструктивний спосіб вирішення конфлікту, дослідники вважають за необхідне мати повну картину власних дій і прагнень, оскільки дуже часто кожний із конфліктуючих вважає свою позицію, безумовно, правильною, а іншого – безумовно хибною. Т. Гаврилова стверджує: основна умова конструктивного вирішення конфліктів між учителями і батьками – відкрите спілкування сторін. "... Пошук співробітництва стане можливим, якщо вчитель пояснить батькам, яка їхня загальна мета, заради якої необхідно шукати вихід із даної ситуації, що він хоче зробити, щоб вирішити конфлікт, на які реакції чекає від батьків" [2, с. 39]. Складність втілення даної моделі полягає в тому, що вона передбачає рух учасників конфлікту назустріч один одному. Якщо вчитель хоче вирішити конфлікт конструктивно, йому необхідно залучити сім'ю учня до співробітництва, що вимагає подолання негативних почуттів до батьків, перенесення "домінанти" з себе і своїх почуттів на учня і допомогу йому.

Таким чином, основними чинниками успішної, конструктивної співпраці вчителя і батьків, на думку дослідників, є запрошення батьків до співробітництва, доброзичливість, відкритість у спілкуванні з батьками; дотримання позиції рівноправності, при цьому перший крок має зробити вчитель, оскільки до цього його зобов'язує професійний обов'язок; з боку вчителя необхідний вияв захопленості та любові до дитини, психологічний контакт з батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння дитини: симпатизує їй, бачить позитивні та негативні риси. Батьківсько-вчительська взаємодія за умов її правильної організації і реалізації володіє вагомими можливостями щодо забезпечення становлення особистості дитини. Це потребує визначення не лише змісту цього процесу, а й

основних напрямів, принципів реалізації, винайдення адекватних запланованій меті і визначеним завданням форм і методів.

Література

1. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 80 с. – (Сер. "Педагогика и психология" ; № 7).
2. Гаврилова Т. П. Учитель и семья школьника / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1988. – 80 с. – (Сер. "Педагогика и психология" ; № 9).
3. Дем'янчук С. М. Організація роботи з батьками за законами співтворчості і співпраці : метод. посібник / С. М. Дем'янчук. – Луцьк, 2004. – 46 с.
4. Зиятова М. Диагностика взаимодействия семьи и школы / М. Зиятова, В. Ларина // Директор школы. – 2007. – № 9. – С. 83–88.
5. Скнар О. І. Педагогічна культура сім'ї / О. І. Скнар. – К. : Знання, 1984. – 48 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 6).
6. Тищенко С. П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину / С. П. Тищенко. – К. : Знання, 1982. – 48 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 11).
8. Хоменко И. Школа и родители: этапы развития социального партнерства / И. Хоменко // Директор школы. – 2007. – № 4. – С. 83–88.
9. Чулкова Л. О. Спілкування з дітьми у сім'ї / Л. О. Чулкова. – К. : Знання, 1981. – 28 с. – (Серія 7 "Педагогічна" ; № 5).

УДК 378.147:661(410)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Паламаренко І. О.

У статті проаналізовано деякі теоретико-методологічні особливості підготовки медиків на додипломному етапі навчання у медичних школах Великої Британії. Серед основних методів навчання виділено проблемне навчання та навчання на основі лекцій / практикумів, метод тренування комунікативних навичок (CST) та ін.

Ключові слова: методи навчання, проблемне навчання (PBL), навчання на основі лекцій / практикумів (LBL), форми дидактичного викладання.

В статье проанализированы некоторые теоретико-методологические особенности подготовки медиков на додипломном этапе обучения в медицинских школах Великобритании. Среди основных методов обучения выделено проблемное обучение и обучение на основании лекций / практикумов, метод тренировки коммуникативных навыков (CST) и др.

Ключевые слова: методы обучения, проблемное обучение (PBL), обучение на основании лекций / практикумов (LBL), формы дидактического преподавания.

The article demonstrates some of the theoretical and methodological peculiarities of doctors' training during the undergraduate education at medical schools of Great Britain. Among the main teaching methods we've identified the problem-based learning, lecture-based learning, a method of communication skills training (CST) and others.

Key words: methods of teaching and learning, problem-based learning (PBL), lecture-based learning (LBL), didactic forms of teaching.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Здоров'я населення є інтегральним показником суспільного розвитку країни, відображенням її політичного, соціально-економічного, трудового потенціалів держави й суспільства. Підготовка лікаря, здатного цілком відповідати високим професійним вимогам, є важливою проблемою, що стоїть перед професійною медичною освітою. Міжнародні контакти України стимулюють вирішення актуальних проблем, визначають стратегічні напрями модернізації вищої медичної освіти в Україні, одним з напрямів якої є врахування прогресивних ідей та практичних здобутків країн Європи, що за останні роки досягли значних успіхів у реформуванні власних освітніх систем, зокрема в галузі медицини. У цьому аспекті значний науковий інтерес становить досвід медичної освіти Великої Британії – країни, яка по праву посідає одне з перших місць у світі за якістю вищої освіти. Велика Британія має тривалу і високорозвинуту традицію розвитку ефективної медичної освіти, дослідження якої може принести користь українській науці й освіті як у теоретичному, так і у практичному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми теорії і практики професійної підготовки майбутніх медичних фахівців Великої Британії розглядалися у працях таких провідних британських науковців, як М. Албеніз (M. Albanese), Дж. Коллівер (J. Colliver), Дж. Норман (G. Norman), П. О'Нейл (P. O'Neill), Дж. Стробел (J. Strobel), С. Уїлліс (S. Willis), Д. Вуд (D. Wood), В. Уїллер (V. Wyller), Х. Барр (H. Barr), Дж. Бертон (J. Burton), М. Коул (M. Cole), Н. Джексон (N. Jackson), П. Кантіллон (P. Cantillon), М. Фостер (M. Foster), Е. Мамері (E. Mamary), І. Картер (Y. Carter), П. Ліллі (P. Lilley), Р. Харден (R. Harden), Т. Гіббс (T. Gibbs) та ін.

Українськими та російськими дослідниками (І. Пантюк, Ф. Вартанян, Н. Беляков, О. Кузнецова, О. Канівець тощо) також проводилися дослідження певних аспектів підготовки та професійного розвитку медичних фахівців різного профілю у Великій Британії.

Мета статті полягає у всебічному аналізі методів та форм підготовки майбутніх лікарів (бакалаврів медицини) у медичних школах Великої Британії з метою можливого використання британського досвіду у підготовці майбутніх лікарів в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сприйняття тими, хто навчається, змісту навчання, інформаційного наповнення навчальних курсів тісно пов'язане з принципами та методами навчання, з одного боку, і формами організації навчального процесу, зокрема, специфіки його структурування, з іншого. Відповідність зазначених параметрів особливостям сучасного етапу розвитку суспільства зокрема й освіти взагалі становить одну з першочергових проблем для дослідження. Наразі у медичних школах Великої Британії практикується різноманітність навчальних моделей. Будь-яка з моделей може використовувати різні навчальні методи – метод проблемного навчання, PBL чи метод класичного лекційного навчання, LBL. Наприклад, медична школа Манчестера має і PBL, і чіткий поділ на доклінічні та клінічні предмети; медична школа Брайтон і Сассекс має більш інтегровану навчальну програму, що подається студентам через LBL. Багато факторів впливають на вибір моделі навчання, включно з освітньою філософією закладу і відстанню від університетської бази, на якій знаходяться прикріплені навчальні лікарні (університетам, у яких навчальні лікарні поряд, набагато легше запропонувати інтегрований навчальний план) [13].

Метод проблемного навчання, PBL, визначається як ефективний шлях забезпечення медичної освіти в логічній інтегрованій програмі і пропонує декілька нових підходів як доповнення до традиційних навчальних методів. Він базується на принципах *теорії дорослого навчання* (adult learning theory), яка включає мотивування студентів, заохочення їх до самостійного визначення особистої мети навчання, надання студентам можливості прийняття рішень щодо організації їхнього навчання. Проблемне навчання дає кращі результати в плані збереження отриманих знань, умінь і навичок, формує здатність підтримувати у студентському середовищі клімат стимуляції пізнання й виклику проблемам навчання. Однак дослідники застерігають від того, щоб вважати PBL "універсальною панацеєю для освіти і навчання в медицині" [19, с. 330]. Проблемне навчання дає змогу позбутися інформаційного перевантаження студентів-медиків, яке шкодить їхній майбутній професійній діяльності. Однак воно ефективно тільки для відмінно підготовлених і з високою мотивацією студентів [18, с. 92]. "Реформатори прагнуть скоротити фактичну базу знань студентів із заміною традиційних методів навчання підходами, що ґрунтуються на лідерстві студентів і вирішенні проблем" [18, с. 94].

У Великій Британії навчання, що базується на PBL, проводиться в невеликих групах із 8–10 студентів на доклінічному етапі і 4–6 студентів на клінічному етапі навчання з наставником-тьютором (або помічником), який зазвичай має клінічний рівень освітньої підготовки. Існує академічний, клінічний або етичний сценарій, за яким студенти, обрані в конкретній галузі освіти, навчаються у вільний час [6].

Відповідно до принципів навчання під час сесії заохочується зміна в керівництві академічного наставника студентів у групі PBL. Хоча лекції, навчальні програми і проведення занять у клініці сконцентровані в основному на проблематиці навчання, увага зосереджується на особистості студента, щоб виявити, як такий підхід до навчання допоможе йому досягати поставленої мети, а не пасивно поглинати інформацію [11].

Рекомендації "Лікарі майбутнього" також розкритикували завелику кількість непотрібних наукових знань, що не відповідають клінічній практиці, яку студенти-медики повинні вивчати. Зокрема, було поставлене питання про те, наскільки нестача анатомічних знань впливає на якість підготовки дипломованих спеціалістів у галузі хірургії. Причиною зниження рівня знань студентів з анатомії виявилось не запровадження PBL, а цілеспрямоване скорочення навчальних годин із цього предмета в межах усіх медичних планів, які було введено після опублікування рекомендацій "Лікарі майбутнього" [16].

Виявилось, що студенти розглядають PBL як дієвий засіб збільшення освітнього ефекту від навчання і розвитку їхньої здатності до формулювання

клінічних висновків. Британські дипломовані спеціалісти вважають, що завдяки PBL вони можуть успішніше подолати свою невпевненість і оцінити межі сфери своєї компетенції [6, с. 264]. Студенти відчують себе менш відокремленими від клінічної медицини саме завдяки PBL, а це, у свою чергу, стимулює їх до навчання.

PBL – найбільш ефективний підхід до навчання дипломованого спеціаліста в галузі медицини. Студенти можуть досягти професійної зрілості, що відповідає кваліфікації, яку вони отримують, і набути необхідного досвіду від особистісно орієнтованої освіти. Однак низка дослідників [2; 13; 15] вважають, що такий метод не підходить для менш здібних студентів і навіть уже дипломованих спеціалістів, яким важко самим спрямовувати себе у процесі здобуття професійних знань і навичок.

Навчання за допомогою LBL ґрунтується на інформації, що подається головним чином через великі за обсягом знань лекції або семінари. Такий спосіб був переважаючим методом медичного навчання до введення PBL, отже, його можна розглядати як традиційний. У традиційно доклінічних дисциплінах медицини – фізіології, фармакології, анатомії і біохімії, а також у процесі розвитку комунікативних здібностей, етики і права першочергова увага приділяється фактичним знанням [20].

Ключові пункти, що визначають переваги LBL, дають можливість студентам взаємодіяти з провідними клініцистами і вченими. PBL був уведений, щоб виховати дипломованих спеціалістів, які здатні практикувати, використовуючи широке коло медичних знань, а не тільки знання основних патологій.

LBL був розкритикований британськими дослідниками як "ложка, що годує студентів" [5, с. 722; 18]. Йдеться про недостатнє вміння спеціалістів, підготовлених на основі такого способу навчання, самим спрямовувати себе на майбутнє медичного навчання впродовж життя. Цей метод, на думку Крістофера Кларка (С. Clark), також перенавантажує студентів інформацією [5, с. 723].

Окрім методів навчання, зазначених вище, британські медичні школи застосовують *метод навчання через учителювання* чи *взаємонавчання шляхом роботи з напарником* (peer-assisted learning): люди з однаковим соціальним статусом, які не є професійними викладачами і не виступають експертами у відповідній спеціальності, допомагають іншим учитися і вчать самі, викладаючи. Удосконалений варіант названого методу визначається як розвиток знань і навичок шляхом активної допомоги та підтримки серед однакових за статусом людей. Метод розглядається як активний навчальний процес і використовується за потреби організувати недороге навчання, коли на одного викладача припадає багато студентів. Студенти відчують себе набагато комфортніше в перебігу обговорення персональних навичок з іншими студентами, а не з учителями. З іншого боку, колеги-студенти краще розуміють одне одного [3; 4]. Крім того, використовуються *метод самоспрямованого навчання* (self-directed learning) [8], *навчання за допомогою пацієнтів* (patient-oriented, patient-centered learning) [9], *навчання на досвіді* (experience-based learning) [7] тощо. Провідну роль у підготовці майбутніх лікарів відіграють *навчання на практиці* (learning in the workplace, learning in teaching hospitals) [11] та навчання, *побудоване за принципом доказової медицини* (evidence-based medical education) [14].

Як підкреслює віце-голова Шотландського королівського коледжу загальної практики, консультант із питань освіти Європейської асоціації медичної освіти професор Т. Д. Гіббс, незалежно від того, де відбувається навчання (у навчальному закладі чи в клініці) і кого ви навчаєте (пацієнтів, друзів чи членів родини), існують однакові для всіх випадків правила ефективного навчання, які задіяні в різних методиках і відрізняються основними підходами:

- а) підходом, центром якого є викладач;
- б) підходом, центром якого є слухач [1, с. 5].

До останнього часу навчання медицини традиційно базувалося на підході, центром якого є викладач, нерідко за моделлю, що використовується та початкових етапах освіти. Така форма дидактичного викладання є комфортною для тих слухачів, які не ставлять своїх запитань, вважаючи, що знання з медицини – це просто матеріал, який необхідно запам'ятати і зберігати. Зазначений

підхід дуже зручний для викладачів, які не впевнені у своїй здатності відповідати на запитання зацікавлених студентів, проводити з навчальною метою дискусії тощо. Формальні презентації навчальної інформації, на думку Т. Д. Гіббса, можуть бути прикриттям недоліків і прогалин у знаннях викладача [1, с. 6]. Зміни необхідні в системі, зосередженій навколо лекційного викладання накопиченого масиву інформації, в якій критерієм оцінки компетентності слухача є його здатність відтворити одержану інформацію в штучно створених ситуаціях. На її місці з'являється принципово нова система інтегрованого навчання, яка базується на вивченні доказових підходів до дій у реальних ситуаціях практичної лікарської діяльності.

Узагальнюючи, можна сказати, що формальне ставлення викладача до процесу викладання породжує таке саме формальне сприйняття інформації та своєї професії в цілому з боку майбутніх медиків і не має нічого спільного з принципом проблемного навчання, який передбачає вироблення у студента особистої позиції і критичного мислення. Формальний підхід водночас перешкоджає формуванню особистості професіонала, який повсякчас розвивається і засвоює нові прийоми роботи.

Згідно з теорією, якої у своїх публікаціях дотримується Т. Д. Гіббс, студентів не слід розглядати як пристрої для прийому інформації, натомість їх слід заохочувати до пошуку та оцінювання нових знань у світлі їхнього досвіду, до визначення своїх, найефективніших шляхів до втілення одержаних нових знань у практичну діяльність. Викладач має стати активним помічником слухача / студента в процесі навчання, але не допускати формування залежності слухача від викладача [1, с. 5]. Викладач слугує також ресурсом, необхідним слухачам для отримання нових знань. Ефективним є той викладач, який уміє спрямовувати процес особистої роботи слухачів на досягнення професійної компетентності. "Викладання та навчання стають динамічним інтерактивним процесом, у якому викладач, навчаючи свого учня, одночасно навчається й сам" [1, с. 6].

Майстерність викладача полягає у визначенні навчальних можливостей слухачів та керуванні цими можливостями, визначенні напрямів навчання та створенні зв'язків між ними й заохоченні слухачів до оцінювання свого особистого досвіду, одержаних нових знань і навичок, якими вони оволоділи.

Навчальний підхід, який цілковито сфокусований на викладачеві, може бути найдоцільнішим на ранніх етапах навчання, коли особисті знання слухачів іще недостатні, а практичні навички обмежені. Пізніше для здобуття та зміцнення досвіду доцільніше застосовувати підхід, центром якого є студент.

З погляду Т. Д. Гіббса, "ефективне навчання та активне вивчення, поєднані для досягнення мети, створюють оточення, в якому і викладач, і слухач гармонійно вдосконалюються, досягаючи професійних цілей" [1, с. 6]. Він пропонує прийоми поєднання зусиль слухача і викладача в процесі навчання з максимальною ефективністю для обох сторін зазначеного процесу:

- рефлексивна активність при вивченні матеріалу (навчання шляхом рефлексії). Як підкреслює Т. Д. Гіббс, багато лікарів створюють особистий доказовий досвід шляхом обдумування своєї діяльності, що передбачає відповідне навчання на студентській лаві. Інакше кажучи, додипломна підготовка має передбачати, серед іншого, навчання студентів критично осмислювати свій і чужий практичний досвід роботи і робити відповідні висновки та прогнози;

- організована викладацька діяльність (включно з ефективно організованими короткочасними заняттями – т. зв. мікронавчання в часових інтервалах 10–15 хвилин);

- написання звітів (письмове висловлення особистої думки, письмовий запит про необхідну консультацію);

- винесення показових випадків із практики на колективне обговорення (клінічні конференції як частина не тільки роботи медичного стаціонару, а й навчання сімейної медицини);

- мультипрофесійне та міжпрофесійне навчання;

- навчання навичок ("навчання колег того, що самі вміємо") [1, с. 6–7].

За висновками Т. Д. Гіббса, на сьогодні амбулаторії стають усе більш корисним місцем для навчання, і цей спосіб отримання знань, умінь і навичок слід використовувати якомога частіше.

Отже, критичне дослідження запропонованої Т. Д. Гіббсом нової концепції професійної підготовки майбутніх лікарів передбачає якнайтісніше поєднання декількох принципів освітньої діяльності: а) ефективного проблемного викладу матеріалу з боку викладача, що поєднує фундаментальні теоретичні знання з необхідним практичним досвідом; б) активного спрямування студентів на творче критичне освоєння матеріалу (викладач – помічник, активний учасник, а не єдиний суб'єкт навчального процесу); в) активного обговорення отриманих знань і засвоєних практичних навичок за участю студентів, викладачів і професіоналів-практиків; г) максимальної взаємодії навчання з сучасною практичною діяльністю в галузі обраної спеціальності [1].

CST – *тренування комунікативних навичок* (communication skills training) – тепер вважають не маловагомим, як раніше, а головним завданням медичної освіти, і сучасні медичні школи Великої Британії приділяють цьому питанню велику увагу, запроваджуючи таке тренування в перші роки вищої медичної освіти. Після запровадження вступного курсу CST вважають необхідним тісно пов'язати його з іншими набутими клінічними навичками [12, с. 108].

Основні новації в сучасній підготовці майбутніх лікарів Великої Британії, на думку професора Вела Васса та його колег [17], полягають у:

- а) забезпеченні контакту з реальними пацієнтами на ранніх етапах навчання;
- б) спрямуванні на вироблення комунікативних навичок у взаємодії з користувачами медичних послуг;
- в) фокусуванні посилення уваги до етичних, культурних та етнічних питань;
- г) збільшенні тренувальних занять у групі [17, с. 1362].

Сучасна британська система навчання медиків передбачає передачу самим студентам права і можливостей контролю їхнього особистого навчання. Студенти мають самі визначати, що їм треба знати і з яких предметів вони хочуть мати іспити. Така форма контролю знань зазнає критики з боку деяких дослідників медичної освіти у самій Великій Британії [18, с. 92].

Основними формами занять залишаються лекції і семіари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікровикладання та інше. Традиційно важливими є заняття студентів із персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами). Такі заняття створюють міцний контакт між студентами й викладачами, які виступають не тільки надавачами знань, а й вчать студентів самостійно діяти і мислити. Крім того, чільне місце у професійній підготовці бакалаврів медицини посідають практикуми, консультування, індивідуальна робота тощо. Провідною формою організації навчальних занять у медичних школах Великої Британії, так само як і Канади, США та інших європейських країн, є інтегроване 3-годинне заняття, яке поєднує теоретичний виклад інформації з її практичним закріпленням.

З-поміж іншого слід зазначити, що в сучасних вищих медичних школах Великої Британії немає єдиних методів оцінювання засвоєння студентами вивчених предметів. Кожна медична школа, відповідно до своїх уявлень про зміст і методи навчання, на свій розсуд обирає й методи контролю успішності, поєднуючи традиційні письмові та усні іспити з комп'ютеризованим оцінюванням знань, написанням рефератів та звітів, тестуванням тощо.

Висновок. Отже, всі медичні школи Великої Британії дотримуються основних принципів сучасної медичної освіти – створення максимально ефективного та однакового для всіх освітнього й навчального середовища, підтримка мотивації до постійного самонавчання та самовдосконалення як основних методів професійного розвитку, наставництво й менторство як основа діяльності викладача, використання проблемно-пошукового та особистісно орієнтованого навчання. Усі навчальні програми бакалаврату характеризуються ранньою орієнтацією на практичну діяльність, інтеграцією теоретичної і практичної підготовки, формуванням дослідницьких умінь та навичок, застосуванням сучасних інноваційних технологій та високою мобільністю студентів, пріоритетністю навчання, центром якого є студент, а не викладач. Найефективнішим вважається навчання, яке відбувається в умовах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій. Такий підхід активізує критичне ставлення до навчального матеріалу, спричиняє потребу в складних запитаннях, концентрує увагу на відповідальних елементах

практичної навички, стимулює пошук найефективнішого шляху до отримання, обговорення й передавання нових знань не тільки слухачам, а й викладачам.

Література

1. Гіббс Тревор Д. Ефективне викладання через активне залучення слухачів до навчання / Тревор Д. Гіббс, Л. Хіміон ; пер. з англ. і підг. до публікац. Л. Хіміон // Сімейна медицина. – 2008. – № 3. – С. 5–7.
2. Albanese M. Problem based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills / Mark A. Albanese // Medical education. – 2000. – Vol. 34. – P. 729–738.
3. Beckman Thomas J. Evaluating instrument for the peer review of inpatient teaching / Thomas J. Beckman, Marc C. Lee, Charles H. Rohren // Medical Teacher. – 2003. – Vol. 25. – № 2. – P. 131–136.
4. Cantillon P. Peer-assisted learning / Peter Cantillon, Liam Glynn // Medical education and training from theory to delivery / ed. by Y. Carter, N. Jackson. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – P. 93–104.
5. Clark Christopher E. Problem-based learning: how do the outcomes compare with traditional teaching? / Christopher E. Clark // British Journal of General Practice. – 2006. – Vol. 56 (530). – P. 722–723.
6. Colliver J. Effectiveness of problem based curricula / Jerry A. Colliver // Academic Medicine. – 2000. – Vol. 75. – P. 259–266.
7. Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning / T. Dornan [et al.] // Medical Education. – 2007. – Vol. 41 (1). – P. 84–91.
8. Foster M. Self-directed, integrated clinical learning through a sign-up system / Mark Foster, Tim Dornan // Medical Education. – 2003. – Vol. 37 (7). – P. 656–659.
9. Howe A. Patient-centred medicine through student-centred teaching: a student perspective on the key impacts of community-based learning in undergraduate medical education / Amanda Howe // Medical Education. – 2001. – Vol. 35 (7). – P. 666–672.
10. Lewis M.J. Computer-assisted learning for teaching anatomy and physiology in subjects allied to medicine / Michael J. Lewis // Medical Teacher. – 2003. – Vol. 25 (2). – P. 204–207.
11. Morrison J. Learning in teaching hospitals and the community: time to get the balance right / J. Morrison // Medical education. – 2006. – Vol. 40. – P. 92–93.
12. Noble L. M. Communication skills training: pragmatism versus proof / L. M. Noble // Medical Education. – 2002. – Vol. 36 (2). – P. 108–110.
13. Norman G. R. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts / G. R. Norman, H. G. Schmidt // Medical Education. – 2000. – Vol. 34. – P. 721–728.
14. Patterson F. Selection methods for medicine: core concepts and future issues / Fiona Patterson, Pat Lane, Victoria Carr // Medical education and training from theory to delivery / ed. by Y. Carter, N. Jackson. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – P. 143–156.
15. Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessments / S. C. Willis [et al.] // Medical Teacher. – 2002. – Vol. 24 (5). – P. 495–502.
16. Tomorrow's Doctors: Outcomes and standards for Undergraduate Medical Education // General Medical Council. – 2009. – September. – 108 p.
17. Wass V. Monitoring the medical education revolution / Val Wass, Tessa Richards, Peter Cantillon // BMJ. – 2003. – Vol. 327. – P. 1362.
18. Williams G. Reform of undergraduate medical teaching in the United Kingdom: a triumph of evangelism over common sense / Gareth Williams, Alice Lau // BMJ. – 2004. – Vol. 329. – P. 92–94.
19. Wood D. F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning / Diana F. Wood // BMJ. – 2003. – Vol. 326. – P. 328–330.
20. Wyller V. B. Relations between background, process and outcome in the first semester of a new, problem-based medical curriculum / V. B. Wyller, T. B. Wyller // Medical Teacher. – 2002. – Vol. 24 (5). – P. 502–507.

УДК 37.02(09)(477)

ОЛЕКСАНДР ІВАНОВИЧ СТРОНІН – ІНІЦІАТОР ВІДКРИТТЯ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ НА ПОЛТАВЩИНІ

Пилипенко В. В.

Стаття присвячена освітній діяльності Олександра Івановича Строніна у сфері поширення вітчизняних недільних шкіл. Доведена його провідна роль у відкритті більшості недільних шкіл Полтавщини. Обґрунтовуються педагогічні, організаційські та адміністративні здібності вчителя як фундатора мережі недільних шкіл. Розкрито шляхи налагодження взаємодії навчальних закладів регіону з метою поширення народної освіти. Розглядається методична робота учителя у контексті створення "Азбуки" за новітнім підходом В. Золотова. Акцентовується увага на тому, що більшість успіхів у діяльності досліджуваних закладів були пов'язані з ініціативами О. Строніна.

Ключові слова: Олександр Іванович Стронін, "Азбука", метод В. Золотова, народна освіта, навчання, недільна школа, освітня діяльність.

Статья посвящена образовательной деятельности Александра Ивановича Стронина в сфере основания отечественных воскресных школ. Доказана его ключевая роль в открытии большинства воскресных школ Полтавщины. Обосновываются педагогические, организаторские и административные способности учителя как основателя сети воскресных школ. Раскрыты пути налаживания взаимодействия между учебными заведениями региона с целью распространения народного образования. Рассматривается методическая работа педагога в контексте создания "Азбуки" по новейшей методике В. Золотова. Акцентируется внимание на то, что большинство успехов в деятельности исследуемых заведений были связаны с инициативами А. Стронина.

Ключевые слова: Александр Иванович Стронин, "Азбука", метод В. Золотова, народное образование, обучение, воскресная школа, образовательная деятельность.

The article is devoted to the educational work of Oleksandr Ivanovych Stronin in promotion of Sunday schools. It was proved that he played a key role in the establishment of the majority of Sunday schools in Poltava Region. Pedagogical, organizational and administrative abilities of the educator as a founder of the system of Sunday schools are substantiated. Ways of establishing communication between educational institutions of the region with the aim of promoting public education are revealed. Methodological work of the educator in the context of creating "ABC Book" according to V. Zolotov's novel approach is considered. It is highlighted that the majority of successes in the performance of these educational institutions were connected with O. Stronin's initiatives.

Key words: Oleksandr Ivanovych Stronin, "ABC Book", V. Zolotov's method, public education, education, Sunday school, educational work.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти задекларовано рівний доступ до здобуття якісної освіти та її безперервність протягом усього життя людини. Проте сучасні соціальні та демографічні показники говорять про відірваність освітніх процесів від суспільних реалій. Це проявляється як з боку працівників освіти, які відсторонюються від відповідальності за результат своєї роботи, так і в суспільстві, де освіта перестає бути пріоритетною складовою життя людини. Подолання зазначених негативних явищ можливе через звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, зокрема діяльності провідних учителів, які спрямовували свою роботу на створення нових типів навчальних закладів із метою поширення народної освіти.

Серед них був і Олександр Іванович Стронін, який розгорнув широку просвітницьку та педагогічну діяльність у Полтаві у 50–60-ті роки XIX століття.

Одним із пріоритетних напрямів його роботи стало відкриття недільних шкіл із метою забезпечення доступу до освіти широких кіл населення. Виходячи із актуальності даного питання, важливо проаналізувати досвід упровадження нових типів навчальних закладів, спрямований на підняття загального рівня освіти в суспільстві крізь призму педагогічної діяльності О. Строніна.

Аналіз актуальних досліджень. Освітня діяльність О. Строніна залишається малодослідженою. Окремі аспекти даної проблеми висвітлені у працях вітчизняних і закордонних вчених: Т. Бевз, М. Гніп, І. Жураковський, В. Лейкіна-Свірська, А. Маркова, К. Оганян, С. Світленко та ін. Питання створення та роботи недільних шкіл розкриваються у працях В. Білана, Д. Граховецького, Я. Дронова, Н. Коляди, Я. Пічкуренко, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, Г. Шабельника та ін. Проте діяльність О. Строніна в сфері запровадження недільних шкіл і досі не стала проблемою окремої наукової розвідки.

Метою статті є аналіз вкладу О. Строніна у впровадження мережі недільних шкіл на Полтавщині, їхнього організаційно-методичного забезпечення.

Освітнє становлення О. Строніна припадало на роки реакційної політики Миколи I, коли народна освіта переживала часи стагнації. Тому не дивно, що лібералізація суспільного життя в перші роки правління Олександра II була сприйнята молодим педагогом як унікальна можливість зробити освітній прорив, долучитися до загальноімперського просвітницького руху виведення населення із "темряви неосвіченості". Це був час педагогів-новаторів, які завдяки своєму вільнодумству та цілеспрямованості проводили реформування суспільного життя "знизу".

У ці часи О. Стронін працював учителем історії Першої полтавської чоловічої гімназії. Уже з першого року своєї роботи в місті (1855) він користувався авторитетом серед учнів як педагог-новатор із прогресивними ідеями та високими моральними принципами [5]. Освітянин ніколи не боявся експериментувати та братися за нові, часом несподівані проекти. Він завжди намагався прищепити своїм вихованцям бажання до освітнього саморозвитку як об'єктивної потреби кожної людини [16, с. 17]. Учителя хвилював високий рівень неосвіченого населення. Він був переконаний, що інтелігенція зобов'язана взяти на себе відповідальність за подолання цієї проблеми [18, с. 225]. О. Стронін пропагував серед своїх гімназистів ідею суспільної вимоги на всезагальну освіту [1, с. 98]. Тому не дивно, що з поширенням перших недільних шкіл у Києві педагог став одним із провідних ініціаторів відкриття даного типу навчальних закладів у Полтаві.

Шукаючи мотиви відкриття недільних шкіл на Полтавщині, слід звернути увагу на загальноукраїнські тенденції в освітній сфері, що склалися в 50-х роках XIX століття. Як відомо, ідея відкриття даного типу навчальних закладів належить професорові історії Київського університету М. Павлову, який пройнявся цим питанням після відвідин редакції "Колоколу" в Лондоні та зустрічі з О. Герценом [13, с. 59]. Цікавим є той факт, що й активний діяч полтавського просвітницького руху О. Стронін зустрічався з О. Герценом, після чого розповсюджував у місті літературу радикального та проукраїнського змісту [8, с. 211]. Ці відомості багато в чому пояснюють оперативне включення полтавської інтелігенції у загальноукраїнський рух, метою якого було створення мережі недільних шкіл.

Важливу роль в освітньому русі відігравала й ідеологічна близькість О. Строніна та М. Пирогова. Як відомо, видатний хірург і громадський діяч активно працював у сфері освіти з другої половини 50-х років XIX століття. Крім адміністративної діяльності на посадах попечителя Київського та Одеського навчальних округів, він займався теоретичним обґрунтуванням новітніх підходів у педагогіці. Зокрема, М. Пирогов наголошував на поверненні освітніх процесів до гуманізації виховання, забезпечення всебічного та гармонійного розвитку особистості [10, с. 62]. У цей час О. Стронін написав статтю, провідною ідеєю якої була гуманізація навчально-виховного процесу. Але, прочитавши публікації М. Пирогова, він відмовився друкувати власну працю, пояснивши це рішення цілковитою солідарністю з викладеним у дослідженнях попечителя Київського навчального округу [7, с. 10]. Співпраця між двома педагогами мала в основному заочний характер. Їм вдалося особисто зустрітися лише тоді, коли на О. Строніна було

написано низку доповідних від губернатора О. Волкова. Ця ситуація викликала занепокоєння М. Пирогова, і він особисто прибув до Полтави та відвідав заняття О. Строніна. Будучи прихильним до полтавського вчителя-новатора, М. Пирогов прагнув "для відновлення тиші" перевести його до іншої гімназії, але після зустрічі відмовився навіть від такого кроку. Навпаки, попечитель наголошував, що О. Стронін йому був близьким не тільки як один із організаторів недільних шкіл, а і як "одна з ліпших голів між педагогами округу", і він планував у майбутньому призначити його директором гімназії [1, с. 100]. Така довіра з боку одного з найвідоміших інтелектуалів епохи говорить про неймовірний авторитет учителя.

Як бачимо, особистість О. Строніна безпосередньо пов'язана з ідейними витоками відкриття недільних шкіл у Полтаві та губернії. Його діяльність протягом другої половини 50-х років вказує на ґрунтовну ідеологічну підготовку даного руху, що проводилася у співпраці з провідними діячами вітчизняної освіти.

З огляду на вищезазначене не видається дивним той факт, що в Полтаві було відкрито недільну школу вже через півроку після заснування першого навчального закладу такого типу в Києві. Вже в січні 1860 року полтавські освітяни на чолі зі О. Строніним заявили про необхідність відкриття недільної школи і в їхньому місті [9, с. 72]. Але традиційні бюрократичні перепони не дозволили оперативно розпочати роботу в цьому напрямі. Лише після отримання всіх необхідних дозволів 24 квітня 1860 року в Полтаві була відкрита недільна школа при Першій міській чоловічій гімназії [3, с. 54].

Приміщення цього навчального закладу обрали з раціональних причин. По-перше, саме воно було пристосоване для навчання великої кількості учнів. По-друге, більшість викладачів новоствореного навчального закладу працювали або навчалися в гімназії. О. Стронін обіймав посаду старшого вчителя [1, с. 97], саме він ініціював залучення учнів старших курсів до викладацької діяльності в новостворених недільних школах. Ця ініціатива не тільки долучала частину гімназистів до активної громадської діяльності, а й вирішувала кадрове питання, яке гостро стояло в недільних школах.

На середину XIX століття відчувався дефіцит педагогічних кадрів, який був пов'язаний з невеликою популярністю даної професії і відсутністю спеціалізованих навчальних закладів, які б готували педагогів. Учителями ставали в основному колишні казеннокоштані студенти, які мали відпрацьовувати отриману ними безкоштовну освіту. Для повноцінної діяльності новостворених шкіл необхідно було знайти освічених людей, які б могли навчати грамоти. Чиновники часто були консервативно налаштованими і намагалися протидіяти відкриттю недільних шкіл. Їх не можна було розглядати як можливе джерело поповнення викладацьких кадрів. Залишалися лише старшокурсники-гімназисти, яких і вдалося залучити до навчального процесу завдяки неабиякому особистому авторитету О. Строніна.

Крім того, викладачами першої недільної школи в Полтаві були небайдужі місцеві педагоги та громадські діячі, які згодом склали ядро місцевої громади. Серед них були відомий активіст українського руху, постійний автор статей у журналі "Основа" О. Кониський, провідний діяч українського національного руху, борець за його політизацію В. Лобода; колишній член Кирило-Мефодіївського товариства, відомий педагог Д. Пильчиков; викладач Петровського кадетського корпусу В. Щелкан та інші.

О. Стронін був прихильником чіткої системи роботи навчальних закладів. Він ініціював створення ради першої недільної школи, що згодом трансформувалася в загальноміський орган управління [4, с. 170]. До її складу входила місцева меценатка і відома діячка українського громадського руху Є. Милорадович. Олександр Іванович відразу помітив її організаційні здібності й авторитет як серед пересічних полтавчан, так і в середовищі місцевих чиновників. Проаналізувавши ситуацію, що складалася, педагог зробив рішучий крок, відвівши власні амбіції на другий план, та ініціював обрання Є. Милорадович головою Загальної ради недільних шкіл [2, с. 10]. Ураховуючи всі ініціативи О. Строніна та його діяльність, спрямовану на втілення в життя проекту першої недільної школи, його обрали секретарем у даній організації [2, с. 10]. Як бачимо,

початок роботи недільної школи був чітко обґрунтований та отримав адміністративну підтримку сформованого колективного органу управління.

Поряд із цим О. Стронін взявся за повноцінне методичне забезпечення навчальних закладів. Педагога найбільше бентежив той факт, що значна частина учнів виходила з україномовного середовища, а тому не розуміла російської мови. Учитель хоч і був близьким до активістів місцевого українського руху на Полтавщині, який в часи відкриття перших недільних шкіл еволюціонував у громаду, та все ж помітно різнився від більшості своїми ідеологічними переконаннями. О. Стронін був переконаним космополітом чи панславістом, а тому абстрагувався від питань національного характеру [12, с. 149]. За це він неодноразово підпадав під жорстку критику місцевих громадянців.

Питання мови навчання в недільних школах для Олександра Івановича було винятково педагогічною проблемою. Тому він вирішив провести моніторинг актуального питання на експериментальній основі. Так, педагог ініціював прочитання перед першими учнями недільної школи двох подібних за змістом байок: І. Крилова (російською) й Є. Гребінки (українською). З'ясувалося, що переважна більшість учнів значно краще розуміли зміст твору Є. Гребінки. Загальне статистичне співвідношення учнів у джерелах різниться, але показовим є той факт, що кількість учнів, яким більше імпонував російський текст, була меншою від кількості "великоросів", тобто учнів, що були записаними до навчального закладу як росіяни [4, с. 168]. Таким чином, освітянин обґрунтував необхідність зміни підходів до мови викладання в навчальному закладі, адже практичні вимоги ставили перед педагогами завдання адаптації російськомовних матеріалів до переважно україномовних учнів.

Проведення занять українською наштотувалося на проблему навчально-методичного забезпечення. Це питання керівництво недільної школи намагалося вирішити за рахунок підручників, виданих провідними діячами українського національного руху. Серед них "Грамматика" П. Куліша та "Буквар Южноруський" Т. Шевченка [2, с. 10]. Вони вже були апробованими в інших недільних школах та витримали критику вітчизняних педагогів. Але обмежений наклад та стрімке зростання мережі недільних шкіл на Полтавщині поставили перед місцевими освітніми діячами гостру вимогу в створенні власної методичної бази.

О. Стронін взяв на себе відповідальність за створення "Азбуки" за новітньою на той час методикою В. Золотова, адже навчання грамоти було одним із провідних напрямів діяльності недільних шкіл. Обрана методика вже запроваджувалася в полтавській недільній школі та дала перші позитивні результати [9, с. 73]. Подолавши всі цензурні перепони, 31 березня 1861 року в Полтаві вийшла друком "Азбука по методу Золотова для Южнорусского края" авторства О. Строніна [15, с. 1].

Текст новоствореного підручника складався з двох частин: 1) методичних матеріалів для вчителя, у яких розтлумачувалися всі особливості даного методу навчання граматики [15, с. 2–7]; 2) збірника вправ для учнів (надрукованого українською відповідно до результатів моніторингу) [17, с. 8–25]. Розроблена О. Строніним грамматика була пройнята українською народною традицією. Педагог при розробці завдань для учнів намагався керуватися принципом загальновідомих слів та зворотів. Зокрема, учням пропонувалося читати такі словосполучення: "Я не буду лінуватися; тебе і його лаяли за діло, бо ви лінувалися" [17, с. 12]. Такі тексти мали за мету подолання відриву освіти від повсякденного життя та показати практичну необхідність читання в побуті.

Популярність першої недільної школи сприяла розширенню мережі навчальних закладів не лише в місті, а й по всій губернії. За 1860–1862 роки на Полтавщині було відкрито 23 подібні навчальні заклади [3, с. 58–59]. Недільні школи почали свою діяльність у Лубнах, Миргороді, Хоролі тощо. У Кременчуці та Ромнах було відкрито по два заклади. Крім традиційних недільних шкіл, у Полтаві почала діяльність суботня школа для єврейських дітей [20, с. 160]. Показовим був той факт, що більшість із зазначених навчальних закладів засновувалися за сприяння О. Строніна. Із ним вів регулярну переписку засновник Лубенської недільної школи В. Шевич, який таким чином отримував консультації

методичного характеру [12, с. 151]. Засновником та ідейним сподвижником кременчуцьких шкіл був рідний брат Олександра Івановича Петро Іванович Стронін [3, с. 62]. Відкриттям жіночих недільних шкіл у Полтаві та околицях міста займалася сподвижниця О. Строніна Є. Милорадович [9, с. 74].

Збільшення кількості навчальних закладів із громадських ініціатив негативно впливало на імідж офіційних освітніх органів влади в губернії. Це призвело до загострення конфлікту та початку утисків з боку влади [6, с. 100]. Спершу такий тиск мав на меті цілковите підпорядкування недільних шкіл губернській владі та знищення будь-яких проявів лібералізму в них. Це стало причиною фактичного розмежування шкіл на урядові та громадські. Кількість перших постійно зростала за рахунок напрацьованої місцевими ентузіастами методичної бази. Натомість громадські школи часто залишалися без учителів і приміщень, що ставало причиною їх остаточного зникнення. Такі явища мали тенденційний характер та були поширені не лише в Полтавській губернії, а по всій території Наддніпрянської України.

Потужний адміністративний тиск, що здійснювався як на місцевому, так і на загальноімперському рівнях, призвів до остаточного закриття недільних шкіл. Підставою цього став їхній зв'язок із "особами, які мали завданням здійснення потрясінь у державі" [11, с. 187]. 12 червня 1862 року був виданий царський маніфест, що офіційно підтвердив заборони.

На цьому обмеження проти української інтелігенції не припинилися, адже важливо було поширити утиски на ідеологів суспільно-педагогічного руху. О. Стронін розумів, що його не оминуть переслідування. Тому педагог вирішив максимально приховувати будь-які документальні підтвердження своєї просвітницької діяльності. Зокрема, він передав чорновий варіант щоденника одному з товаришів, імені якого ніколи не повідомляв [14, с. 4]. Це важливе джерело так і не було знайдене дослідниками. Як пояснював сам автор щоденника, його "анонімний товариш" надійно заховав цінну річ, а коли вирішив перевірити схованку, то виявилось, що зошит з'їли миші [14, с. 5].

24 червня 1862 року розпочалася процедура звільнення організатора полтавських недільних шкіл із посади старшого вчителя Першої гімназії [19, с. 1]. 31 липня було підтверджено звільнення згідно з наказом міністра народної освіти [1, с. 101]. Обґрунтування було розмитим, але педагог розумів, що це один із кроків, спрямованих на його дискредитацію. Завершальним актом даного процесу став його арешт у вересні 1862 року [1, с. 101]. Звинувачення базувалося на активній участі О. Строніна в "малоросійській пропаганді". Унаслідок допитів виявилось, що під таким формулюванням малася на увазі його робота в недільних школах і навчання в них рідною мовою більшості учнів.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що основним ідеологом та ініціатором відкриття недільних шкіл на Полтавщині був О. Стронін. Його особистий авторитет і неабиякий педагогічний досвід стали провідними у розгортанні широкомасштабного освітнього руху в місті та губернії. Учитель був хорошим адміністратором, зумівши вдало поєднати власну ініціативу з активністю місцевої громади та просвітницьких гуртків, що слугувало основою для значного розширення руху. Педагог особисто ініціював налагодження взаємодії між радою недільних шкіл і навчальними закладами губернії, листувався та надавав поради щодо організації навчання у відкритих недільних школах. Отже, О. Стронін унаслідок поєднання суспільних реалій і освітніх ініціатив зумів домогтися того, що на початку 60-х років XIX століття Полтавщина стала одним із провідних центрів поширення недільних шкіл в Україні.

Література

1. Бевз Т. Олександр Стронін та його роль у становленні політичної науки в Україні / Т. Бевз // Український історичний журнал. – 2007. – № 5. – С. 96–109.
2. Гніп М. Громадський рух на Україні у 1860-х роках / М. Гніп / Харків : Держвидав України, 1930.
Кн. 1: Полтавська гімназія. – 1930. – 228 с.
3. Граховецький Д. Перші недільні школи на Полтавщині та їх діячі (1860–62 рр.) / Д. Граховецький // Україна. – 1928. – Кн. 4. – С. 51–78.

4. Дудко В. Полтавська громада початку 1860-х років у листах Дмитра Пильчикова до Василя Білозерського / В. Дудко // Київська старовина. – 1998. – № 2. – С. 154–179.
5. Драгоманов М. Два учителя [Електронний ресурс] / М. Драгоманов // Ізборник. – Режим доступу: <http://izbornyk.org.ua/drag/drag23.htm>. – Назва з екрана.
6. Коляда Н. До історії діяльності недільних шкіл в Україні (60-ті роки ХІХ століття) / Н. Коляда // Історико-педагогічний альманах. – 2007. – № 1. – С. 99–107.
7. Лейкина-Свирская В. А. Стронин / В. Лейкина-Свирская // Лейкина-Свирская В. А. Стронин 1826–1889. – СПб. : Эпоха, 1992. – С. 7–20.
8. Павловский И. Стронин Александр Иванович / И. Павловский // Краткий биографический словарь ученых и писателей Полтавской губернии. – Полтава : Типо-литография приемников Дохмана, 1912. – С. 202–203.
9. Петренко І. Єлизавета Милорадович (1832–1890) в українському суспільно-політичному русі : монографія / І. Петренко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 151 с.
10. Пирогов Н. Школа и жизнь / Н. Пирогов // Собрание литературно-педагогических статей Н. Пирогова, вышедших в управление его Киевским учебным округом (1858–1861). – Киев : Въ университетской типографии, 1861. – С. 60–78.
11. Сарбей В. Національне відродження України / В. Сарбей. – К. : Альтернативи, 1999. – 336 с.
12. Світленко С. Народолюбець О. Стронін / С. Світленко // Київська старовина. – 2002. – № 6. – С. 143–155.
13. Собчук Г. Микола Пирогов і недільні школи (до 145-річчя з дня відкриття першої недільної школи в Україні) / Г. Собчук, З. Мартинова, Л. Фоменко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 58–60.
14. Стронин А. Дневник с 1848 по 1888 годы. Т. 1 (1863–1864): [1-й вариант, где много исправлений] // ОР РНБ г. Санкт-Петербурга, ф. 752, д. 3, 47 с.
15. Стронин А. Объяснение методы В. Золотова / А. Стронин // Азбука по методу В. Золотова для южно-русского края. – Полтава : Губернская типография, 1861. – С. 1–7.
16. Стронин А. Рассказы о силах земных / А. Стронин: [Соч.] Александра Иванова [псевд.] – СПб. : Тип. М-ва пут. сообщ. (А. Бенке), 1873. – 64 с.
17. Стронин А. Упражнения по грамматике / А. Стронин // Азбука по методу В. Золотова для южно-русского края. – Полтава : Губернская типография, 1861. – С. 8–25.
18. Стронин А. Частный процесс интеллигенции / А. Стронин // Политика как наука. – СПб. : Тип. Ф. Сушинского, 1872. – С. 222–247.
19. Центральний державний історичний архів (м. Київ), ф. 707, оп. 28, спр. 318. Об увольнении от службы учителя Полтавской гимназии Стронина и о выдаче ему единовременного пособия. – 5 с.
20. Шабельник Г. З історії Полтавської громади (1860–1862 рр.) / Г. Шабельник // Маловідомі сторінки історії Полтавщини : збірник наукових праць. – Полтава, 1993. – С. 8–19.

УДК [378:338.48](470+571)

ГАЛУЗЕВА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

Щука Г. П.

У статті характеризуються основні складові системи професійної туристичної освіти Росії: освітні програми середньої, вищої, післявишівської та додаткової професійної освіти в туризмі; навчальні заклади, які їх реалізують; органи, які здійснюють управління в сфері туристичної освіти, та об'єднання юридичних осіб, громадських і державно-громадських об'єднань, які здійснюють діяльність у галузі туристичної освіти. Також виділяються її досягнення, існуючі недоліки та не вирішені до цього часу проблеми.

Ключові слова: система професійної туристичної освіти, підготовка кадрів, туризм.

В статье характеризуются основные составляющие системы профессионального туристского образования России: образовательные программы среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования в туризме; реализующие их образовательные учреждения; органы, осуществляющие управление в сфере туристского образования; объединения юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области туристского образования. Также выделяются ее достижения, существующие недостатки и нерешенные проблемы.

Ключевые слова: система профессионального туристского образования, подготовка кадров, туризм.

The article deals with the characteristics of the main components in the Russian system of professional education in the field of tourism and travel: tourism and travel programs for secondary, graduate, post-graduate and additional professional education; educational institutions that implement them; governing bodies in the field of tourism and travel education; associations of legal entities, public and state organizations operating in the field of tourism and travel education. The achievements, drawbacks and unsolved problems of this system are highlighted.

Key words: system of tourism and travel professional education, training of personnel, tourism.

Ефективність функціонування будь-якого підприємства, а тим паче підприємства сфери обслуговування залежить від його кадрового потенціалу. Тому однією з головних умов успішного виходу України на світовий туристичний ринок зі своїм продуктом є вирішення питання підготовки висококваліфікованих кадрів для цієї сфери.

Туристична освіта в Україні – відносно новий напрям у професійній освіті, що знаходиться на етапі свого становлення і, відповідно, потребує, в тому числі, глибокого аналізу досвіду організації підготовки кадрів сфери туризму в інших країнах та визначення можливостей його використання на вітчизняному ґрунті.

Аналіз досліджень українських туризмологів (В. Федорченка, Л. Кнодель, Л. Чорної, О. Паламарчук, І. Сандовенко) свідчить, що в колі їх уваги перебувають системи підготовки кадрів для індустрії туризму, які склалися в країнах Західної Європи, США, Канаді. Не викликає сумнівів цінність цього досвіду, є зрозумілим бажання України його впроваджувати, проте стан системи професійної освіти країни та розвиток її туристичної галузі не дозволяє це зробити миттєво.

З нашої точки зору, країні, яка має не досить високий рівень розвитку власної туристичної індустрії і, поки що, виступає донором на світовому туристичному ринку, необхідно орієнтуватися на досвід держав, які мають подібний рівень розвитку сфери туризму та схожу організацію системи освіти. Насамперед, це

Російська Федерація та Республіка Білорусь. Вивчення їх досвіду дасть можливість нам не лише скористатися наявними у цих країнах досягненнями, але й уникнути зроблених ними помилок.

Отже, враховуючи актуальність вирішення проблеми підготовки кадрів сфери туризму в Україні та відсутність відомих нам досліджень, присвячених питанням організації професійної туристичної освіти в країнах пострадянського простору, в даній статті ми охарактеризуємо систему професійної туристичної освіти Росії, виділивши її досягнення, існуючі недоліки та не вирішені до цього часу проблеми.

Основою законодавчого забезпечення професійної освіти в Росії є Конституція країни, закони "Про освіту в Російській Федерації" та "Про вищу та післявишівську професійну освіту" (початкова та середня професійна освіта в країні окремими нормативно-правовими актами не регламентуються).

Відповідно до ст. 10 "Структура системи освіти Закону "Про освіту в Російській Федерації", система освіти в країні включає:

- федеральні державні освітні стандарти та федеральні державні вимоги, освітні стандарти, освітні програми різних видів, рівнів та (чи) напрямів;
- організації, які здійснюють освітню діяльність, педагогічних працівників, тих, хто навчається, та їхніх батьків (законних представників) неповнолітніх учнів;
- федеральні державні органи та органи державної влади суб'єктів Російської Федерації, які здійснюють державне управління в сфері освіти, та органи місцевого самоуправління, які здійснюють управління в сфері освіти, створені ними консультативні, дорадчі та інші органи;
- організації, які здійснюють забезпечення освітньої діяльності, оцінку якості освіти;
- об'єднань юридичних осіб, працедавців та їх об'єднань, громадські об'єднання, які здійснюють діяльність у сфері освіти [2].

До основних професійних програм у Росії відносяться програми початкової, середньої, вищої та післявишівської професійної освіти. Програми початкової, середньої та вищої професійної освіти забезпечують реалізацію федерального державного освітнього стандарту; структура освітньої програми післявишівської професійної освіти визначається федеральними державними вимогами.

Початкова професійна освіта в державі надається на базі повної та неповної середньої освіти в навчальних закладах початкової професійної освіти (професійно-технічні ліцеї та коледжі), а також навчальних закладах середньої професійної та вищої професійної освіти за наявності відповідної ліцензії. Здебільшого навчальні заклади початкової та середньої професійної освіти в Росії називаються одним терміном – середні спеціальні навчальні заклади (ССУЗ). Матеріали російських часописів містять інформацію про досвід організації початкової професійної туристичної освіти, в межах якої здійснюється підготовка агентів з туризму. Проте в Переліку професій початкової професійної освіти така професія відсутня, на сайті абітурієнтів Федерального освітнього порталу Росії теж немає ніяких даних стосовно надання цих освітніх послуг. Крім того, відповідно до нового освітнього закону держави "Про освіту в Російській Федерації", у професійній освіті не передбачається існування початкового її рівня (стаття 10.2). Отже, ця ланка професійної освіти в туризмі Росії потребує додаткових досліджень.

Середня професійна освіта в туризмі реалізується за напрямом 2307 "Туризм" з 2001 р. [4]. Проте вже з 2003 р., відповідно до Загальноросійського класифікатора спеціальностей з освіти ОК 009 – 2003, в Росії почали готувати спеціалістів з туризму та спеціалістів з туризму з поглибленою підготовкою (код 51 і 52 відповідно) за напрямом 100104 "Туризм" [7; 8].

З 2005 р. базова середня професійна туристична освіта реалізується в межах напрямку 100200 "Туризм" (код 51), а поглиблена – 100201 "Туризм" (код 52) [5]. В 2009 р. росіяни відмовилися від цієї практики, і новий напрям 100400 "Туризм" уже не передбачав поглибленої підготовки [6], з 2011 року середня професійна освіта в туризмі реалізується за напрямом 100401 "Туризм". Випускникам видається диплом про середню професійну освіту та присвоюється кваліфікація спеціаліста з туристичних послуг.

Проаналізувавши інформацію сайту Федерального освітнього порталу Росії для абітурієнтів 2013 року, ми підраховали, що з 93 навчальних закладів країни, які здійснюють середню професійну підготовку в туризмі, 64 (68,8 %) – це коледжі та їх філії, 17 (18,3 %) – технікуми, 5 (5,4 %) – училища, 5 (5,4 %) – академії, по 1 інституту та університету. В основному це педагогічні, економічні, технологічні коледжі, дещо нелогічно виглядає підготовка фахівців сфери туризму в зооветеринарному технікумі чи технікумі молочної промисловості, хоча вони теж мають такі напрями підготовки.

Причому 29 навчальних закладів (31,2 %) лише нещодавно почали готувати за цим напрямом і ще не зробили жодного випуску. Більше п'ятнадцяти навчальних закладів (серед яких обидва коледжі Саратовської області) у 2010 році не змогли набрати студентів на перший курс. Дві третини навчальних закладів, які готують кадри з середньою професійною освітою в туризмі, розташовані в обох столицях, курортних, обласних та крайових центрах. Із загальної кількості лише 15 (16 %) – недержавної форми власності.

Більшість навчальних закладів здійснюють підготовку студентів на денному відділенні: на базі 9 класів – 69 та 10 класів – 60 установ. Середня наповнюваність студентів – 70 чоловік.

Ми допускаємо, що інформація, вміщена на порталі, може бути неповною, проте проведені підрахунки дозволяють визначити основні тенденції в розвитку середньої туристичної освіти: переважання державних навчальних закладів у структурі та незначна кількість бажаючих набути цю спеціальність, на наш погляд, свідчить про її непопулярність серед абітурієнтів. Це може бути як результатом орієнтації російських абітурієнтів на отримання вищої освіти, так і незатребуваністю спеціалістів з середньою професійною освітою національними туристичними підприємствами.

Основні освітні програми вищої професійної освіти в туризмі реалізуються за ступенями: бакалавр, дипломований спеціаліст, магістр. Підготовка бакалаврів та спеціалістів здійснюється на базі загальної та середньої спеціальної освіти, магістрів – на базі бакалавріату. До 2011 року виші Росії мали можливість здійснювати набір студентів як за програмами 4-річного навчання (на бакалавріат), так і 5-річного (спеціалітет).

Вища освіта в туризмі здобувається за напрямами:

- "Туризм", затверджений як спеціальність у 2005 р. [8]; передбачає 5-річну програму навчання за спеціальністю 100201 (випускники отримують диплом спеціаліста з туризму) та дворівневе навчання за напрямом підготовки 100400 (бакалавріат та магістратуру: випускники отримують дипломи бакалавра туризму та магістра туризму відповідно). В межах напрямку підготовки виділяють п'ять профілів: "Технологія та організація туроператорських і турагентських послуг", "Технологія та організація транспортних послуг", "Технологія та організація екскурсійних послуг", "Технологія та організація спортивно-оздоровчих послуг", "Технологія та організація дозвілля".

- "Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм", затверджена в 2003 р. під кодом 32103 [7]; передбачала 5-річну програму навчання, випускники отримують диплом спеціаліста спортивно-оздоровчому туризму; з 2011 р. – однойменний напрям підготовки 034600, в якому сформовано три профілі: "Рекреаційно-оздоровча діяльність, менеджмент рекреації та туризму"; "Санаторно-курортна рекреація, менеджмент санаторно-курортної рекреації" та "Спортивно-оздоровчий туризм";

Крім того, підготовка спеціалістів з вищою освітою для сфери туризму здійснюється як спеціалізація в рамках 18 інших спеціальностей та напрямів підготовки.

До структури вищих навчальних закладів Росії, які надають вищу професійну освіту в туризмі, відносяться університети, академії, інститути. Цілком очевидно, що вищий рівень якості навчального процесу забезпечують профільні ВНЗ. Проте кількісно переважають виші, профіль яких не дозволяв їм раніше займатися цією категорією слухачів: різноманітні технічні, гуманітарні, аграрні, педагогічні, медичні, лінгвістичні університети; інститути культури та мистецтв;

управління, економіки та права; автомобільних технологій та управління; технологічні, соціально-гуманітарні, текстильні академії тощо.

Підготовка фахівців сфери туризму здійснюється на історичних, географічних, економічних, гуманітарно-педагогічних факультетах, факультетах управління; дизайну та технологій; соціальної медицини, адаптивної фізичної культури та спорту і т. д. Випускаючими кафедрами виступають кафедри соціально-культурного туризму; рекреаційної географії, туризму та регіонального маркетингу; сервісу та туризму, світової економіки; освітнього та гуманітарного сервісу; міжнародних відносин; автомобільного туризму та сервісу; безпеки життєдіяльності; педагогіки та психології; міжнародного та внутрішнього туризму і т. д.

Кількість вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку кадрів для індустрії туризму, в різних довідниках, а тим паче публікаціях, дається різна. За нашими підрахунками, зробленими на основі даних сайту Федерального освітнього порталу Росії, в 2010 році лише 72 виші (27 % від загальної кількості ВНЗ туристичного спрямування) оголосили про набір абітурієнтів за напрямом "Туризм", причому 26 з них, що складає 36 %, продовжують готувати за п'ятирічними програмами підготовки. На спеціальність "Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм" набирали 18 ВНЗ, 6,5 % від загальної кількості навчальних закладів, які надають вищу професійну освіту в туризмі. В 2013 році вже 266 вишів реалізували підготовку бакалаврів за напрямом "Туризм" та 47 з них відкрили магістратури.

Довгий час на теренах країни більшою популярністю серед бажаючих здобути туристичну освіту користувалася спеціальність "Соціокультурний сервіс та туризм". Директор Центру підготовки кадрів "Туріндустрія" К. Кружалін зауважував, що причина більшої її популярності полягає не в попиті абітурієнтів та відгуках роботодавців, а в дешевизні її реалізації: вона не потребує залучення висококваліфікованих викладачів та практиків туризму, має недостатню наукову складову, порівняно з "Туризмом", не зобов'язує виші організовувати практику студентів на підприємствах туріндустрії [1]. З 2011 року ця ситуація поступово змінюється.

Підготовка студентів здійснюється як за державним замовленням, так і на комерційній основі, причому кількість студентів, які самі відшкодовують вартість навчання, більша за тих, хто навчається безкоштовно, що, на наш погляд, пов'язано з великим попитом на цю спеціальність серед абітурієнтів.

Післявишівська професійна туристична освіта в Росії передбачає підготовку наукових кадрів вищої кваліфікації та здійснюється на базі вищої професійної освіти в аспірантурі та докторантурі з моменту відкриття в 1998 р. у Російській міжнародній академії туризму дисертаційної ради із захисту дисертацій з теорії та методики професійної освіти в туризмі.

Підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів у туризмі здійснюється в рамках додаткової освіти навчальними закладами підвищення кваліфікації та підрозділами навчальних закладів вищої та середньої професійної освіти з урахуванням профілю отриманої освіти спеціалістів за додатковими професійними освітніми програмами двох типів, одна з яких забезпечує поліпшення знань спеціалістів для виконання нового виду професійної діяльності, друга – для отримання додаткової кваліфікації.

Відповідно до законодавства, додаткові професійні освітні програми професійної перепідготовки спеціалістів розробляються, затверджуються та реалізуються навчальними закладами самостійно на основі встановлених нормативних документів (в даному випадку це кваліфікаційні вимоги до конкретних професій і посад) та з урахуванням потреб замовника.

Перелік освітніх програм для отримання додаткової кваліфікації встановлюється Міністерством освіти Росії, а зміст формується відповідно до вимог до мінімуму змісту та рівня вимог до спеціаліста. Проте програми додаткової професійної освіти не регулюються стандартами професійної освіти.

Підвищення кваліфікації в Росії включає наступні види навчання:

- короткотермінове (не менше 72 год.) тематичне навчання з конкретних виробничих питань за основним місцем роботи (отримують посвідчення про підвищення кваліфікації);

- тематичні та проблемні семінари (від 72 до 100 год.) з науково-технічних, технологічних, соціально-економічних та інших питань розвитку галузі, регіону, підприємства, організації тощо (отримують посвідчення про підвищення кваліфікації);

- довгострокове (більше 100 годин) навчання спеціалістів у навчальних закладах підвищення кваліфікації для поглибленого вивчення актуальних проблем науки, техніки, технології і т. ін. за профілем професійної діяльності: отримують свідоцтво про підвищення кваліфікації (навчальна програма більше 100 годин) або диплом про професійну перепідготовку (об'єм програми більше 500 годин).

Проте злагодженої системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів у туризмі в Росії поки ще не створено. Існуюча система туристичної освіти потерпає через невизначеність переліку посад та професій сфери туризму, кваліфікаційних вимог до цих спеціалістів та кількісних потреб галузі у спеціалістах різного рівня підготовки.

Треба відзначити, що значну роль у формуванні російської системи професійної освіти в туризмі відіграють органи, які здійснюють управління в сфері освіти та підвідомчі їм установи й організації. Створення регіональних багаторівневих систем підготовки кадрів для сфери туризму покладається на місцеві органи влади: Комітет з туризму та курортів відповідає за створення Координаційної ради з підготовки кадрів для туристично-готельного комплексу, а та, в свою чергу, – за створення єдиного навчально-методичного центру, узгодження навчальних програм, надання допомоги в організації практик, семінарів, конкурсів, олімпіад, конференцій та проведення аналізу ринку праці. У результаті, хоча регіональні системи професійної освіти в туризмі й створюються різними темпами, проте мають значну перевагу: вони орієнтовані на потреби регіону.

Велику роль у забезпеченні якості підготовки фахівців сфери туризму відіграє Навчально-методичне об'єднання навчальних закладів РФ в освіті в галузі сервісу та туризму Міністерства освіти та науки РФ, яке вирішує питання навчально-методичного забезпечення, затверджує програми підвищення кваліфікації та підготовки кадрів, організовує процес переходу на нові стандарти тощо.

Крім того, з метою об'єднання інтелектуальних зусиль навчальні заклади, які здійснюють підготовку кадрів для індустрії туризму, почали об'єднуватися, і зараз на території Росії функціонує декілька таких організацій:

- ✓ Міжнародний союз громадських об'єднань "Об'єднаний університет туризму держав-учасників СНД" (створений у травні 1997 р. на базі Російського міжнародного інституту туризму);
- ✓ Міжнародна туристична академія (організована в 2005 р.);
- ✓ Асоціація вишів туризму та сервісу (функціонує з 2008 р.) та ін.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що на даний час у Російській Федерації в цілому сформована система професійної освіти в туризмі. Ця система представлена розгалуженою мережею навчальних закладів, які реалізують освітні програми середньої, вищої, післявишівської та додаткової освіти в туризмі. Значним досягненням є створення регіональних багаторівневих систем професійної освіти в туризмі; організація громадських та державно-громадських об'єднань, які здійснюють діяльність у галузі туристичної освіти; перехід до стандартів третього покоління. Подальшого доопрацювання вимагають питання, пов'язані з мережею навчальних закладів туристичного профілю; визначенням обсягів та параметрів потреб різних секторів туристичної індустрії в спеціалістах; значним розривом між потребами галузі та пропозицією з боку навчальних закладів.

Система професійної освіти в туризмі має складну структуру та організацію, проведене дослідження не вичерпує всі аспекти її функціонування. Подальшого дослідження очікують проблеми змісту підготовки фахівців сфери туризму, наступності освітніх професійних програм різних рівнів, організація практичної підготовки тощо.

Література

1. Егоршева Н. Проблемы с подготовкой кадров для индустрии туризма начинаются еще в школе [Электронный ресурс] / Нина Егоршева // RATA-news. – 2011. – 31 мая. – Режим доступа:
<http://www.tourexpi.com/ru-intl/news.html~nid=42805>. – Заглавие с экрана.
2. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации". Текст с изменениями и дополнениями на 2010 год от 10 июля 1992 года № 3266-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://fictionbook.ru/author/kollektiv_avtorov/zakon_rossiyiskoyi_federacii_ob_obrazova/read_online.html?page=1. – Заглавие с экрана.
3. Об утверждении государственного образовательного стандарта в части Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования [Электронный ресурс] : Приказ Госкомвуза РФ от 05.03.94 № 180. – Режим доступа:
http://www.dvgu.ru/umu/mo_rf/orders/uchproc/p180_94.htm. – Заглавие с экрана.
4. Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования – Классификатора специальностей среднего профессионального образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобразования России от 02.07.2001 № 2572. – Режим доступа:
<http://infopravo.by.ru/fed2001/ch04/akt17405.shtm>. – Заглавие с экрана.
5. Об утверждении перечня специальностей среднего профессионального образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 12 апреля 2005 № 112. – Режим доступа:
http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_05/m112.html. – Заглавие с экрана.
6. Об утверждении Перечня специальностей среднего профессионального образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 28 сентября 2009 г. № 355. – Режим доступа:
http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m355.html. – Заглавие с экрана.
7. Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=115605;p=0> – Заглавие с экрана.
8. Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2003. Изменение 1/2005 ОКСО [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=115606p1>. – Заглавие с экрана.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абрамович Вероніка Євгеніївна**, здобувач кафедри педагогічної майстерності Київського міжнародного університету.
2. **Арнауа Наталія Володимирівна**, кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри вищої математики ім. М. П. Кравчука, Національний університет біоресурсів і природокористування України.
3. **Асоянц Поліна Григорівна**, кандидат технічних наук, професор Київського національного лінгвістичного університету.
4. **Баглай Альона Миколаївна**, студентка природничо-географічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Бережок Владислава Юріївна**, магістрантка природничо-географічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Бичек О. А.**, аспірант кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
7. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Бобро Артур Анатолійович**, аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Бойко Надія Іванівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Боднарчук Олеся Василівна**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії ІФНМУ.
11. **Віннікова Лілія Федорівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Вовк Оксана Романівна**, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України.
13. **Гончарова Євгенія Євгеніївна**, старший викладач кафедри української та іноземних мов Полтавського університету економіки і торгівлі.
14. **Гордієнко Ніна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та колекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
15. **Груша Ляля Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О. О. Богомольця.
16. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Клепак Людмила Валентинівна**, вчитель української мови та літератури ЗОШ І–ІІІ ступенів № 10 м. Ніжина.
19. **Клунко Роксолана Юріївна**, старший лаборант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Коваль Тамара Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.
22. **Коваль Анастасія Олексіївна**, аспірантка кафедри інформаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.
23. **Ковнер Віра Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
24. **Кудря Микола Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальноосвітніх дисциплін Бориспільського інституту муніципального менеджменту при МАУП.
25. **Лашук Наталія Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління.
26. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
27. **Майєр Наталія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.
28. **Матвієнко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Мельник Дмитро Олександрович**, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії фармацевтичного факультету Івано-Франківського національного медичного університету.

30. **Мороз Лілія Миколаївна**, аспірантка Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
31. **Мрачковська Марина Миколаївна**, викладач кафедри теорії і практики перекладу та іноземних мов Донбаського державного технічного університету.
32. **Науменко Марія Іванівна**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Окопна Яна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій.
34. **Павленко Олексій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
35. **Паламаренко Інна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національного медичного університету імені О. О. Богомольця.
36. **Палій Олександр Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Петров Андрій Олександрович**, викладач кафедри фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
38. **Пилипенко Вадим Валерійович**, аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
39. **Плотніков Євген Олександрович**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
40. **Примачок Людмила Леонтіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
41. **Ревенчук Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
42. **Рябокін Сергій Іванович**, директор Красноградського коледжу Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
43. **Смолінська Олеся Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Я. Франка.
44. **Стецьків Андрій Остапович**, кандидат хімічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії Івано-Франківського національного медичного університету.
45. **Стецьків Лариса Василівна**, вчитель-методист Івано-Франківської спеціалізованої школи I–III ст. № 5.
46. **Суховєєва Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
47. **Халимон Ірина Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
48. **Харицька Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики Гуманітарного інституту НАУ.
49. **Чала Катерина Михайлівна**, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій.
50. **Шарейко Ірина В'ячеславівна**, викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
51. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
52. **Щука Галина Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри туризму, готельної і ресторанної справи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
53. **Якимчук Світлана Никонорівна**, доцент кафедри хорового диригування Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.
54. **Яковенко-Глушенкова Єлизавета Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романських мов, докторант Київського національного лінгвістичного університету.
55. **Ярослав Людмила Олександрівна**, викладач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми)

автор (співавтор) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" 201__р.

Підпис