

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти
Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск сорок другий. Частина 1.

Відповідальний за випуск О.Ю. Пономарьова



Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 03.02.2014. Підписано до друку 31.01.2014.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Друк офс. Обл. - вид. арк. 20.
Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2, м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”
(м. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск сорок другий
Частина 1

Ялта
2014

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 31 січня 2014 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 1. – 268 с.

Редакційна колегія:

О. В. Глузман	– професор, доктор педагогічних наук, академік НАПН України
М. Я. Ігнатенко	– професор, доктор педагогічних наук
В. С. Заслуженюк	– професор, доктор педагогічних наук
Л. І. Редькіна	– професор, доктор педагогічних наук
Г. Є. Гребенюк	– професор, доктор педагогічних наук
Н. В. Горбунова	– професор, доктор педагогічних наук
С. Д. Максименко	– професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
Т. С. Яценко	– професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
В. Ф. Венда	– професор, доктор психологічних наук
Н. Ф. Каліна	– професор, доктор психологічних наук
В. А. Семиченко	– професор, доктор психологічних наук
А. В. Фурман	– професор, доктор психологічних наук

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Міністерства Юстиції України серія КВ № 15372-3944 ПР від 12.06.2009 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „Педагогіка і психологія” (Постанова № 1-05/4 від 14.10.2009 р.)

Рецензенти:

Карпова Е. Е. – доктор педагогічних наук, професор, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського;

Солодухова О. Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов’янський державний педагогічний інститут.

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2014 р.

Солодка А. К.	ЗАРУБІЖНІ КОНЦЕПЦІЇ КРОСКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ	200
Соломаха А. В.	МУЛЬТИМЕДІЙНА ДОШКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ	207
Сорокін Ю. С.	ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ	214
Харківська А. А.	РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ВНЗ	219
Шеверун Н. В.	ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНИ	226
Шкарлат Л. П.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИНАНСЫ И КРЕДИТ»	233
Шукатка О. В.	ОСОБЛИВОСТІ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	240
Ярова О. Б.	ЗДОБУТКИ І ВИКЛИКИ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ	246
Ярославська Л. І.	РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	257

УДК 378.95+378.14+159

кандидат педагогічних наук, доцент Андрющенко В. П.
„Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анотація. В статті автор аналізує проблему активізації навчальної діяльності студентів. Висвітлюються шляхи ефективного формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності.

Ключові слова: студенти, музично-естетична діяльність.

Аннотация. В статье автор анализирует проблему активизации учебной деятельности студентов. Освещаются пути эффективного формирования готовности будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности.

Ключевые слова: студенты, музыкально-эстетическая деятельность.

Annotation. In the article the author deals with the problems of the professional preparedness of music teachers and analyses these problems in modern scientific literature. He describes the ways of the effective forming of music teaches to be preparedness for their professional activity.

Key words: students, musical and aesthetic activity.

Введение. Вопрос профессиональной готовности студентов, будущих учителей музыки, находится в русле проблем, которые решает педагогическая наука.

Уровень духовной культуры школьников во многом зависит от того, каким будет современный учитель музыки, сможет ли он осуществлять свою педагогическую деятельность в свете требований общества и передовой теории и практики педагогического просвещения. Готовность определяется как стойкое структурное образование личности учителя, как активное деятельное состояние, отображающее задачи, которые стоят перед ним, и условия их выполнения.

Проблема готовности к педагогической деятельности рассматривается в различных аспектах. Так, рядом учёных (Г.Ф. Брайченко, А.Г. Войченко, Л.В. Дементьева, Г.М. Падалка) исследовалась система умений и навыков, используемых учителем в педагогическом процессе; содержание и структура педагогических умений (Г.Р. Астахова, М.П. Тимошенко, А.Ф. Петченко, Г.Б. Черушева); профессионально-эстетическая готовность (В.Л. Бахарев, М.В. Веселовская, Т.О. Зотева, М.М. Конишев, Г.С. Левшенко); структура и уровень эстетической подготовки к будущей педагогической деятельности (М.И. Волошина, И.К. Толпыгина, О.П. Рудницкая); Психолого-педагогические проблемы профессиональной готовности к педагогической деятельности (М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Г.С. Костюк, А.Ф. Линенко, В.А. Маляко, В.А. Слостенин, П.Р. Чамата).

Необходимо отметить, что проблема готовности рассматривается исследователями в связи с эмоционально-волевым, интеллектуальным потенциалом личности относительно конкретного вида деятельности. Данный феномен характеризуется как качественный показатель саморегуляции на различных уровнях протекания поведенческих процессов: физиологическом,

психологическом, социальном (А.Д. Ганюшкин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.) [1].

Большое значение для понимания сущности готовности как некоторого самостоятельного психологического явления имеет исследование М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2]. Авторы рассматривают готовность в качестве особого психического состояния, характеризующегося избирательной, прогнозирующей активностью личности на стадии её подготовки к деятельности. Это состояние возникает с момента определения цели на основе осознаваемых потребностей и мотивов. Далее готовность развивается в связи с выработкой личностью плана, установок, общих моделей предстоящих действий. На заключительном этапе происходит претворение появившейся готовности в предметных действиях, которые отвечают строго определённым средствам и способам деятельности.

С семидесятых годов XX столетия проблема готовности получает своё развитие в связи с исследованием педагогической деятельности. О необходимости её специальной разработки указывается в работах Г.С. Костюка, В.А. Моляко, Д.Ф. Николенко, А.Г. Мороза, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, П.Р. Чамата и др. Так, Г.С. Костюк [3,6,7,8], рассматривая вопросы, связанные с профессиональным самоопределением учащихся, выделяет следующие компоненты готовности к выбору профессии: общепозитивное отношение к труду на пользу общества, трудоспособность, понимание того, что труд – это обязанность каждого человека, знание определённого круга профессий, их содержания, требований, перспектив развития, способов достижения профессиональной квалификации, присутствие профессиональных интересов, адекватная самооценка, знание своих способностей.

П.Р. Чамата и Д.Ф. Николенко [10] исследовали готовность школьников к труду в условиях общеобразовательной школы. По их мнению, основными структурными компонентами данной готовности являются: идейная направленность и осмысление мотивов труда, а также потребность в труде.

Как видим, вышеназванные авторы придают большое значение мотивационно-потребностной сфере личности в развитии готовности. Необходимо признать, что структура, разработанная Г.С. Костюком, более полная, включающая наряду с позитивным отношением к деятельности также и операционные моменты (знания, способы деятельности) и, что особенно важно, адекватную самооценку личностных качеств учащихся.

В работах В.А. Сластенина также характеризуется готовность к педагогической деятельности. Автор считает, что это особое психическое состояние, проявляющееся в наличии у субъекта образа структуры определённого действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [9].

Л.В. Кондрашова определяет морально-психологическую готовность к педагогической деятельности как сложное личностное образование, которое обуславливает стойкое желание заниматься педагогическим трудом, готовность действовать в педагогических ситуациях в соответствии с идейно-моральными и профессиональными принципами, самостоятельно решать учебно-воспитательные задачи, творчески использовать профессиональные знания, умения [4].

Кучина. К. О.	ТРАНСФОРМАЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ ХХ-ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	135
Лазарєв О. В.	СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ	141
Липчанко-Ковачик О. В.	СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	149
Литовченко І. М.	РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНООРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ НА ОСНОВІ АНДРАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ	155
Малихіна Я. А.	УРАХУВАННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА – ЗАПОРУКА ВНУТРІШНЬОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ВНЗ	162
Мачинська Н. І.	«ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ» ТА «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ»: ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ ТА ВІДМІННІСТЬ ПОНЯТЬ	167
Москаленко О. І.	ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	173
Пономаренко Т. О.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	179
Самойленко Н. Б.	ВИКОРИСТАННЯ ІКТ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	187
Северіна Т. М.	ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	193

Волженцева И. В.	ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ИХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ	68
Дрожик Л. В.	ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	74
Євсюков О. Ф.	АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРАНТІВ В МАГІСТРАТУРІ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»	81
Кавецкий В. Є.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ШКОЛАХ	86
Клочко А. Г.	РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ М. ХВИЛЬОВОГО «СИНІ ЕТЮДИ»	92
Ковальова О. В. Ковальов Г. М.	МІЖШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИЙ КОМБІНАТ – ОРІЄНТИР НА СУЧАСНІ ПРОФЕСІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	98
Койчева Т. І.	ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПРОДУКТИВНОСТІ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ЧИННИКІВ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	103
Кончович К. Т.	ОСНОВНІ ЦІЛІ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	111
Коробченко А. А.	РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТОЛІТТІ	117
Кривошея Н. Б.	РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ	127

По мнению А.Ф. Линенко, готовность к педагогической деятельности представляет собой целостное устойчивое образование, характеризующееся эмотивно-когнитивной, волевой и операциональной мобилизованностью субъекта в момент его включения в деятельность. В качестве компонентов готовности к труду учителя автор рассматривает профессиональное самосознание, отношение к деятельности, её мотивы, знания о предмете и способах деятельности, навыки и умения их практического воплощения, профессионально значимые качества. Особое значение при этом, А.Ф. Линенко придаёт педагогическому самосознанию, которое необходимо для активной регуляции профессиональной деятельности, понимании себя как учителя, своих устремлений, возможностей, наличие адекватной самооценки собственных педагогических способностей, пригодности к педагогической деятельности. Всё это является необходимой предпосылкой в профессиональном формировании будущих учителей [83].

Формулировка цели статьи. Анализ научных работ по проблеме готовности студентов к профессиональной деятельности указывает на некоторые противоречия. С одной стороны, проблема подготовки учителя музыки в соответствии с современными задачами не отвечает полностью требованиям повышения уровня квалификации, с другой - программа по музыке для общеобразовательных школ ставит перед учителем все новые задачи.

Изложение основного материала. Анализ проблемы готовности показал, что её уровень зависит от взаимодействия таких системных компонентов педагогической деятельности, как:

- потребностно-мотивационный (цели, которые выражают требования к личности учителя; результаты, которые должны быть достигнуты в ходе профессиональной деятельности);

- процессуально-исполнительский (способы педагогической деятельности)

Эффективность данной системы компонентов зависит от уровня педагогического мастерства, которое включает систему знаний, умений, качеств личности, обеспечивающих выполнение педагогических задач.

Педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом выполнении учебно-воспитательных задач.

К структуре профессиональной готовности студентов музыкально - педагогических факультетов существует различный подход. Подчёркивается важность таких компонентов:

- теоретическая готовность (наличие знаний);
- технологическая готовность (педагогическая техника, необходимые умения и навыки);
- психологическая готовность (интересы, потребности, профессионально - значимые мотивы).

Готовность как психологическое состояние это настроенность студентов на некоторое поведение для исполнения учебных и трудовых задач.

Формирование состояния готовности определяется пониманием профессиональных задач, осознанием ответственности, поэтому готовность студентов к педагогической деятельности определяется как условиями и задачами обучения, так и мотивацией и интересом к профессиональной деятельности.

Нужно рассматривать профессиональную деятельность как целостное явление. В основе развития личности лежит развитие мотивационной сферы. В процессе жизнедеятельности человека мотивационная сфера постоянно изменяется из-за возникновения новых потребностей. Поэтому одна из важных задач развития личности в процессе формирования профессиональной готовности есть целеустремленное формирование потребностей к профессиональной деятельности. Успех музыкально-эстетической деятельности во многом связан с интересом к ней. В свою очередь, интерес способствует усовершенствованию знаний и умений.

Современная психология и педагогика обосновывает интерес как один из важных моментов деятельности. Основным структурным компонентом деятельности выступают потребности, мотивы, задачи, действия, операции. Интерес не есть природной особенностью, он выступает как результат формирования и развития личности. Интерес имеет большое влияние на все психические процессы и функции: восприятие, внимание, память, волю.

Интерес это единство проявления внутренней сущности субъекта и отображение объективного мира, совокупности материальных и духовных ценностей человеческой культуры в его сознании.

Анализ научных работ показал, что профессиональная готовность студентов к музыкально-эстетической деятельности во многом зависит от развития эстетических интересов и мотивации.

Музыкально-эстетическая деятельность характеризуется своей направленностью на достижение конкретных целей в процессе решения учебных задач. Главное в эстетической направленности студентов-формирование устойчивых интересов к музыкальному искусству, комплекса музыкальных способностей, системы знаний и умений, позволяющих проникать в образное содержание художественного произведения и на высоком уровне интерпретировать его.

Недооценка студентами цели в музыкально-эстетической деятельности приводит к неумению систематизировать знания, оперировать ими в различных видах музыкальной деятельности. От этого часто учебный процесс становится малопродуктивным, однообразным.

Художественный образ в процессе музыкально-эстетической деятельности ориентирует студентов на творческую работу. Поэтому анализ условий, позволяющих успешно достичь цели, приводит к ориентации на уровень творческого мышления. Уровень творческого мышления зависит как от эстетической направленности, так и от теоретических знаний комплекса учебных дисциплин, умения студентов творчески интегрировать их в процессе своей деятельности. Гибкость мышления во многом зависит от эмоциональной устойчивости.

Ряд учёных (Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, А.Я. Чебыкин)[11,12] отмечают, что степень владения студентами знаниями и умениями детерминирует их эмоциональную устойчивость. Поэтому, чтобы достичь эффективности формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, проблему готовности важно рассматривать в аспекте вопросов, связанных с повышением эффективности творческой музыкально-эстетической деятельности при помощи эмоционально – волевых компонентов.

ЗМІСТ

Андрюшенко В. П.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	3
Атрошенко Т. О.	ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ	11
Бадер С. О.	ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ Н. КРИЛОВОЇ	17
Балаєва К. С.	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВИШАХ УКРАЇНИ	23
Бугайчук К. Л.	ЩОДО КЛАСИФІКАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ	29
Васюк О. В.	МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У АГРАРНОМУ ВІЗ	39
Веклич Ю. І.	ЗНАЧЕННЯ ЧЕРВОНОГО КОЛЬОРУ У КУЛЬТУРАХ НАРОДІВ СВІТУ	47
Вихрущ А. В.	ПРЕНАТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК	55
Войнаровська Н. В. Замкова Н. Л. Самохвал О.О.	ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ НАЙБІЛЬШ ДІЄВИХ СТРАТЕГІЙ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	61

6. Пилипенко А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Пилипенко Андрей Игоревич. – Курск, 1997. – 242 с.

7. Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его преодоления / Т.А. Чистякова. – Л. : Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1987. – 13 с.

References:

1. Antonov H.V. Pedagogichni zasady zapobihannya i rozvyazannya konfliktiv u navchal'no-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoho navchal'noho zakladu: dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Antonov Hennadiy Valentynovich. – Kh., 2005. – 198 s.

2. Antsupov A.Ya. Konfliktolohyya : uchebnyk dlya vuzov / A.Ya. Antsupov, A.Y. Shylov. – M. : YuNYTY, 2000. – 551 s.

3. Volkova N.P. Problema zapobihannya konfliktam u pedagogichnomu kolektyvi / N.P. Volkova // Pedagogika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky : Zb. nauk. prats'. – Zaporizhzhya, 2007. – Vyp. 46. – S. 34–40.

4. Hyrenko S.P. Osobennosti pedagogicheskikh konfliktov mezhdu pedagogamy u starsheklassnykamy u ykh preduprezhdenye: dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.01 / Hyrenko Serhey Petrovych. – Kh., 1998. – 180 s.

5. Hryn'ova V.M. Yak navchatysya samostiyno : navch. posib. / V.M. Hryn'ova, V.M. Darmohray. – Kh. : Nove slovo, 2006. – 120 s.

6. Pylypenko A.Y. Poznavatel'nyie bar'ery v obuchenii fizyke u metodycheskye pryntsyipy ykh preodolennyya: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / Pylypenko Andrey Yhorevych. – Kursk, 1997. – 242 s.

7. Chystyakova T.A. Pedagogicheskyy konflikt y sposoby ego preodolennyya / T.A. Chystyakova. – L. : Lenynhr. orh. o-va «Znanye» RSFSR, 1987. – 13 s.

Проблема эмоций и чувств учащихся в процессе учебной деятельности вызывает в настоящее время повышенный интерес в теории и практике педагогики.

При всем многообразии подходов к эмоциональной регуляции учебной деятельности, проблема повышения эффективности подготовки учителей музыки с применением этих методов недостаточно изучена.

Музыкально-эстетическая деятельность будущих учителей музыки отличается не только по уровню профессиональной подготовки, но и по психолого-педагогическим особенностям. Как показали наблюдения, музыкально-эстетическая деятельность студентов проходит естественно до тех пор, пока они выполняют привычные действия в привычных условиях. Когда же они оказываются в непривычных ситуациях (при работе над новым учебным материалом, на академических концертах, зачетах), опыт их прошлой деятельности оказывается недостаточным и даже негативным для этой новой деятельности. Нужно уметь быстро вносить коррективы в деятельность, научиться управлять ею.

При выполнении той или иной учебной задачи студенты стремятся проанализировать свои будущие действия (исключить все лишнее), сделать свои действия успешными, легко исполнимыми, но это не всегда удается. Поэтому очень важно выяснить причины неудач и сформировать у студентов умение устранять трудности в деятельности. Большое значение в этом принадлежит эмоционально-волевым компонентам в структуре деятельности.

Эмпирическое осознание действительности связано с чувственным взаимодействием человека с миром. Главную роль здесь играет чувственно-эмоциональное восприятие. Наличие тех или иных потребностей и необходимость их удовлетворения выражаются в чувствах и эмоциях. Многообразие связей человека с миром проявляется в многообразии эмоций. Эмоции закрепились в ходе эволюции человека как своеобразный инструмент удерживающий жизненный процесс в его оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма.

Гносеологическая роль эмоций как развитие форм оценочной работы психики вполне отвечает их физиологическому назначению, которое состоит в том, чтобы перестроить организм, подготовить его к выполнению соответствующих задач в обычной или чрезвычайной обстановке. Эмоции являются в этом смысле механизмом приспособления организма в качестве инструмента действия. Если восприятие, память, мышление - познавательные психические процессы, с помощью которых человек отражает объективный мир, то другие психологические процессы, как эмоции, воля, обеспечивают активность человека в преобразовании внешнего мира. Эмоции как необходимая часть человеческой активности обеспечивают "энергетическую" основу деятельности, являются ее мотивами. Эмоции проявляются в психических процессах личности, воля - в ее деятельности.

Эмоционально-волевые компоненты во многом определяют формирование и развитие музыкально-творческих способностей личности студентов. Творческая музыкально-эстетическая деятельность связана с постижением и интерпретацией художественного образа. Постигание художественного образа начинается с восприятия. Восприятие - активный процесс, оно формируется в активном взаимодействии с объектами внешней

среды. Первоначально направляясь только воздействиями художественного образа на личность в процессе эстетической деятельности, оно постепенно начинает регулироваться этими образами. Художественно-эстетическая деятельность интериоризуется: видоизменяется структура действий, преобразуются, уменьшаются двигательные компоненты, происходит формирование внутренних психологических компонентов художественного образа, с которыми студенты взаимодействуют. С освоением каждого нового компонента в деятельности, отдельные свойства и действия автоматизируются, переходят в навыки, выходят из под контроля сознания. Сознание контролирует лишь малую часть процессов деятельности, но оно может оказывать определенное влияние и на бессознательную сферу психики. Многие недостатки и трудности в музыкально-эстетической деятельности завязят от эмоционально-волевых компонентов психики студентов. Эмоционально-волевая саморегуляция может рассматриваться как целенаправленная, если результаты ее снимают очаги напряженности и трудности в музыкально-эстетической деятельности. Многие процессы, автоматизированные в процессе работы над музыкальным произведением перемещаются в зону бессознательного, но могут вновь осознаваться, корректироваться, уточняться, доводиться до совершенства. Если их выполнение будет проходить в положительном эмоциональном тоне, тогда данные действия будут выполняться легко. Осознание трудных действий позволяет выработать алгоритм преодоления возникших трудностей при помощи эмоционально-волевой регуляции.

В музыкально-эстетической деятельности студентов эмоционально-волевые и мотивационные процессы тесно взаимосвязаны между собой и потому задача эмоциональной регуляции может быть решена через создание мотивационного компонента деятельности. Тогда на основе проявляющихся от этого положительных эмоций, студенты будут стремиться к достижению положительных результатов деятельности, независимо от успешности этого процесса.

Таким образом, эмоциональная регуляция учебной деятельности через создание мотивационного компонента выступает эффективным средством формирования готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности.

В системе обучения эмоционально-волевая регуляция обеспечивается превращением учения в значимую для ученика деятельность. Включение учащихся в различные виды деятельности: музыкальные занятия, выставки рисунков, театрализованные представления - создает благоприятное мотивационное поле. Мотивационным компонентом деятельности является целевая иерархия, составляющая основу эмоционально-волевой регуляции. Введением систем ориентации и поэтапной отработки урока обеспечивается учебный процесс. У учащихся возникают положительные эмоции от успеха в решении задач. Процесс учения захватывает учащихся, превращается для них в положительную мотивацию для эффективной учебной деятельности.

На этих примерах видно, как однообразие и монотонность учебного процесса устраняются положительным эмоциональным уровнем учащихся, что служит основой повышения их познавательной активности. Очень важно, чтобы мотивы были не случайными, а стойкими и сознательными.

Опираясь на психологические закономерности эмоционального воздействия применительно к решаемым проблемам, творческие способности

говорити впевнено, бадьоро, не хвилюючись, а також організовувати засвоєння ними правил написання доповіді [5].

В нагоді студентам можуть стати поради щодо того, як готуватися до іспитів і поводитися на них, які мають виводитися та формулюватися на заняттях разом у процесі співпраці з ними, спираючись на їхній досвід.

На заняттях зі студентами можна проводити роботу, спрямовану на розвиток їхніх умінь швидко й ефективно читати (швидко підбирати потрібні джерела, осмислювати важливі відомості, швидко оцінювати якість досліджуваної інформації, оперативно проводити порівняльний аналіз робіт із близької тематики тощо), оскільки ці вміння також сприяють подоланню бар'єрів нестачі часу, швидких темпів навчання. Для цього, передусім, варто організовувати засвоєння ними правил ефективного читання, використовувати на заняттях прийоми швидкого читання [5].

Корисним для студентів з метою формування в них умінь швидко й ефективно читати може стати вивчення ними пам'ятки швидкого перегляду змісту літературного джерела, а також ознайомлення їх з особливостями комп'ютерного читання [5].

Для того, щоб допомогти студентам подолати ті педагогічні бар'єри, з якими вони стикаються безпосередньо на заняттях (пов'язані з їхньою навчально-пізнавальною діяльністю), доцільно проводити з ними роботу, спрямовану на розвиток їхніх умінь слухати (наприклад, слухати викладача на лекції), а також на вдосконалення їхніх умінь та навичок писати конспекти лекцій. Це може стати в нагоді студентам насамперед під час лекційних занять, на яких вони оволодівають знаннями з проблеми. Для цього можна організовувати виконання ними в парах тренінгових вправ на розвиток умінь слухати, забезпечувати оволодіння ними способами поліпшення вмінь слухати, організовувати засвоєння ними правил успішного складання конспектів лекцій тощо.

Висновки. Отже, сформованість організаційних умінь студентів дійсно сприяє успішному подоланню різноманітних груп педагогічних бар'єрів, з якими вони стикаються у навчальній діяльності. У педагогічній практиці накопичено значний арсенал ефективних шляхів формування організаційних умінь на заняттях зі студентами.

Література:

1. Антонов Г.В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Антонов Геннадій Валентинович. – Х., 2005. – 198 с.
2. Аницупов А.Я. Конфліктологія : учебник для вузов / А.Я. Аницупов, А.И. Шилов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
3. Волкова Н.П. Проблема запобігання конфліктам у педагогічному колективі / Н.П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 46. – С. 34–40.
4. Гиренко С.П. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и старшеклассниками и их предупреждение: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Гиренко Сергей Петрович. – Х., 1998. – 180 с.
5. Гриньова В.М. Як навчатися самостійно : навч. посіб. / В.М. Гриньова, В.М. Дармозрай. – Х. : Нове слово, 2006. – 120 с.

підготувати до завершення або почати? Яка рутинна робота цього тижня? Які події можуть бути передбачені?)

11. Для того, щоб почуватися впевнено кожного дня, необхідно завжди починати ранок із позитивним настроєм. Постійно ставте собі три запитання: Що я маю зробити, аби отримати від цього радість? Як цей день може наблизити мене до моєї мети? Що я можу зробити як компенсацію сидячої роботи для свого здоров'я?

На заняттях із студентами можна обговорювати питання, як правильно організувати робоче середовище, оскільки це дозволяє створити систему ефективної організації простору для успішного учіння (як самостійного, так і в класі). Для цього попередньо викладачем мають бути проаналізовані праці Джулії Моргенстерн [5].

З метою формування та розвитку вмінь виступати перед аудиторією, спрямованих на подолання бар'єрів емоційних, спілкування, на заняттях із студентами, передусім, варто організовувати засвоєння ними таких правил планування виступу:

1. Під час планування виступу для того, щоб точно усвідомити собі мету, завдання й характер доповіді, необхідно знати: для якої аудиторії призначається доповідь; о котрій годині і де вона відбудеться; з якою метою робиться доповідь і який характер вона повинна мати. Врахування обставин, аудиторії та місця дозволить виявити передбачливість. Попереджений – означає озброєний.

2. Необхідно так планувати виступ, щоб структура з основних положень підкріплювалася фактами. Це складе основу виступу.

3. Важливо переконатись у чіткості, зрозумілості й яскравості всіх використовуваних наочних посібників, вибір яких є важливим кроком до забезпечення ефективності виступу.

4. Треба вчитися виступати без папірців. Для цього необхідно тримати в голові план, стежити за думками.

Щоб уникнути неприємностей під час виступу, доцільно заздалегідь перевіряти якість своєї підготовки за певними питаннями:

- З ким Ви маєте спілкуватися? Спробуйте уявити аудиторію, перед якою виступатимете, які її інтереси, установки, цінності.

- Що саме хочете повідомити іншим? Один зі способів відповісти на це питання – виробити критерії успіху, за яким оціните, наскільки вдалося передати свої думки іншим.

- Який найкращий спосіб передачі вашого повідомлення? Тут дуже важливі мова та стиль. У думці доберіть слова для спілкування з аудиторією. Сплануйте вступ, основну частину, висновок. Якщо необхідно, приготуйте наочні посібники. Щоб перетворити присутніх у слухачів, потрібно знати, чому їм потрібно слухати Вас, і при необхідності повідомити їм про це. Що змушує їх слухати?

На заняттях зі студентами з метою подолання бар'єрів емоційних (страху, підвищеної тривожності), а також бар'єрів спілкування доцільно знайомити їх з основними стадіями виступу та надавати поради, як себе поводити на кожному з його етапів [5].

Окрім того, на заняттях зі студентами можна забезпечувати оволодіння ними способами, за допомогою яких можна впоратися з хвилюванням, організовувати виконання студентами тренінгових вправ, які навчають

учащихся детерминуються не отдельными свойствами, а комплексами. Мотивационно-эмоциональные свойства ярко выражены в содержании их психической деятельности.

Углубленное изучение индивидуальных особенностей студентов позволит эффективно раскрыть их творческий потенциал. Для повышения эффективности формирования готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности, важно больше внимания уделять роли личностного фактора. Изучение художественно-эстетической направленности и мотивации приобретает в этом случае большое значение. Для успешного обучения студентов необходимо их положительное отношение к учебе, поэтому фактор понимания значимости получаемых в процессе учебной деятельности знаний и осознание их полезности играет большую роль в будущей профессиональной деятельности учителя музыки.

Выводы. Обобщая анализ проблемы готовности, можно сделать вывод, что готовность будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности есть целостное активное образование, представляющее собой синтез мотивационной, эмоционально-волевой и интеллектуальной, а также операционной подготовленности личности к данной деятельности.

Проведенный нами анализ позволил сделать вывод о том, что профессиональная готовность к музыкально-эстетической деятельности зависит от формирования таких качеств личности студента, которые бы обеспечивали возможность сознательно и целеустремленно, со знанием дела выполнять свою будущую педагогическую деятельность:

- * на уровне современных требований использовать профессиональные знания умения и навыки;

- * владеть современными методами учебно-воспитательной работы в системе эстетического воспитания школьников;

- * использовать инновационные технологии в учебно-воспитательной деятельности;

- * формировать творческий исследовательский подход к профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Ганюшкин А. Д. Исследование состояния психологической готовности человека к деятельности в экспериментальных условиях. (на матер. спортивной гимнастики). - Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1972. - 244 с.

2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 175 с.

3. Костюк Г.С. Профессиональное самоопределение как фактор формирования личности // *Вопр. психологии*. - 1967. - № 5. - С. 183-184.

4. Кондрашова Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // *Сов. Педагогика*. - 1984. - № 5. - С. 75 – 79.

5. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. - Гомель: ГГУ, 1976. - 57 с.

6. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускников вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. - Киев, 1983. - 455 с.

7. Моляко В.О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці // *Психологія: Метод. зб.* - 1985. - Вип. 24, с. 26–33.

8. Линенко А.Ф. К вопросу о педагогической деятельности и педагогическом процессе // Научный вестник Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Вип. 6 – 7. - 1999. – С. 72 – 76.

9. Слатенин В.А. Профессиональная готовность учителя в воспитательной работе: содержание, структура, функционирование.- Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. - М.: Изд-во Моск. пед. ин-та, 1982. - С. 14–28.

10. Чамата П. Р., Николенько Д. Ф. Психологическая готовность // Рад. школа, 1959. - № 8. - С. 35 – 43.

11. Чебыкин А.А. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Дис. ... д-ра. психол. наук.- М. - 1991. - 339 с.

12. Хмелюк Р. И., Курлянд З.Н., Шевченко Н. А., Эмоциональная регуляция как компонент психической устойчивости деятельности учителя// Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М., 1987. - С. 74-84.

References:

1. Ganyushkyn A. D. Issledovanye sostoyanya psixologicheskoy gotovnosti cheloveka k deyatel'nosti v eksperimental'nykh usloviyakh. (na mater. sportivnoy gymnastyky). - Dys. ... kand. ped. nauk. - L., 1972. - 244 s.

2. Dyachenko M. Y., Kandubovych L.A. Psixologicheskoye problemu gotovnosti k deyatel'nosti. - Mynsk: Yzd-vo BGU, 1976. - 175 s.

3. Kostyuk G.S. Professyonalnoe samoopredeleniye kak faktor formirovaniya lychnosti // Vopr. psixology. - 1967. - S. 5. - S. 183-184.

4. Kondrashova L.V. Vospytanye npravstvenno-psixologicheskoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Sov. Pedagogika. - 1984. - S. 5. - S. 75 – 79.

5. Kuzmyna N.V. Psixologicheskaya struktura deyatel'nosti uchytelya. - Gomel: GGU, 1976. - 57 s.

6. Moroz A.G. Professyonalnaya adaptatsiya vpusknykh vuza: Dys. ... d-ra ped. nauk. - Kiev, 1983. - 455 s.

7. Molyako V.O. Doslidzhennya psixologichnoyi gotovnosti uchniv do praci // Psixologiya: Metod. zb. - 1985. - Vyp. 24, s. 26–33.

8. Lynenko A.F. K voprosu o pedagogicheskoy deyatel'nosti y pedagogicheskoye processe // Nauchnyy vestyk Pivdenoukrayinskogo pedagogicheskogo universytetu im. K.D. Ushyn'skogo. Vyp. 6 – 7. - 1999. – S. 72 – 76.

9. Slatenyn V.A. Professyonalnaya gotovnost uchytelya v vospytatel'noy rabote: soderzhaniye, struktura, funktsionirovaniye.- Professyonalnaya podgotovka uchytelya v sisteme visshogo obrazovaniya. - M.: Yzd-vo Mosk. ped. yn-ta, 1982. - S. 14–28.

10. Chamata P. R., Nykolenko D. F. Psixology`cheskaya gotovnost // Rad. shkola, 1959. - S. 8. - S. 35 – 43.

11. Chebiky`n A.Ya. Emotsionalnaya regulatsiya uchebnoy deyatel'nosti: Dys. ... d-ra. psixol. nauk. - M. - 1991. - 339 s.

12. Xmel'yuk R. Y., Kurlyand Z.N., Shevchenko N. A., Emotsionalnaya regulatsiya kak komponent psyxicheskoy ustojchivosty deyatel'nosti uchytelya // Emotsionalnaya regulatsiya uchebnoy deyatel'nosti. - M., 1987. - S. 74-84.

результату. З'ясуйте, яку літературу необхідно використати і де її придбати (бібліотека, читальна зала, Інтернет).

2. Переконайтеся, що все готове для негайного старту.

3. Розбийте завдання на низку поетапних дій і визначте, у якому порядку станете виконувати кожен етап роботи. Нехай кожна Ваша дія буде незначною, щоб Ви робили її без внутрішнього напруження.

4. Далі зробіть спочатку найпростіше, щоб підбадьоритися, або ж найскладніше, щоб інше таким не здавалося.

5. Важко сподіватися на успішне виконання завдання, якщо Ви не визначилися із термінами. Терміни – не так страшно, як може здатися на перший погляд. Розглядайте їх як зручний інструмент організації роботи, будуйте на них свій робочий графік. Щоб остаточно нейтралізувати відволікаючі моменти, залишіть час для аналізу, внесення остаточних змін і доповнень.

3 метою формування і розвитку умінь планувати діяльність зі студентами на заняттях доцільно організовувати засвоєння ними таких правил ефективного її планування:

1. Передусім необхідно усвідомити, що передумова успіху полягає в точному знанні того, що, коли, у яких масштабах необхідно досягти, а вміння працювати за планом – великий крок на шляху оволодіння культурою розумової праці.

2. Важливо складати план у письмовому вигляді. Запис справ забезпечить розвантаження пам'яті й матиме психологічний ефект самомотивації до роботи. Ділова активність стане більш цілеспрямованою й орієнтованою на суворе дотримання програми.

3. При плануванні діяльності доцільно користуватися органайзером. При виборі органайзера необхідно враховувати певні фактори, такі як Ваше сприйняття часу, кількість інформації, естетику тощо.

4. Плануючи навчальну роботу, необхідно виділяти час не тільки на вивчення нової інформації, а й на повторення.

5. При плануванні не слід весь день відводити тільки одному виду занять. При одноманітній роботі людина стомлюється більше, ніж при роботі різного характеру, а зміна видів діяльності є своєрідним відпочинком.

6. Усі завдання доцільно класифікувати за категоріями, для наочності та зручності використовуючи бюрографію – позначення важливих елементів графічними символами.

7. Важливо ділитися своїми планами з іншими. Знати, що хтось може запитати Вас: «Зробили Ви те, що намічали?» – істотний стимул до того, аби мати право упевнено відповісти: «Так».

8. При плануванні діяльності важливо розглядати кожен вид діяльності за такими пунктами: а) важливо й терміново; б) важливо, але не терміново; в) не важливо, але терміново; г) не важливо і не терміново.

9. При плануванні доцільно складати сторінку тижневого плану та щоденний список справ.

10. Аби уникнути проблем і не збитися з ритму, важливо контролювати свій розклад на тиждень за запитаннями (На чому я повинен сконцентруватися в першу чергу? Яке завдання на цьому тижні найістотніше й потребує найбільших витрат? Які справи на цьому тижні необхідно завершити,

тощо. Саме тому важливим стає розвиток вищезазначених умінь з метою подолання бар'єрів навчальної діяльності студентів.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у висвітленні питань подолання педагогічних бар'єрів студентів за допомогою формування в них організаційних умінь.

Виклад основного матеріалу статті. З метою запобігання і подолання педагогічних бар'єрів студентів доцільно, передусім, у процесі занять навчати їх планувати час, що досягається за допомогою організації засвоєння ними таких правил його планування:

1. При постановці цілей необхідно визначити загальну мету, допоміжні цілі, конкретні завдання та дії за критеріями: виконуваність, конкретність, вимірність, цінність, позитивність, можливість коректування.
2. При постановці цілей обов'язково визначати терміни їх втілення.
3. Визначаючи допоміжні цілі, важливо розподілити їх за часом.
4. Необхідно здійснювати огляд цілей і дій раз на місяць.
5. Доцільно проводити аналіз щоденного розпорядку справ.
6. Важливо здійснювати аналіз повсякденного життя.
7. Доцільно проводити самоспостереження впродовж декількох днів.

З метою формування й розвитку вмінь планувати час зі студентами у процесі занять можна також забезпечувати оволодіння ними способами економії часу (виключати або змінювати якісь види діяльності; скорочувати кількість часу на окремі справи; перерозподіляти заняття так, щоб час використовувався раціонально) та способами раціонального використання перехідного часу (заповнення щоденнику або складання календарного плану на наступний тиждень; читання чогось із предмета; повторення домашнього завдання; прогулянка або виконання кількох фізичних вправ, щоб підбадьоритися; читання короткої статті або доповіді; запис кількох власних думок; відправлення повідомлень електронною поштою; запис нотаток до майбутнього виступу тощо).

На заняттях доцільно організовувати засвоєння таких правил подолання зволікання:

- Беручись за виконання складного завдання, доцільно розбити його на дрібніші, а далі виконувати в продуманій послідовності: велику справу починати з найлегшого кроку, поступово набираючи темп; навчитись реалістично оцінювати свої сили; не ставити нездійснюваних завдань; за своєчасне виконання роботи нагороджувати себе заздалегідь придуманими призами.
- Необхідно усвідомлювати, що роботу все рівно доведеться виконувати, а якщо її відкладати, то рано чи пізно будете намагатися її втиснути в дуже обмежені часові межі.
- Важливо пам'ятати, що єдиний шлях до виконання роботи лежить через її початок. Тому існує лише один спосіб упоратися з завданням – приступити до роботи негайно.

З метою формування та розвитку вмінь планувати час можна також знайомити студентів із закономірностями, чинниками, що впливають на рівень працездатності та порадами Філа Рейса [5], а також організовувати виконання ними таких тренінгових вправ на розвиток організаційних зусиль:

1. Визначте, що конкретно повинні зробити. Подивіться на роботу й усвідомте, який її обсяг, а також які вимоги висуваються до кінцевого

УДК 37.061

кандидат педагогічних наук, доцент Атрощенко Т.О.
Мукачівський державний університет (м. Мукачеве)

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Анотація. В статті розкривається специфіка використання педагогічних технологій в сучасній дошкільній освіті та характеристика спецкурсу «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Дошкільна освіта 7.0101010». Розглядається дана дисципліна як складова змісту навчальної підготовки спеціалістів дошкільного профілю, яка побудована на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці.

Ключові слова: освітній процес, інновація, інноваційні педагогічні технології, інноваційна діяльність.

Аннотация. В статье раскрывается специфика использования педагогических технологий в современном дошкольном образовании и характеристика спецкурса «Инновационные педагогические технологии в дошкольном образовании» для студентов высших учебных заведений направления подготовки «Дошкольное образование 7.0101010». Рассматривается данная дисциплина как составляющая содержания учебной подготовки специалистов дошкольного профиля, построенная на соответствующих теоретических, научных основах и практической подготовке.

Ключевые слова: образовательный процесс, инновация, инновационные педагогические технологии, инновационная деятельность.

Annotation. The article reveals specificity using educational technologies in today's preschools and characterization special course «Innovative educational technology in pre-school education» for students in higher education field of study «Preschool education 7.0101010». We consider this discipline as a part of educational content specialist training preschool profile, which is based on relevant theoretical and scientific basis and practical training.

Key words: educational process, innovation, innovative educational technology, innovation.

Вступ. Проблема пошуку форм організації освітньої діяльності, які б забезпечували позитивний результат, завжди хвилювала педагогів. Кожен творчий педагог завжди шукає ті форми організації освітнього процесу, які є ефективними саме для тих дітей, із якими він працює зараз. Безперечно, цей пошук сприяє розробці, апробації та впровадженню у практику роботи інноваційних технологій і є гвинтиками у досить складному механізмі, який носить назву «освітній процес». Надбання світового педагогічного досвіду, досягнення вітчизняної науки, а також досвід поколінь є підґрунтям інноваційної діяльності педагога.

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні функціонують різні типи дошкільних навчальних закладів, ефективне вирішення пріоритетних завдань розвитку, навчання та виховання дітей в яких неможливе без пошуку оптимальних форм організації освітнього процесу, використання перспективного педагогічного досвіду, а також здійснення інноваційної діяльності.

Слова «інновація», «інноваційний» походять від англійського – «innovation», що означає нововведення, новина, новаторство.

Філософське розуміння змісту інновацій полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності [1].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності понять «інновація», «педагогічна технологія» й розкритті можливостей спекурсу «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», в процесі вивчення якого майбутні вихователі набувають відповідні знання й вміння підбору та використання сучасних педагогічних технологій в навчально-виховному процесі сучасного дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу статті. Педагогіка трактує інновації як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем, прямим продуктом якого можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітнім процесом. Побічним продуктом педагогічних інновацій є зростання майстерності педагога, рівня його культури, мислення, світогляду тощо.

Не менш поширеним є тлумачення інноваційних процесів як комплексної діяльності щодо створення, засвоєння, використання та розповсюдження нововведень, яка допомагає перевести систему освіти із режиму функціонування в режим розвитку. Основними ознаками інноваційної діяльності у цьому випадку будуть наявність нормативно-правової бази, організаційна забезпеченість, актуальність, відповідність новітнім досягненням науки, творча новизна, наявність методичної розробки ідеї, керуваність й активність.

Досить часто інновації (інноваційні процеси) в педагогіці визначаються як цілеспрямоване внесення прогресивних змін в освітню практику шляхом створення, засвоєння та розповсюдження новоутворень. За Дж. Боткіним, головна відмінність інноваційної освіти від традиційної полягає в такому розвитку всього потенціалу особистості, що робить її готовою до будь-якого, навіть непередбаченого майбутнього.

Інноваційні педагогічні технології розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Інноваційні педагогічні технології є специфічними і досить складними, потребують особливих знань, навичок, здібностей. Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів.

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні

9. Hood Ph. *Modern Languages in the Primary School* / Philip Hood, Kristina Tobutt. – SAGE, 2009. – 240 p.

10. Mettewie L. *Challenging Language Education in Belgium* / Mettewie Laurence, Alex Housen. – Brussels : Re-Bel Initiative, 2012. – 16 p.

11. Piri R. *Teaching and learning less widely spoken languages in other countries. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study* / Riitta Piri. – Strasbourg : Council of Europe, 2002. – 28 p.

12. Tinsley T. *Lessons from abroad. International review of primary languages. Research report* / Teresa Tinsley, Therese Comfort. – Berkshire : CfBT Education Trust, 2012. – 89 p.

Педагогіка

УДК 378.147.001.2

кандидат педагогічних наук Ярославська Л. І.

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розкрито проблему подолання педагогічних бар'єрів студентів за допомогою розвитку їхніх організаційних умінь. Пропонуються практичні шляхи формування й розвитку організаційних умінь студентів у процесі проведення семінарських та практичних занять.

Ключові слова: організаційні вміння, педагогічні бар'єри, попередження педагогічних бар'єрів, подолання педагогічних бар'єрів, студенти.

Аннотація. В статті раскрыта проблема преодоления педагогических барьеров студентов с помощью развития их организационных умений. Предлагаются практические пути формирования и развития организационных умений студентов в процессе проведения семинарских и практических занятий.

Ключевые слова: организационные умения, педагогические барьеры, предупреждение педагогических барьеров, преодоление педагогических барьеров, студенты.

Annotation. In the article the problem of overcoming of students' pedagogical barriers through developing their organizational skills is described. The practical ways of students' organizational skills forming and developing at the lessons are provided.

Key words: organizational skills, pedagogical barriers, preventing of pedagogical barriers, overcoming of pedagogical barriers, students.

Вступ. Як засвідчує педагогічна теорія [1; 2; 3; 4; 6; 7] та практика, причиною появи окремих груп педагогічних бар'єрів студентів часто стають їхні певні несформовані організаційні вміння. Так, причиною таких груп бар'єрів, як змісту та форм навчального процесу, організаційних та дисциплінарних, часто є несформовані вміння організації свого робочого місця, планування свого часу, роботи та діяльності. Причиною появи окремих емоційних бар'єрів (тривожність, страх) на занятті може стати невміння виступати перед аудиторією, на екзамені – невміння себе правильно поводити

7. EURYPEDIA. Luxembourg. Teaching and Learning in Primary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education

8. Garrouste Ch. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database / Christelle Garrouste. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. – 338 p.

9. Hood Ph. Modern Languages in the Primary School / Philip Hood, Kristina Tobutt. – SAGE, 2009. – 240 p.

10. Mettwie L. Challenging Language Education in Belgium / Mettwie Laurence, Alex Housen. – Brussels : Re-Bel Initiative, 2012. – 16 p.

11. Piri R. Teaching and learning less widely spoken languages in other countries. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study / Riitta Piri. – Strasbourg : Council of Europe, 2002. – 28 p.

12. Tinsley T. Lessons from abroad. International review of primary languages. Research report / Teresa Tinsley, Therese Comfort. – Berkshire : CfBT Education Trust, 2012. – 89 p.

References:

1. Kashuba O. M. Teoretychni osnovy organizatsii navchalnogo protsesu v pochatkovykh shkolah Nimetchyny : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. Stupenyi kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta istoria pedagogiky» / O. M. Kashuba. – Ivano-Frankivsk, 2001. – 16 p.

2. Beetsma D. Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union / Danny Beetsma. – Mercator-Education : The European network for regional or minority languages and education, 2002. – 121 p.

3. Consultation report . Foreign languages at Key Stage 2. – London : Department for Education, February 2013. – 11 p.

4. Edelenbos P. The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study / Peter Edelenbos, Richard Johnstone, Angelika Kubanek. – European Commission, 2006. – 196 p.

5. EU (European Union). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006. 24.07.2003. COM (2003) 449 final. – Brussels : Commission of the European Communities, 2003. – 29 p.

6. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012. – Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. – 174 p.

7. EURYPEDIA. Luxembourg. Teaching and Learning in Primary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education

8. Garrouste Ch. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database / Christelle Garrouste. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. – 338 p.

технології згруповано за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками. Відповідно в сукупності педагогічних технологій виокремлено:

1. За рівнем застосування: загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів); предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів); локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. За провідним чинником психічного розвитку: біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам); соціогенні (переважають соціальні чинники); психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою: матеріалістичні та ідеалістичні; діалектичні та метафізичні; наукові та релігійні; гуманістичні й антигуманні; антропософські і теософські; вільного виховання та примусу тощо.

4. За науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторні; біхевіористські; розвивальні; нейролінгвістичні; гештальттехнології та ін.

5. За ставленням до дитини: авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації); дидактоцентристські (центровані на навчанні); особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин); технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей); прикладні (формування дієво-практичної сфери) технології.

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю: структурно-логічні технології навчання; інтеграційні технології; ігрові технології; комп'ютерні технології; діалогові технології; тренінгові технології [2].

Розробку, розповсюдження та застосування інновацій забезпечує інноваційна діяльність освітнього закладу, як одна з форм інвестиційної діяльності, спрямованої на вдосконалення й оновлення системи освіти.

На рівні дошкільного навчального закладу інноваційна діяльність передбачає застосування інновацій (зміни всередині системи), експериментальну перевірку результативності і можливості використання інновацій в інших дошкільних навчальних закладах.

Визначимо основні завдання інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів, найголовнішими серед них є такі:

- апробація вітчизняних і світових освітніх і педагогічних інновацій;
- апробація інновацій, розроблених у ході експериментальної роботи регіонального рівня;
- розробка й експериментальна перевірка продуктивності й можливості застосування освітніх і педагогічних інновацій;
- застосування освітніх і педагогічних інновацій.

Пріоритетними завданнями педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів, які здійснюють інноваційну діяльність, є:

- вивчення освітніх інновацій, визнаних ефективними вітчизняною та світовою педагогічною наукою, а також ефективність їх впровадження в інших дошкільних навчальних закладах;

- моніторинг ефективності впровадження інновацій, розроблених педагогічними колективами дошкільних навчальних закладів;

- створення бази даних щодо впровадження освітніх і педагогічних інновацій у дошкільних навчальних закладах;

- розроблення методичних рекомендацій щодо організації роботи дошкільних навчальних закладів, які здійснюють інноваційну діяльність.

Визначимо основні етапи інноваційної діяльності дошкільного навчального закладу: виявлення інноваційної ініціативи; створення інновації; розробка, експертиза й апробація інноваційного освітнього проекту; одержання експериментальних результатів; апробація одержаних експериментальних результатів; надання експертної оцінки інновації; розповсюдження й освоєння інновації; збереження інновації [1].

Складовою інноваційної діяльності є оцінювання її ефективності, новизни, оригінальності. Саме тому виникає питання про наявність критеріїв, за якими це можливо здійснити.

Глибокому вивченню цієї актуальної проблеми присвятили свої наукові дослідження такі відомі педагоги і психологи, як-от: Л. Буркова, Л. Карамушка, Л. Квіртія, Л. Колесникова, І. Підласий, О. Пісарева, В. Полянський, Т. Семенюк, Ю. Швалб, В. Ясвін та ін.

Слід зазначити, що результатом інноваційної діяльності дошкільного навчального закладу є:

- інноваційний продукт – результат науково-дослідницької розробки;
- інноваційна продукція – нові конкурентоздатні освітні послуги.

Відомо, що одним із напрямів інноваційної діяльності освітнього закладу є розробка, апробація та впровадження педагогічних технологій.

Розглянемо більш докладно тлумачення терміна «технологія».

Технологія (від грецького *techné* – мистецтво, майстерність, уміння і логія – наука) – сукупність прийомів і способів одержання, обробки та переробки сировини, матеріалів.

Педагогічна технологія – це «не просто дослідження у сфері використання технічних засобів навчання або комп'ютерів; це дослідження, яке проводиться з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, які підвищують освітню ефективність, конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також оцінювання методів, які застосовуються»[4].

Отже, під педагогічною технологією слід розуміти набір операцій щодо конструювання, формування та контролю знань, умінь, навичок і стосунків відповідно до висунутої мети [6, с.24].

З урахуванням змісту сучасної системи знань та особливостей організації навчального процесу в ДНЗ нами розроблено спецкурс «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», що складається із 3-х змістових модулів. Зміст спецкурсу є доступним для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта 7.01010101» й розрахований на засвоєння його кожним студентом. Основним завданням викладача є формування у студентів відповідних теоретичних знань, надання їм практичної спрямованості та формування вміння використовувати їх у практичній діяльності.

Змістовий модуль 1. Загальні засади педагогічної інноватики. Вивчаються теми: «Предмет і завдання курсу в структурі професійної підготовки майбутніх

життя, а також як засобу спілкування в умовах багатомовної та полікультурної Європи.

Сьогодні у більшості країн Євросоюзу в іншомовній освіті на рівні МСКО 1 спостерігаються такі тенденції:

- вивчення ІМ з першого року навчання у школі або з 8 років (навіть якщо навчальним планом рекомендовано більш пізнє НІМ, школи практикують ранній початок);

- суттєве збільшення часу у програмах початкової освіти на вивчення ІМ;

- інтеграція НІМ до інших освітніх галузей програми (білінгвальна освіта), починаючи від мінімальних зв'язків і до повної інтеграції (CLIL);

- поширення моделі мовної обізнаності (language awareness programmes) як такої, що знайомить молодших школярів з іншими мовами та культурами;

- розробка спеціальної методики раннього НІМ з урахуванням психофізіологічних особливостей даного віку.

Ключовими факторами успіху НІМ у початковій школі всі країни ЄС називають якість професійної підготовки учителя початкової школи та створення умов для систематичного підвищення його кваліфікації. Саме ці проблеми разом із забезпеченням наступності програм і методики НІМ між початковою та середньою освітою та якості навчальних засобів знаходяться у центрі уваги політиків й освітян і потребують ефективних рішень задля успішної реалізації програми багатомовної Європи.

Перспективним вбачається вивчення моделей раннього навчання іноземних мов з метою запозичення позитивного досвіду європейських педагогів для розбудови української початкової освіти.

Література:

1. Каишуба О. М. *Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»* / О. М. Каишуба. – Івано-Франківськ, 2001. – 16 с.

2. Beetsma D. *Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union* / Danny Beetsma. – Mercator-Education : The European network for regional or minority languages and education, 2002. – 121 p.

3. Consultation report . *Foreign languages at Key Stage 2.* – London : Department for Education, February 2013. – 11 p.

4. Edelenbos P. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study* / Peter Edelenbos, Richard Johnstone, Angelika Kubanek. – European Commission, 2006. – 196 p.

5. EU (European Union). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006.* 24.07.2003. COM (2003) 449 final. – Brussels : Commission of the European Communities, 2003. – 29 p.

6. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012.* – Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. – 174 p.

класів (Skolverket, 2011). Навчання другої іноземної мови починається з 4-го класу з досягненням конкретних результатів на кінець 9-го класу. Виховання поваги до людини, формування етичних цінностей і розуміння рівних прав і можливостей є невід'ємною складовою навчальної програми з іноземних мов [12, с. 39].

Вступ Фінляндії до Європейського Союзу сприяв зростанню інтересу до мов. З 1994-1995 навчального року установи загальної та середньої освіти почали працювати за новими програмами. В цей же час місцевим органам освіти були дані великі свободи в прийнятті рішень з питань мовної освіти. Враховуючи урядові рекомендації, вони отримали право визначати час і порядок введення іноземних мов у навчальні програми, а також кількість годин на вивчення кожної мови. Більшість фінських дітей здобувають освіту з 7 років, але деякі можуть і раніше приступити до навчання. Програма базової освіти включає крім рідної мови вивчення двох сучасних іноземних мов: друга національна мова (шведська для фінських дітей і фінська для шведських дітей) і одна іноземна мова, зазвичай англійська, німецька, французька або російська.

Обов'язкове вивчення першої іноземної мови починається у початковій школі і не пізніше третього класу (8 годин на тиждень, рівень А1). Проте останнім часом все більше установ намагаються вводити її з першого року навчання. На додаток до цих двох обов'язкових мов учні мають можливість вивчати дві інші іноземні мови (німецьку, французьку, англійську, російську, іспанську, латинську) як факультатив, по 4 години на тиждень (рівень А1) з п'ятого класу. У школах східних районів Фінляндії отримав підтримку проект двомовної фінсько-російської освіти [11].

Для збереження мовного розмаїття в Європі та культурної спадщини з ініціативи *Mercator-Education* і у співпраці з Департаментом з англійської лінгвістики в Університеті Країни Басків (Іспанія), Центром імерсійної та багатомовної освіти Університету Вааса (Фінляндія) і Центром з освітніх консультацій GCO Fryslân (Нідерланди) у 2001 році був виконаний Проект тримовної початкової освіти в Європі (*Trilingual Primary Education in Europe (TPEE-project)*) [2]. У ході проекту було вивчено стан мовної освіти на рівні МСКО 1 у державах-членах Європейського Союзу, на території яких компактно мешкають представники національних меншин (Австрія, Фінляндія, Німеччина, Італія, Люксембург, Нідерланди та Іспанія). Нові ініціативи і накопичений в області тримовної початкової освіти досвід представляють значний інтерес для багатьох європейських регіонів з огляду на той факт, що національний склад учнів початкової школи дедалі стає неоднорідним.

Висновки. Проаналізувавши досвід окремих європейських країн з раннього навчання іноземних мов, можна зробити висновок, що кожна держава враховуючи загальноєвропейську лінгвістичну політику і стратегічний план з розвитку мультилінгвізму, вибудовує власну освітню лінгвістичну парадигму. Проте в рамках Європейського Союзу існує спільність дидактичних підходів і вимог до рівня іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра; забезпечено сприяння вивченню мов від урядового рівня до рівня шкільної адміністрації та батьків; створено нову генерацію навчальних засобів для учнів дошкільного та молодшого шкільного віку, у тому числі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У всіх європейських країнах визнається роль рідної / нерідної та іноземних мов як засобу розвитку особистості дитини і розширення її можливостей адаптуватися до реального

вихователів ДНЗ», «Загальна характеристика сучасних педагогічних технологій», «Готовність вихователя до інноваційної діяльності як важлива професійна якість».

Змістовий модуль 2. Інноваційні підходи до організації навчально-виховного процесу в ДНЗ. Вивчаються теми: «Педагогічні інновації та методики в дошкільній освіті», «Системні інноваційні педагогічні технології: «Будинок вільної дитини» М.Монтессорі», «Школа успіху і радості» С.Френе, «Спадщина Софії Русової (Український дитячий садок)», «Технології раннього навчання М.Зайцева», «Технології раннього навчання Г.Домана», «Технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера», «Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка».

Змістовий модуль 3. Сучасні авторські технології навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Вивчаються теми: «Мовленнєвий розвиток дошкільників у світлі інновацій», «Сучасні підходи до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку», «Поліхудожній розвиток дітей дошкільного віку в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу».

Мета вивчення навчальної дисципліни – оволодіння знаннями про сучасні педагогічні технології особистісно-орієнтованого спрямування та уміння їх реалізації їх у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу; розвиток творчої активності майбутніх вихователів, потреби у здійсненні інноваційної педагогічної діяльності.

Завданнями викладача, реалізація яких забезпечить досягнення цієї мети, є:

- 1) ознайомити студентів з особливостями інноваційних процесів в освіті, з основними педагогічними технологіями та інноваційними технологіями для дошкільної освіти;
- 2) поглибити знання студентів з педагогіки вищої школи, дошкільної педагогіки;
- 3) сформулювати системне уявлення про особливості реалізації конкретних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ;
- 4) виховувати в них глибоке переконання у тому, що в основі інноваційних перетворень у сфері освіти лежить перехід на гуманістичну освітню парадигму і особисто орієнтовані технології;
- 5) виробити у студентів умінь обирати і педагогічно доцільно застосовувати навчальні і виховні технології в залежності від мети і завдань освітнього процесу у ДНЗ;
- 6) формувати у студентів навички діяти відповідно своїх професійних обов'язків у конкретних ситуаціях; умінь використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності.

В результаті вивчення даного курсу студент повинен: *знати*: тлумачення основних понять спецкурсу; сутність та особливості інноваційної педагогічної діяльності; характеристики педагогічних технологій; суть та особливості особистісно-орієнтованого навчання і виховання; загальну характеристику особистісно-орієнтованих технологій; загальну характеристику системних педагогічних технологій; вимоги до педагога, який реалізує технологічний підхід у навчально-виховному процесі ДНЗ на особистісно-орієнтованих засадах. *Вміти*: пояснювати предметну сферу спецкурсу курсу; аналізувати позитивні сторони технологій та можливі труднощі, які зустрічаються при практичній їх реалізації; моделювати фрагменти навчально-виховної діяльності з використанням різних педагогічних технологій і проектувати можливий

педагогічний результат при їх використанні; визначати рівень своєї готовності до інноваційної діяльності та шляхи роботи над собою для його підвищення.

Цікавими і змістовними для майбутніх вихователів є завдання самостійної та індивідуальної роботи. Вони мають на меті поглибити отримані в процесі опанування спецкурсом знання, уміння і навички, а також приділити увагу тематиці, яка не розглядається на лекціях, але необхідна для вивчення.

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні дисципліни проводяться проблемні лекції, міні-лекції, робота в малих групах, семінари-дискусії, мозкові атаки, кейси, презентації, рольові ігри, дидактичні ігри, банки візуального супроводження навчального процесу тощо.

Висновки. Педагогіка трактує інновації як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем, прямим продуктом якого можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітнім процесом. Побічним продуктом педагогічних інновацій є зростання майстерності педагога, рівня його культури, мислення, світогляду тощо.

Інноваційна діяльність педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів, розробка, апробація та впровадження педагогічних технологій значною мірою сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, застосуванню саме тих засобів, методів і прийомів розвитку, навчання та виховання дітей, які є необхідними саме тут і зараз. Саме тому важливу роль має вивчення спецкурсу «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті» студентами вищих навчальних закладів напряму підготовки «Дошкільна освіта 7.0101010», який має на меті відповідну підготовку майбутніх вихователів до інноваційної діяльності в сучасних дошкільних навчально-виховних закладах.

Література:

1. Маковецька Н.В. Особливості організації інноваційної діяльності в дошкільному навчальному закладі: теоретичний аспект проблеми // *Дошкільне виховання*. – 2003. – № 3. – С.1-7.
2. Панасюк Т. Інноваційні технології: обмінюємося досвідом / Т. Панасюк // *Дошкільне виховання*. – 2010. – № 7. – С. 18.
3. Стойко О., Ліпанова Є. Інформаційно-комунікаційні технології в роботі дитячого садка / О. Стойко, Є. Ліпанова // *Палітра педагога*. – 2012. – № 6. – С. 6-8.
4. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога / І. Дичківська // *Дошкільне виховання*. – 2010. – № 1. – С. 7.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Підручник. Реком. МОН України для студ. ВНЗ / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.
6. Інформаційні технології в дошкільній освіті: впроваджуємо помірквано // *Дитячий садок*. – 2012. – № 3. – С. 1-8.

References:

1. Makovetska N.V. Features of innovative activity in pre-school programs: theoretical aspect of the problem // *Pre-school education*. – 2003. – № 3. – P.1-7.
2. Panasiuk T. Innovative technology: exchange experience / T. Panasiuk // *Pre-school education*. – 2010. – № 7. – P. 18.
3. Stojko A., Lipatov Y. ICT in the kindergarten / A. Stojko, Y. Lipatov // *palette teacher*. – 2012. – № 6. – P. 6-8.

кількістю годин, що виділяються на вивчення мов на всіх рівнях освіти. Раннє навчання ІМ є факультативним і передбачено для дітей з 3 років. На цьому етапі навчання використовується люксембурзька мова, яка допомагає учителям мобілізувати і мотивувати дітей, а пізніше на етапі дошкільного навчання (4-5 років) вона стає мовою для пояснення матеріалу. У початковій школі (6-12 років) вивчення всіх дисциплін ведеться люксембурзькою мовою, а навчання читання здійснюється німецькою мовою. Поступово німецька мова набуває статусу мови навчання для всіх дисциплін, а як навчальний предмет вивчається таким чином: 8 годин на тиждень – у 1 і 3 класах, 9 годин на тиждень – у 2 класі і, нарешті, 5 годин на тиждень – протягом трьох наступних років початкової школи. Починаючи з другого семестру другого року навчання, в програму вводиться французька мова, що використовується також для пояснення матеріалу учням у класах, де навчаються іноземці. Люксембурзька мова вивчається по одній годині на тиждень протягом усіх років навчання в початковій школі і може використовуватися при вивченні художніх, спортивних і факультативних дисциплін. У цілому, близько 50 % навчального часу відводиться мовній підготовці, і вже в початковій школі діти мають можливість вивчати три мови [7].

У Бельгії функціонує три державні національні мови: німецька, французька та нідерландська. Федеральний закон від 1963 «Про мови в галузі освіти» передбачає використання однієї з цих трьох офіційних мов в якості мови навчання залежно від приналежності освітніх установ до мовної громади. Це право може бути надане учням на дошкільному і початковому рівнях освіти. У Бельгії введено раннє обов'язкове вивчення іноземних мов з 8-10 років, а в німецькомовній громаді – з 3 років. З 2004-2005 навчального року узаконено вивчення іноземної мови для всіх дітей в цілому по країні з 8 років, а у Валлонському регіоні – з 10 років. Навчання першої іноземної мови триває протягом ряду років залежно від регіону: франкомовна Бельгія (Брюссель) – з 8 років, франкомовна Бельгія (Валлонія) – з 10 років, німецькомовна Бельгія – з 3 років, фламандська Бельгія (Брюссель) – з 8 років, а фламандська Бельгія (Валлонія) – з 10 років. Залежно від регіону місцеві освітні органи проводять власну освітню політику щодо вивчення мов в школах. Наприклад, деякі школи для франкомовних дітей у Валлонському регіоні ввели в освітню програму для всіх учнів початкової школи з 6 до 10 років (перші чотири роки початкової школи) вивчення однієї іноземної мови як обов'язкової дисципліни. Заняття проводяться 2-3 рази на тиждень по 50 хвилин (у Брюсселі 5 разів на тиждень по 50 хвилин). Фламандська громада і німецькомовна громада надають дітям можливість з 8 років (у деяких школах – з 6 років) вивчати в обов'язковому порядку, крім рідної, одну з офіційних мов. У франкомовній громаді школи початкової та середньої освіти пропонують для вивчення нідерландську, німецьку або англійську як першу іноземну мову [10].

Скандинавські країни впроваджують спільну мовну політику, в результаті якої жителі Скандинавського регіону повинні добре оволодіти: а) скандинавською мовою для взаємозв'язку між країнами регіону, б) як мінімум однією мовою міжнародного масштабу, плюс в) другою іноземною мовою (*Norwegian Ministry of Education and Research, 2007*). З вересня 2011 року Швеція запровадила новий навчальний план з вивченням англійської мови у першому класі (вік учнів – 7 років). У плані зазначені уміння читання, письма, говоріння, аудіювання англійською мовою, що їх повинні набути учні 1-3

Багато країн Європи досягли певних успіхів у напрямку раннього навчання іноземних мов. У початкових школах Німеччини посилено увагу до вивчення іноземних мов з 90-х років минулого століття. Хоча переважна більшість молодших школярів опановують англійську мову, враховуючи економічні і туристичні контакти, важливими для вивчення є також французька, іспанська, італійська, російська мови, основи яких закладають на початковому рівні. Рівень знань іноземної мови визначається через читання тексту і розуміння його; відтворення бесіди іноземною мовою; самостійна робота над текстами; вільне висловлювання іноземною мовою на основі вивченої лексики; нескладне спілкування з ровесниками-іноземцями [1, с. 8].

Французька система освіти, яка пропонує вивчення іноземних мов з 6 років, вимагає від усіх учнів до кінця шкільного навчання опанувати на рівні А2 принаймні дві іноземні мови і пов'язує такі цілі з політикою Європейського Союзу (*Ministire de l'Education Nationale, 2011*). Урядовий циркуляр від 2006 року наголошує на тому, що метою цієї політики є підготувати студентів до європейської та міжнародної мобільності і розширити міжнародні обміни. Пріоритетним завданням школи згідно з рекомендаціями даного документа є розвиток іншомовної компетенції учнів в усному спілкуванні. Хоча офіційно не уточнюється, які мови треба вивчати, проте останні дані, опубліковані *Ministire de l'Education Nationale* показують, що англійська мова є першою іноземною мовою в 93 % випадків, а друга іноземна мова, якою у 68 % випадків є іспанська, вводиться, починаючи з 13-14 років [12, с. 40]. З 5 класу учні починають вивчення другої іноземної мови: окрім європейських, можна вивчати також східні мови, наприклад, китайську.

В Іспанії вивчення іноземних мов починається у другому циклі *“educaciyn infantil”* (у віці від 3 до 6 років) і продовжується з більш структурованим підходом у першому класі початкової школи (*Ministerio de Educaciyn, Cultura y Deporte, 2011a*). «Комплексна програма з іноземних мов» була опублікована в жовтні 2010 року і безпосередньо пов'язана з економічною кризою в Іспанії. У програмі підкреслювалась необхідність вивчення іноземних мов з метою розширення можливостей працевлаштування робітників і підвищення продуктивності економіки: «Мовні навички вже є не додатковою перевагою, а нагальною необхідністю для розв'язання економічних, соціальних та освітніх проблем нашої країни» (*Ministerio de Educaciyn, Cultura y Deporte, 2011b*). Програма передбачила ряд заходів, націлених на поліпшення вивчення мови на початковому рівні, включаючи додаткові позакласні заняття та інтенсивні мовні курси для учнів.

Цікавим є іспанський досвід двомовної освіти. Національна іспано-англійська програма двомовної освіти в державних школах з 3 років працює в Іспанії з 1996 року за підтримки Британської Ради. За повідомленнями Мадридської регіональної влади, кількість початкових і середніх шкіл, що беруть участь у даному проекті, зросла з 26 на початку до більш, ніж 250 шкіл у теперішній час (*Comunidad de Madrid, 2010*). Обґрунтуванням для введення двомовної освіти з трирічного віку було бажання значно збільшити час для вивчення та використання іноземної мови, а також підвищити «інтенсивність» за рахунок вивчення інших предметів початкової школи на іноземній мові та розвитку нових навичок за допомогою цієї мови [12, с. 50].

Люксембург як багатонаціональна держава, офіційними мовами якої є люксембурзька, німецька та французька, є лідером серед країн Євросоюзу за

4. Dychkivska I. Innovative competence of the teacher / I. Dychkivska // *Preschool education*. - 2010. - № 1. - P. 7.

5. Dychkivska I.M. Innovative educational technology: Tutorial. *Recom. Education of Ukraine for students. Universities* / I.M.Dychkivska. - 2nd ed., Ext. - K.: Akademvydav, 2012. - 352 p.

6. *Information Technology in preschool education: implementing moderately* // *Kindergarten*. - 2012. - № 3. - P. 1-8.

Педагогіка

УДК 159.955

к.п.н., старший викладач кафедри
дошкільної та початкової освіти Бадер С. О.
ДЗ „Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка” (м. Луганськ)

ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ Н. КРИЛОВОЇ

Анотація. Стаття репрезентує авторський досвід Н. Крилової щодо виховання духовної культури молодого покоління. Представлено загальне уявлення про технологію, розкрито дефініції “духовність”, “духовна культура”. Визначено сутність та зміст понять “культурний досвід”, “культурні практики”, “універсальна культурна компетентність”. Розкрито засоби реалізації технології, а саме: самостійна діяльність дітей, проектна діяльність та мистецтво.

Ключові слова: технологія, духовність, духовна культура, культурні практики дитини, культурний досвід, універсальні культурні компетентності мистецтво.

Аннотация. Статья репрезентирует авторский опыт Н. Крыловой относительно воспитания духовной культуры молодого поколения. Подано общее представление о технологии, раскрыты дефиниции «духовность», «духовная культура». Определена сущность и содержание понятия «культурный опыт», «культурные практики», «универсальная культурная компетентность». Раскрыты способы реализации технологии, а именно: самостоятельная деятельность детей, проектная деятельность, искусство.

Ключевые слова: технология, духовность, духовная культура, культурные практики ребенка, культурный опыт, универсальные культурные компетентности, искусство.

Annotation. The article represents the author's experience of N. Krylova concerning education spiritual culture of the younger generation. The general idea about the technology is presented; the definitions of „spirituality”, „spiritual culture” are disclosed. The essence and the concept of „cultural experience”, „cultural practices”, „universal cultural competency” is shown. The methods for implementation of the technology are discloses, among them: independent children's activities, projects, and art.

Key words: technology, spirituality, spiritual culture, cultural practices of the child, cultural experience, universal cultural competence, art.

Вступ. Актуальність проблеми виховання духовної культури особистості зумовлена наявністю широкого спектра протиріч, що притаманні сучасному

українському суспільству. Нівелювання справжніх ціннісних орієнтирів, які сьогодні замінюються матеріальними, втрата життєвих смислів значної частини населення нашої держави спричиняють падіння рівня духовних домагань особистості, що негативно позначається на формуванні духовної культури кожної окремої дитини та суспільства в цілому.

Традиційна система виховання в загальноосвітній школі не сприяє виробленню духовних цінностей в учнів, певних життєвих компетентностей. Крім того, більшість сучасних шкіл орієнтовані на знанняний аспект у роботі з учнями, нівелюючи підтримку їх індивідуальності, особистісні інтереси, починання дітей у тих чи інших сферах, виховання самостійності та активності. Такий бар'єр між педагогами та учнями робить практично неможливим спілкування та взаємодію між ними, адже перші намагаються впливати та вимагати, другі – не хочуть підкорюватись. Очевидно, що процес виховання сучасних дітей значно утруднюється через: по-перше, небажання педагогів діяти на основі рівноправ'я з учнями, визнавати їх суб'єктами освітнього процесу та власного розвитку; по-друге: ігнорування адміністрацією школи змін, що відбуваються в оточуючому середовищі на всіх рівнях, проектування виховного процесу на основі застарілих шаблонів. Через це учень і досі залишається у позиції пасивного спостерігача за перебігом власного життя, не приймаючи моральні норми, правила поведінки як особистісно значущі, що неодмінно впливає на виховання духовної культури підростаючого покоління.

Проблема виховання духовної культури та становлення духовності особистості не є новою та досліджується на міждисциплінарному рівні. Так, нею цікавляться філософи (М. Бахтін, М. Бердяєв, С. Кримський, В. Слюсар), психологи (І. Бех, С. Рубінштейн) та педагоги (Є. Бондаревська, М. Євтух, О. Сухомлинська та ін.). З позиції технологічного підходу виховання духовної культури молодого покоління обґрунтовує Н. Крилова. Натомість, змістовний аспект технології виховання духовної культури молодого покоління в науково-педагогічній літературі висвітлено не на достатньому рівні.

Формулювання мети статті та завдань. Отже, метою статті є аналіз та узагальнення теоретичних надбань Н. Крилової щодо обґрунтування технології виховання духовної культури молодого покоління для подальшого впровадження певних її аспектів у практику роботи з дітьми різного віку.

Виклад основного матеріалу. Застосування технологічного підходу в педагогічній науці тісно пов'язано з намаганням учених та практиків досягнути більш високих результатів з урахуванням критеріїв часу та матеріальних затрат. Відомо, що однією з ознак технології є діагностованість прогнозованих та отриманих результатів, висока їх ефективність. Натомість, процес виховання важко спрогнозувати з максимальною впевненістю у результаті, особливо коли мова йдеться про становлення духовності особистості. Тому, говорити про педагогічну технологію, яка б дозволила гарантовано виховати духовну культуру у підростаючого покоління можна лише умовно.

Загальновідомо, що педагогічним технологіям притаманна низка ознак, що вказує на технологічність, зокрема: концептуальна основа, мета, завдання, суб'єкти, етапи та засоби реалізації, прогнозований результат (В. Безпалько, С. Харченко та ін.). Тому, спробуємо проаналізувати зміст технології виховання духовної культури молодого покоління з точки зору її складових.

але й досить сильно варіюється. У більшості країн ЄС час на опанування іноземної мови у початкових класах не перевищує 10 % від загального навчального часу, а в деяких країнах навіть нижче 5 % (Німеччина, Франція, Кіпр, Угорщина, Австрія, Португалія, Словачія, франкомовна громада Бельгії). Лише Хорватія (11.1 %), Мальта (15.2 %), німецькомовна громада Бельгії (14.3 %) та Люксембург (40.5 %) є винятком із загальної тенденції [6, с. 121].

Проте крім інтенсивності важливим фактором успіху раннього НІМ є якість викладання. У багатьох випадках у початкових школах Європи іноземні мови викладаються не фахівцями, а учителями початкової школи, які не завжди вільно говорять мовою і не мають належної методичної підготовки. Тож одним із пріоритетних завдань реформування іншомовної освіти для країн ЄС є створення системи перепідготовки або підвищення кваліфікації учителів початкової школи.

Ситуація з вибором іноземної мови залишається без змін протягом останніх десятиріч: у всіх країнах ЄС англійська мова є найбільш широко розповсюдженою іноземною мовою на рівні МСКО 1. Така ситуація склалася у результаті того, що уряди все більшої частини країн ЄС як відповідь на сильну економічну глобалізацію, а також під тиском з боку батьків через передбачувані соціальні та економічні вигоди заявляють про необхідність вивчення англійської мови в ранньому віці і в нормативних документах визначають англійську мову як таку, що має викладатися в якості першої іноземної мови. Проте тенденція домінування у європейських школах англійської мови (глобальної англійської, або американської англійської) розглядається деякими дослідниками як загроза культурному та мовному розмаїттю Європи.

Аналіз ситуації в Європейському Союзі в цілому вказує на збільшення приблизно на 12 % (з 60,7 % у 2004/05 до 73 % у 2009/10) частки учнів початкової школи, які вивчають англійську мову. Що стосується ситуації в конкретних країнах, найбільш значне зростання було зафіксоване в Словенії, де відсоток учнів, які вивчають англійську мову, зріс з 11,1 % у 2004 /05 до 49,0% у 2009/10 навчального році (різниця близько 38 %). Аналогічне збільшення в процентному вираженні було зареєстровано у Польщі: 50,7 % учнів вивчали англійську мову в 2005 році і 88,0 % в 2009/10 навчального році. У Болгарії, Чеській Республіці, Словаччині, Ісландії та Хорватії також зафіксовано значне збільшення частки учнів в період між 2004/ 05 і 2009/10 роками (від 20 до 30 %). Проте таке зростання також пов'язано із загальним збільшенням початкових шкіл, де іноземні мови стали частиною навчального плану [6, с. 61].

Німецька мова широко викладається тільки в Люксембурзі: всі учні повинні вивчати її як обов'язковий предмет з 6 років. Ця мова також широко поширена в Чехії, Греції, Угорщині, Польщі та Хорватії, де частка учнів, які у початковій школі вивчають німецьку мову, становить від 10 % до 22 %.

Французька є найбільш поширеною іноземною мовою у Сполученому Королівстві, фламандській громаді Бельгії та Ірландії. Її також вивчає більшість учнів у Люксембурзі, де французька є обов'язковою дисципліною з 7 років. Крім того, французька мова як іноземна є поширеною в системі початкової освіти Греції та Румунії, де вона викладається приблизно для 24 і 16 % учнів відповідно.

починаючи з вересня 1998 року. А з 2003 року навчання іноземних мов стало обов'язковим для всіх початкових шкіл з першого класу. У Португалії Декрет-закон № 286 від 1989 року увів іноземну мову з 1-го циклу базової освіти, забезпечуючи послідовне викладання іноземних мов на наступних етапах, а Наказ № 60/SEEI/96 від 1996 року визначив умови, за яких можна розпочинати вивчення іноземної мови [8, с. 40].

Згідно з результатами дослідження Європейської комісії «Ключові дані про викладання мов в школах Європи» (Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012) в усіх країнах ЄС, за винятком Сполученого Королівства (іноземна мова є обов'язковою для вивчення з 11 років на рівні середньої освіти), сьогодні прийнято рішення про обов'язкове вивчення однієї іноземної мови у початковій школі. У деяких країнах вивчення іноземної мови починається з першого класу (Люксембург, Мальта, Австрія, Італія), а в окремих країнах навіть в материнських школах і дитячих садках (Бельгія – німецькомовна громада, Іспанія – деякі автономні округи). У цілому, у більшості європейських шкіл вивчення іноземної мови починається у період з 6 до 9 років (1980-90-ті роки – у період з 9 до 11 років). Користуючись правами автономії, шкільні установи Естонії, Фінляндії та Швеції самостійно визначають початок вивчення іноземної мови як обов'язкової дисципліни у період, рекомендований центральними органами освіти (Естонія та Фінляндія – у віці 7-9 років, Швеція – у віці 7-10 років) [6, с. 25].

Реформи з мовної освіти, що проводяться сьогодні в багатьох країнах Європи, наголошують на більш ранньому обов'язковому вивченні першої іноземної мови. В Іспанії цей процес розпочинається з 3 років, на Мальті – з 5 років, у Франції, Швеції і Польщі – з 7 років, у Литві – з 8 років. Такий підхід використовується не для подовження термінів навчання однієї мови, а для надання можливості вивчення другої та третьої іноземних мов. У період з 2004/05 до 2009/10 навчальних років відсоток учнів початкової школи, які не вивчають іноземну мову, знизився з 32.5 % до 21.8 % [6, с. 10]. Зазначені зміни підтверджують підтримку з боку урядів політики мультилінгвізму та бажання зберегти лінгвістичну різноманітність у Європі. До того ж, ряд останніх оглядів науковців зауважують тенденцію освітніх систем в усьому світі розпочинати вивчення другої іноземної мови у все більш ранньому віці – у початковій школі.

Враховуючи, що молодші за віком діти вивчають іноземні мови легше і що для перспектив професійного зростання учнів в умовах глобального ринку і розширення культурних горизонтів Англії важливо зрівнятися з іншими європейськими країнами, які починають навчання мов раніше, уряд країни прийняв рішення зробити іноземні мови обов'язковим предметом Національного курикулуму на KE 2 (початкова школа) з вересня 2014 року. Після проведення консультацій з керівниками та учителями шкіл було укладено перелік іноземних мов для навчання на KE 2: французька, німецька, італійська, китайська, іспанська, латинська або давньогрецька. Школи також матимуть можливість обирати іншу мову або мови, якщо вони побажають це зробити [3, с. 4].

Розуміючи важливість мовної освіти сьогодні, не всі країни ЄС в однаковій мірі забезпечують її ефективну реалізацію безпосередньо на шкільному рівні. Кількість годин, передбачених навчальними програмами початкової школи на вивчення іноземної мови, хоча і поступово збільшується,

Концептуальною основою технології виступає ідея вільного виховання особистості, що припускає вільний розвиток дитини, відмову від примусу, авторитаризму, намагання впливати на дитину. Н. Крилова наголошує, що сучасним педагогам важко відмовитись від авторитаризму, зорієнтувати професійну діяльність на взаємодію та рівноправ'я в стосунках з дітьми [1, с. 16].

Не менш важливою основою авторської технології є культурологічний підхід в освіті. Н. Крилова вважає необхідним набуття дітьми культурного досвіду, що стає можливим за умови занурення у практико-орієнтований освітній процес. Вчений розуміє досвід не як певне накопичення знань, фактів, істин, а як постійне предметне оновлення та рефлексію. Тобто **культурний досвід** є тим знанням, що особистість приймає як особистіснозначуще, може застосувати на практиці (при чому види практичної діяльності постійно оновлюються) та здійснює рефлексію з приводу застосування отриманого знання [Там само, с. 46]. Очевидно, що культурний досвід є елементом розвитку у разі, коли людина приймає його на особистісному рівні.

Отже, культурологічний підхід в освіті передбачає відмову від орієнтації лише на ЗУНи й спрямований на формування культурних компетентностей дітей. За визначенням Н. Крилової, **універсальні культурні компетентності дитини** – це такі уміння та здібності, що є принципово важливими для будь-якого професіонала для виконання діяльності на високому рівні якості: творчо вирішувати практичні завдання, планувати та виконувати колективну проектну роботу, ефективно організовувати власну діяльність, бути активним у прийнятті сумісного рішення, аналізувати інформацію та інше [2]. Формування такої компетентності неможливо у форматі предметно-урочної системи, а необхідним, на думку автора, є міжпредметна взаємодія фахівців та орієнтація на індивідуальний підхід у навчанні.

На думку вченого, такі культурні компетентності починають формуватися ще на етапі дошкільного дитинства, у шкільному віці – удосконалюються. Натомість, універсальні культурні компетентності не можуть сформуватися без так званих культурних практик дітей.

Ідею наявності культурних практик в житті кожної дитини, які вона набуває самостійно у процесі контрольованої та стихійної соціалізації, Н. Крилова поклала в основу технології виховання духовної культури молодого покоління. **Культурні практики дитини** – різні, засновані на поточних та перспективних інтересах дитини види самостійної діяльності, поведінки, душевного самопочуття та унікальний індивідуальний життєвий досвід особистості, що закладається з перших днів її життя; це постійні та одиничні проби нових способів та форм діяльності і поведінки з метою самоствердження [1, с. 19].

Саме культурні практики дитини виступають тим стрижнем, що допомагає їй осмислювати зміст та форми власної життєдіяльності: спілкування з оточуючими, ставлення до себе та інших, досвід самостійної творчої діяльності тощо. Тобто культурні практики виступають тим фактором, що впливає на розвиток індивідуальності особистості, стимулюють та каталізують становлення дитини у всіх аспектах її життєдіяльності. Очевидно, що зміст культурних практик впливає на розвиток духовності особистості, адже від того, що практикує дитина залежить те, чим наповнюється її внутрішній світ.

Н. Крилова зазначає, що культурні практики дитини формуються ще на етапі дошкілья під час різних спроб самостійної діяльності дитини, у процесі

спостереження, дослідів, фантазування, пізніше – у навчальній діяльності тощо. У межах таких культурних практик поступово оформлюється **культурна ідея** особистості, що у майбутньому може стати справою всього життя людини [2].

Отже, культурні практики виступають тією діяльністю, у процесі якої дитина набуває власного емоційного, морального досвіду, а отже вирощується її духовна культура. На думку Н. Крилової, провідна мета у культуровідповідній школі – набуття дитиною різних культурних практик.

Зважаючи на предмет дослідження, а саме технологію виховання духовної культури, вважаємо за доцільне, перш за все, зупинитися на понятті “духовна культура”, що поєднує в собі категорії культури та духовності. Зробивши ґрунтовний аналіз науково-періодичної літератури, ми дійшли висновку, що дефініція “духовна культура” представниками різних галузей знань розглядається як:

- певна сфера духовної діяльності (її процес і результат) людини;
- накопичена людством система знань, уявлень, переконань, цінностей, норм поведінки, досягнення науки та мистецтва;
- комплекс духовного надбання, що засвоює особистість з урахуванням критерію особистісного ставлення до нього.

Очевидно, що духовна культура виступає складовою загальної культури та нерозривно пов'язана з духовністю. На думку вчених (С. Кримський) духовність являє собою специфічну якість, що характеризує гармонічне поєднання всіх сфер особистості, гармонію внутрішнього світу, що формується на основі здатності людини діяти незалежно від мінливого соціуму [3]. Н. Крилова зазначає, що виховання духовності залишається неможливим доки дитина не пропускає через себе ті моральні норми та правила, що транслює педагог, їй необхідно самостійно осмислити та прийняти їх. Таке розуміння процесу виховання виключає вплив на учня, висуваючи на перше місце взаємодію з дитиною, її підтримку на шляху власного саморозвитку.

Технологія виховання духовної культури молодого покоління побудована з урахуванням низки *принципів*:

- *взаємодії та педагогічної підтримки* дитини, що на практиці виявляється через уміння педагога поставити себе на місце учня. Н. Крилова наголошує, що вчитель має дивитись на учня та процеси, що відбуваються з ним, очима дитини (себе-подібного-до дитини, себе-в-близькій-дитині);
- *культуровідповідності в освіті*, що передбачає урахування різних культур без виокремлення домінантної; самовизначення та культурна ідентифікацію особистості;
- *мультимедійності* – успішна інтеграція різних культурних традицій, звичаїв, норм, що можуть бути наявні в дитячій спільноті (групі, класі, гуртку тощо);
- *побудови всіх видів діяльності виходячи з життєдіяльності самої дитини*, адже на думку вченої, учень завжди “виступає повноправним суб'єктом діяльності, взаємодії та спілкування” [1, с. 18]. Така позиція унеможливує пасивну позицію особистості, що розвивається, та маніпулювання нею, визнає особистість дитину апіорі вільною;
- *продуктивності*, що підкреслює відтворюючий сенс різних видів діяльності дитини, її самостійність у накопиченні позитивного життєвого досвіду;
- *свободи* у самовираженні, художній творчості [1, с. 14 – 19; 4, с. 391–399].

мобільності, навчання упродовж життя, рівного доступу до освіти, активного громадянства та суспільної злагоди. Володіння двома іноземними мовами запропоновано внести до переліку індикаторів результативності зазначеної стратегії.

НІМ у початковій школі більшість країн ЄС реалізує, практикуючи такі загальні педагогічні та методичні підходи:

- інтенсифікація навчання ІМ (методика «частих зустрічей»);
- вивчення ІМ у комунікативних ситуаціях за темами, що є особистісно значущими для молодшого школяра (його життя, захоплення, родина, друзі тощо);
- у процесі раннього вивчення ІМ розуміння передусє продуктивним видам мовленнєвої діяльності;
- відбір учителем автентичних матеріалів з урахуванням вікових особливостей та інтересів учня;
- персоналізація навчання (використання іграшкових персонажів, ляльок) допомагає учневі краще засвоювати матеріал;
- використання ІКТ у ранньому НІМ;
- під час планування уроків з ІМ у початковій школі обов'язкове врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів (розвитку пам'яті, уваги, уяви, швидкості реакції тощо);
- урахування педагогом індивідуальних навчальних стилів і стратегій учнів;
- використання якісної наочності та мультисенсорний підхід до раннього НІМ;
- систематичне повторення та закріплення навчального матеріалу;
- використання можливостей спілкування з носіями мови у позаурочний час;
- *холістичне (комплексне) НІМ*;
- створення комфортних умов і підтримка мотивації вивчення ІМ;
- розвиток рефлексії, навичок самооцінювання;
- виховання толерантності та сприяння кращому розумінню один одного [4, с. 125-137].

Навчання іноземних мов на рівні МСКО 1 першими ввели північні країни: Данія (1958), Швеція (1962), Фінляндія (1970). Після проведення освітніх реформ 1980-90-х років, які серед інших змін передбачали обов'язкове вивчення сучасних іноземних мов у початковій школі, більшість країн Європейського Союзу також приступили до реалізації програм раннього навчання мов. Першими в цьому починанні стали Австрія (1982), Нідерланди (1985), Португалія (1989), за ними пішли Іспанія (1990), Греція та Італія (1993), франкомовна громада Бельгії (1998). Характерними для всіх країн, які ввели іноземну мову на рівні МСКО 1 на початку 1990-х років, були перегляд навчальних планів і розробка відповідних навчальних програм та підручників.

Так, наприклад, у 1982 році Австрія вводить сучасну іноземну мову (англійську або французьку) як “Verbindliche Übung” («Обов'язкові вправи») для 3 і 4 класів. У 1991-93 рр. програма сучасної іноземної мови була розширена за рахунок включення мов, якими розмовляють національні меншини Австрії та сусідніх країн. Крім того, до “Schulorganisationsgesetz” (Закон про організацію школи) було внесено зміни щодо реалізації пілотного проекту «Сучасна іноземна мова з першого класу» в загальній системі освіти,

Виклад основного матеріалу статті. Відомим є той факт, що раннє навчання дітей сприяє більш швидкому опануванню іноземною мовою, поліпшує навички володіння рідною мовою і є основою для більш високої продуктивності в інших сферах навчальної діяльності. Серед переваг раннього НІМ педагоги також називають такі, що:

- діти молодшого шкільного віку здатні до інстинктивного засвоєння мови;
- вони демонструють відносно легке відтворення звукової системи іноземної мови (чим молодше учень, тим більше шансів сформувати акцент і інтонацію, схожі з носіями мови);
- у молодших школярів відсутній страх перед іноземною мовою та боязнь помилок;
- у розпорядженні молодших школярів взагалі є значно більше часу на опанування іноземної мови;
- учні початкової школи мають більше можливостей для формування продуктивних зв'язків між рідною та іноземною мовами, тим самим розвиваючи металінгвістичну компетенцію;
- у молодших школярів є більше часу інтегрувати вивчення додаткової мови в їхній загальний когнітивний, соціальний, емоційний та культурний розвиток, що у свою чергу здійснює позитивний і формуючий вплив на почуття власної ідентичності [9, с.19-55].

Проте не існує фактичного підтвердження, що раннє НІМ гарантує кращі результати у вивченні ІМ на наступних освітніх щаблях. Поява додаткових чинників, від яких залежить успішність учнів у середній школі (нові учителі з іншими методиками НІМ, зміни у критеріях оцінювання академічної успішності, різниці у програмах початкової та середньої школи тощо), досить часто має демотивуючий ефект – учні втрачають бажання продовжувати вивчати іноземні мови.

Ранній початок іншомовної освіти може бути ефективним тільки за умов достатнього навчального часу, високої якості і безперервності НІМ на наступних освітніх рівнях. До ключових факторів, що забезпечують успіх раннього початку, включають:

- відповідний віку учнів зміст навчальної програми з адекватним розподілом часу;
- логічний перехід від етапу до етапу у процесі опанування ІМ;
- наявність кваліфікованих учителів;
- відповідну віку учнів педагогіку [12, с. 42].

Міністри освіти ЄС підтримують викладання принаймні двох іноземних мов з самого раннього віку за Барселонською моделлю «рідна мова + 2 іноземні». Крім створення бази для розвитку іншомовної компетентності на наступних освітніх щаблях раннє навчання іноземних мов впливає на формування позитивного ставлення учнів до інших мов і культур, що само по собі є достатньою причиною для Єврокомісії підтримувати подальші дослідження та ініціативи у цьому напрямку.

Згідно із рамковою стратегією “*Education and Training – 2020*” у період до 2020 року основним завданням європейського співробітництва має стати забезпечення подальшої розбудови освітніх систем і підготовки кадрів у державах-членах ЄС відповідно до вимог сьогодення. Одним з пріоритетних питань залишається мовна освіта як ключовий інструмент реалізації програм

Провідними суб'єктами технології виховання духовної культури молодого покоління виступають учитель та учень, натомість, Н. Крилова спеціально не вживає термін „учень”, заміняючи його на „дитина”, тим самим підкреслюючи його роль в освітньому процесі. Тобто він не просто отримує знання, а й виявляє свою індивідуальність у процесі індивідуалізації. Н. Крилова наголошує, що виховання духовної культури молодого покоління відбувається щохвилини, адже на дитину постійно впливають різні фактори. Умовно можна виокремити провідні шляхи означеного процесу: соціалізація, індивідуалізація, освітній процес, засвоєння культурних еталонів через мистецтво [4].

Слід окремо зупинитись на процесах соціалізації та індивідуалізації особистості, адже автор розмежовує означені категорії, вважаючи, слід за О. Газманом [5, с. 28], що соціалізація ототожнюється з педагогікою необхідності, у той час як індивідуалізація – з педагогікою свободи. У процесі соціалізації особистість засвоює соціальні норми, правила поведінки тощо, індивідуалізація є тим буфером, через який особистість їх пропускає, приймаючи або не приймаючи такі правила як особистісно значущі. Отже, соціалізація – це суспільство, індивідуалізація – це “Я” особистості.

Очевидно, соціалізація є могутнім фактором виховання духовної культури дитини на макро-, мезо- та мікрорівнях. Особливо важливу роль у даному процесі відіграють сім'я та школа. У процесі індивідуалізації особистість робить власний вибір та визначає, які саме цінності вона приймає для себе.

Н. Крилова наголошує на необхідності створення культурного виховного середовища в школі на основі вільного виховання, адже саме такий тип виховання, на думку автора, може виступати гарантом успішної соціалізації [1, с. 16, 19]. Для побудови такого середовища важливо, щоб дитина виступала діючим суб'єктом освітнього процесу, мала можливість самостійно розвиватися на основі її природних задатків.

Провідним засобом реалізації технології виховання духовної культури молодого покоління, згідно Н. Крилової, є самостійна навчальна діяльність дитини, проектна діяльність та мистецтво [1, с. 19; 4]. Окреслені засоби виступають водночас і видами культурних практики дитини.

Так, у процесі самостійної навчальної діяльності, як у школі, так і поза її межами, дитина має можливість до самовираження, самореалізації, вона вчиться вирішувати нестандартні завдання, що формує мобільність дітей ще на етапі молодшого шкільного віку, а саме така якість є вкрай необхідною у сучасному соціумі [1, с. 44; 6, с. 104].

Проектна діяльність, на думку автора, вчить дітей самостійно здобувати знання, тобто не орієнтує їх на заучування. Це, у свою чергу, сприяє формуванню критичного мислення, розвитку духовної складової особистості. Крім того, знання Н. Крилова розглядає лише як „допоміжний матеріал” для практичної діяльності. Саме практика виступає стрижнем культурного досвіду, збагачує його [1, с. 45]. Таким чином, освітній процес орієнтований у більшій мірі на накопичення культурного досвіду, духовної культури, а не на процес навчання як засвоєння суми знань.

Одним із найбільш могутніх засобів формування духовної культури виступає мистецтво, що являє собою відображення в художній формі уявлень людини про світ, оточуючу дійсність. Г. Селевко розглядає мистецтво з трьох ракурсів (з точки зору його впливу на процес виховання): мистецтво як

культура ставлення до явищ оточуючого світу; мистецтво як творчість, мистецтво як мова. У зв'язку з цим виокремлює такі види мистецтва у процесі виховання духовної культури молодого покоління: література – має можливість образно передати чужий життєвий досвід, викликає могутній відклик у душі дитини; зображувальне мистецтво (скульптура, живопис, графіка) – зорові образи сприяють формуванню у людини почуття прекрасного, формують уявлення про красу; хореографія – розкриває красу та гармонію людського тіла; театр – формує моральні та естетичні смаки особистості, адже має синтетичну основу; музика – має емоційний характер взаємодії та ніби-то „пропонує” моделі емоційно-чуттєвого сприйняття світу [4, с. 394–395].

Отже, мистецтво володіє значним потенціалом у формуванні духовної культури дітей за умови правильного та системного ознайомлення з ним.

Прогнозованим *результатом* технології виховання духовної культури молодого покоління є набуття дитиною нового культурного досвіду, становлення в її свідомості тієї культурної ідеї, на якій буде базуватися її майбутня діяльність.

Висновки. Отже, технологія виховання духовної культури молодого покоління заснована на ідеях вільного виховання, концепції екзистенціального розвитку особистості та культурологічній освітній парадигмі. Зміст технології спрямований на розвиток універсальної культурної компетентності дитини, яка може сформуватись на основі різних культурних практик дитини, на що і має бути спрямований освітній процес у навчальних закладах.

Література:

1. Крылова Н. Б. Культурные смыслы образования. Вопросы культурологи [Електронний ресурс] / Н. Б. Крылова. Режим доступу: http://www.values-edu.ru/?page_id=96
2. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике [Електронний ресурс] / Н. Б. Крылова. Режим доступу: http://www.isiksp.ru/library/krylova_nb/krylova-000001.html
3. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 21–28.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – В 2-х т. – Т. 2. Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование. – 816 с.
5. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе / ред. Н. Б. Крылова. – М.: Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58–64.
6. Крылова Н. Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. Культурная парадигма. – Вып. 4(34). – 2007. – С. 104–109.

References:

1. Krylova N. B. Kulturnye smusly obrazovanya. Voprosu kulturology [Elektronnyj resurs] / N. B. Krylova. Rezhy'm dostupu: http://www.values-edu.ru/?page_id=96
2. Krylova N. B. Razvytye kulturologycheskogo podxoda v sovremennoj pedagogyke [Elektronnyj resurs] / N. B. Krylova. Rezhy'm dostupu: http://www.isiksp.ru/library/krylova_nb/krylova-000001.html

the general principles for all countries and methodological approaches to early foreign languages teaching, analyzes the factors affecting the success of the reforms in the foreign language education at the primary stage. The article also investigates the experience of the EU countries realizing today the model of bilingual education at primary school.

Keywords: primary education, foreign language training, models of early foreign language teaching, methodological approaches, bilingual education.

Вступ. У сучасному глобалізованому світі володіння іноземними мовами стає обов'язковою умовою для успішного включення людини до конкурентного суспільства знань. На європейському континенті активізація вивчення іноземних мов зумовлена, по-перше, інтеграційними процесами у державах-членах Євросоюзу на шляху створення спільного ринку праці, а, по-друге, потребою збереження культурного розмаїття та виховання взаємоповаги різних націй і народностей задля процвітання європейської спільноти.

Вивчення іноземних мов розглядається не лише як важлива політико-економічна умова прогресивного розвитку Євросоюзу, а також як засіб поліпшення когнітивних навичок людини та навичок читання і письма рідною мовою. Формула «рідна мова + мінімум дві іноземні» визначена в якості головної мети навчання іноземних мов (НІМ) громадян Європи. План Єврокомісії з підвищення мотивації до НІМ включає три основні напрями діяльності:

- вивчення мов протягом усього життя;
- поліпшення якості викладання мов;
- створення сприятливого середовища для вивчення мов [5, с. 6].

Підкреслюючи важливість навчання мов упродовж усього життя, Єврокомісія закликає до навчання мов з самих ранніх років, ґрунтуючись на численних психологічних, фізіологічних і педагогічних дослідженнях.

Іншомовна освіта у школах Європи є предметом вивчення у працях таких зарубіжних дослідників, як М. Байрам (Michael Byram), К. Гаррусте (Christelle Garrouste), П. Грудні (Peter Grundy), Р. Джонстоун (Richard Johnstone), Дж. Еневер (Janet Enever), Д. Косте (Daniel Coste), А. Кубанек (Angelika Kubanek), В. Мартинюк (Waldemar Martyniuk), Ш. Мюллер (Stefanie Müller), М. Ніколов (Marianne Nikolov), Р. Піпі (Riitta Piri), Т. Тінслі (Teresa Tinsley), Дж. Трім (John Trim), М. Флемінг (Mike Fleming) та ін.

Питання НІМ у країнах Європи розглядають українські науковці В. Деркач, С. Гапонова, Л. Заблоцька, О. Кашуба, О. Кузнєцова, Н. Лавриченко, О. Локшина, В. Папіжук, О. Першукова, Л. Пуховська, В. Редько, М. Тадеєва. Розпочавшись у 1980-90 х рр. минулого століття, реформи в іншомовній освіті у країнах Євросоюзу продовжуються і сьогодні. Залишається багато невирішених питань, у тому числі і на рівні МСКО 1: зміст НІМ у початковій школі; кількість іноземних мов для раннього вивчення; оптимальний вік учнів для початку НІМ; моделі раннього НІМ, включаючи інтегративний підхід та білінгвальну освіту; наступність програм і методики НІМ між початковою та середньою освітою.

Формулювання мети статті та завдань. Отже, метою статті є аналіз сучасного стану навчання іноземних мов у початковій школі держав-членів Європейського Союзу у контексті досягнень і викликів.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпін'я: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
4. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови / О. Я. Загоруйко. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2010. – 768 с.

References:

1. Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy / uklad. i glav. red. V. T. Busel. – K. : Irpin' : VTF "Perun", 2009. – 1736 s.
2. Goncharenko S. U. Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk / S. U. Goncharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
3. Derkach A. A. Akmeologiya : ucheb. posob. / A. A. Derkach, V. G. Zazykin. – SPb. : Piter, 2003. – 256 s.
4. Zagoruyko O. Ya. Velykyj universalnyj slovnyk ukrayinskoyi movy / O. Ya. Zagoruyko. – Kharkiv : TORSING PLUS, 2012. – 768 s.

Педагогіка

УДК [37.011+373.3]:37(438)

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов і
методики викладання Ярова О. Б.

Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ)

ЗДОБУТКИ І ВИКЛИКИ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

Анотація. У статті розглядаються питання іншомовної освіти молодших школярів у державах-членах Європейського Союзу. Автор визначає загальні для всіх країн принципи та методичні підходи до раннього навчання іноземних мов, аналізує чинники, що впливають на успіх реформ в іншомовній освіті на початковому щаблі. У статті також досліджено досвід країн ЄС, у яких вже сьогодні початкова школа реалізує модель білінгвальної освіти.

Ключові слова: початкова освіта, навчання іноземних мов, моделі раннього навчання іноземних мов, методичні підходи, білінгвальна освіта.

Анотація. В статье рассматриваются вопросы иноязычного образования младших школьников в государствах-членах Европейского Союза. Автор выделяет общие для всех стран принципы и методические подходы к раннему обучению иностранным языкам, анализирует факторы, влияющие на успех реформ в иноязычном образовании на начальной ступени. В статье также изучен опыт стран ЕС, в которых уже сегодня начальная школа реализует модель билингвального образования.

Ключевые слова: начальное образование, обучение иностранным языкам, модели раннего обучения иностранным языкам, методические подходы, билингвального образование.

Annotation. The article examines the foreign language education of primary school students in the member countries of the European Union. The author defines

3. Krumskyj S. B. Konturu duxovnosti: novue kontekstu ydentyfikacy / S. B. Krumskyj // Voprosu fylosofyy. – 1992. – №12. – S. 21–28.
4. Selevko G. K. Encyklopedyya obrazovatelnye tekhnologiy. – V 2-x t. – T. 2. Sotsialno-vospitatelnye tekhnologyy. – M.: Narodnoe obrazovaniye. – 816 s.
5. Gazman O. S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovatsionnaya problema / O. S. Gazman // Novue cennosti v obrazovanii: desyat koncepciy y esse / red. N. B. Krylova. – M.: Innovator, 1995. – Vyp. 3. – S. 58–64.
6. Krylova N. B. Kulturnaya paradygma kak osnova razvitiya sovremennoj shkoly / N. B. Krylova // Novue cennosti obrazovaniya. Kulturnaya paradygma. – Vyp. 4(34). – 2007. – S. 104–109.

Педагогіка

УДК:378.14

аспірант кафедри теорії

та методики дошкільної освіти Балаєва К. С.

Прикарпатський національний університет
ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВИШАХ УКРАЇНИ

Анотація. У статті висвітлюється проблема професійної підготовки фахівців дошкільного профілю, розкриваються особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи в дошкільних навчальних закладах у сучасних вишах України. Узагальнено забезпеченість навчальними дисциплінами у ВНЗ, які спрямовані на підготовку студентів до інноваційної професійної діяльності у ДНЗ та висвітлено напрями оновлення змісту освіти, зміст освітніх галузей і навчальних дисциплін у майбутній вищій школі.

Ключові слова: професійна підготовка, дошкільна освіта, зміст освіти, інноваційна професійна діяльність.

Аннотация. В статье освещается проблема профессиональной подготовки специалистов дошкольного профиля, раскрываются особенности подготовки будущих воспитателей к работе в дошкольных учебных заведений в современных вузах Украины. Проводиться обзор обеспеченности учебными дисциплинами в вузах, которые направлены на подготовку студентов к инновационной профессиональной деятельности в ДОУ и освещены направления обновления содержания образования, содержание образовательных областей и учебных дисциплин в будущей высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дошкольное образование, содержание образования, инновационная профессиональная деятельность.

Annotation. The article deals with the problem of professional training of preschool profile, the peculiarities of preparing future teachers to work in preschools to high schools of modern Ukraine. Generalized security disciplines in universities, aimed at preparing students for professional work in an innovative kindergarten and highlights directions update educational content, educational content areas and training course in a future high school.

Keywords: professional training, early childhood education, educational content, innovative professional activities.

Вступ. Модернізація системи освіти, що є основою динамічного розвитку суспільства та держави, вимагає від вищої школи підготовки конкурентоспроможного фахівця. У зв'язку з цим формується принципово нове замовлення до якості підготовки педагогічних кадрів, дошкільного профілю зокрема. Згідно з Законами України «Про освіту» (1996), «Про дошкільну освіту» (2001), Державною програмою «Вчитель» (2002), Національною доктриною розвитку освіти (2002), Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) сучасна система освіти потребує фахівця інноваційного типу, здатного до постійної самоосвіти та професійного самовдосконалення, спроможного реалізувати освітні стандарти, впроваджувати новітні педагогічні технології. Нові вимоги до професійної компетентності педагогічних кадрів зумовлюють пошук основних механізмів підвищення ефективності їх фахової підготовки [2, с.15].

Орієнтація сучасної педагогічної освіти на формування вихователя інноваційного типу потребує оновлення змісту його професійної підготовки [3, с.60].

Проблема змісту освіти, її реформування на гуманістичних, особистісно-орієнтованих засадах знайшла глибоке науково-теоретичне обґрунтування в дослідженнях В. Краєвського, В. Кременя, В. Ледньова, І. Лернера, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Семиченко, В. Хуторського та інших.

Для перегляду і удосконалення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної галузі необхідний аналіз особливостей підготовки майбутніх вихователів до роботи в дошкільних навчальних закладах у сучасних вишах України.

Формування мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті особливостей підготовки майбутніх вихователів до роботи в дошкільних навчальних закладах у сучасних вишах України.

Виклад основного матеріалу статті. У педагогічній науці співіснують різні підходи до трактування поняття «зміст освіти». За визначенням С. Гончаренка, зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [1, с.275].

Зміст освіти майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах визначається освітньо-професійними програмами, що використовуються при розробці та коригуванні навчально-методичних комплексів напряму підготовки «Дошкільна освіта», відповідних ним робочих програм, змісту лекційних та семінарських занять, розробці проблемних завдань для самостійної роботи, засобів діагностики рівня успішності студентів, визначенні змісту педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах, навчально-методичної та інспекторської практики у відділах освіти.

Зміст навчання поділяється на: нормативну та вибіркву частину. Зокрема, нормативна частина передбачає оволодіння знаннями та вміннями дисциплін фундаментальної, гуманітарної та професійно-орієнтованої та практичної підготовки, що обов'язкові для засвоєння студентами. Вибіркова частина змісту навчання даної спеціальності рекомендує для засвоєння дисципліни спецкурсів та предметів, що призначені для задоволення існуючих потреб у фахівцях певної спеціалізації та урахування потреб студента [4, с.156].

фахівця (праксеологічно-діяльнісний підхід), що відображає рівень сформованості у нього здоров'язберігаючої компетентності.

Ми передбачаємо, що таким чином в освітній системі вищої школи відбуватимуться процеси практичного формування ціннісних орієнтацій майбутніх економістів щодо здоров'язбереження, які є складовою цілісної ціннісно-сислової сфери людини та її світогляду. Такі ціннісні орієнтації надають смислового значення окремим особистісним позиціям щодо здорового способу життя та активній здоров'язберігаючій діяльності й, зокрема, на робочому місці. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість важливості здоров'язбереження у свідомості майбутнього економіста і пов'язана з його особистісними ідеалами та життєвими цілями.

Аналіз наукових джерел доводить, що реалізація аксіологічного підходу у формуванні здоров'язберігаючої компетентності студентів ґрунтується на принципах інтеграції теорії з практикою, поетапності засвоєння професійно-прикладних основ формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю з метою вироблення стійких мотивів, ціннісних орієнтацій, навичок збереження і зміцнення здоров'я з урахуванням впливу фізичного виховання на гармонійний розвиток особистості. Тому серед основних завдань вищого навчального закладу є не тільки професійна підготовка студента до фахової діяльності, а й формування у майбутнього фахівця таких особистісних якостей, які відображатимуть рівень сформованості його здоров'язберігаючої компетентності.

Висновки. Отже, на основі узагальнення результатів наукових пошуків щодо специфіки, наукових підходів і принципів навчання студентів у вищій школі конкретизуємо такі особливості формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів на засадах аксіології:

1. Для оптимізації професійної діяльності майбутніх економістів, яка пов'язана з багатьма здоров'яруйнівними факторами, необхідна комплексна реалізація наукових підходів до формування здоров'язберігаючої компетентності студентів, оскільки стратегія професійної діяльності майбутніх економістів складається не тільки з сукупності фахових дій, а й з інших аспектів життєдіяльності, куди власне і входить підтримання належного рівня здоров'я як однієї із особистісних цінностей людини.

2. Еколого-валеологічні знання, вміння, навички, напрями, способи оздоровлення необхідно розширювати в сенсі фахової підготовки і можливостей використання в життєдіяльності економіста, а ціннісне відношення студентів до збереження і зміцнення здоров'я розглядати як один із аспектів світогляду особистості та фактор продуктивної майбутньої професійної діяльності.

3. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів на засадах аксіології шляхом реалізації аксіологічного підходу ґрунтується на інтеграції професійного спрямування у вивченні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Фізичне виховання».

4. У вивченні дисципліни «Фізичне виховання» передбачається професійно-прикладна фізична підготовка студентів, спрямована на забезпечення належного рівня продуктивності праці в майбутній професійній діяльності економіста.

В енциклопедичних джерелах філософського спрямування поняття «діяльність» фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної (свобідної) волі, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого.

Діяльнісний підхід ґрунтується на твердженні, що тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. Тому в формуванні здоров'язберігаючої компетентності цілепокладальним суб'єктом, який пізнає сутність, визначає ціннісні орієнтири і напрями здорового способу життя, є майбутній економіст, котрий займає особисту практично-діяльнісну позицію в процесі збереження власного здоров'я. Водночас, будь-яка цілеспрямована діяльність має бути упорядкованою, відбуватися на основі виробленої програми дій, що визначає сутність праксеологічного підходу.

Праксеологічний підхід (грец. *praxis* – дія) ґрунтується на філософській концепції діяльності, що розглядає способи діяльності з огляду на її практичну доцільність, ефективність. Тому ми вважаємо за доцільне об'єднати діяльнісний і праксеологічний підходи в один – праксеологічно-діяльнісний, який відображає сутність упорядкованої діяльності в напрямі формування здоров'язберігаючої компетентності. Для того, щоб бути ефективною, продуктивною чи плідною (тобто досягати визначеної мети), «правильною» (точною, адекватною, тобто максимально наближатися до визначеного взірця – норми), «чистою» (такою, що максимально уникає непередбачуваних наслідків і непотрібних додаткових уключень), «надійною» (прийоми діяльності тим більше надійні, що більшою є об'єктивна можливість досягнення цими прийомами окресленого результату) і послідовною, застосовується основний критерій практичної «успішності діяльності» – її *доцільність*, практична корисність.

Спрямованість студентів на організацію діяльності в напрямі збереження здоров'я має особистісно-неповторний характер, що зумовлюється опертям на власне бачення моделі здоров'я, яка залежить від поля особистісних смислів, ціннісного відношення до його збереження, засвоєних знань, вироблених умінь і навичок здорового способу життя, що інтегрує у формуванні здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів усі визначені наукові підходи.

Відтак передбачається, що взаємодоповнювальна реалізація конкретних наукових підходів (гносеологічного, системного, комплексного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, праксеологічно-діяльнісного, аксіологічного) підсилюватиме ціннісне ставлення студента до власного здоров'я і сприятиме формуванню здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів. Новоутворення в ціннісній структурі свідомості особистості (що формуються на засадах аксіології шляхом реалізації аксіологічного підходу), змінюючись у процесі системного пізнання сутності здоров'я та різноманітних впливів на нього в процесі життєдіяльності взагалі та професійної діяльності економіста, зокрема (системний і гносеологічний підходи), здобуття нових міждисциплінарних знань про здоров'язбережувальні процеси, активне формування вмінь, навичок і досвіду підтримання здоров'я (комплексний і компетентнісний підходи), передбачає динаміку цінностей щодо здорового способу життя у світогляді кожного студента (особистісно-орієнтований підхід) і реалізується у практичних діях та поведінці майбутнього

При аналізі роботи семи вузів розглянуто наявні спеціальності та назви навчальних дисциплін, з'ясовано, що в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти здійснює підготовку спеціалістів за освітньо-кваліфікаційними рівнями:

- 6.010101 – Дошкільна освіта з присвоєнням кваліфікації – Вихователь дітей дошкільного віку. На даній спеціальності можна придбати спеціалізації: «Практична психологія», «Дефектологія та логопедія»;
- 7.01010101 – Дошкільна освіта з присвоєнням кваліфікації – Організатор дошкільної освіти. Вихователь дітей дошкільного віку. Практичний психолог;
- 8.01010101 – Викладач дошкільної педагогіки і психології.

Всі студенти навчаються за державними стандартами вищої освіти, проходять державну атестацію (екзамен з педагогіки та психології дошкільної освіти) та отримують диплом про вищу освіту.

Майбутні фахівці дошкільної освіти проходять педагогічну практику (Пробні заняття у ДНЗ, спостереження у ДНЗ, педагогічна неперервна практика у ДНЗ, педагогічна практика у ДНЗ, педагогічна практика (переддипломна), практика в закладах освіти, педагогічна практика (асистентська та переддипломна)) в дошкільних навчальних закладах м. Чернівці та Чернівецької області.

Студенти вивчають дисципліни різних циклів, серед яких: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки, цикл професійної та практичної підготовки.

Протягом навчання студенти виконують науково-дослідні роботи: курсові роботи з педагогіки та методик виховання і навчання дітей дошкільного віку, курсові роботи з педагогічних дисциплін, курсові роботи з психолого-педагогічних дисциплін, курсові роботи з педагогіки та методик виховання і навчання дітей дошкільного віку, курсові роботи з педагогіки та психології дошкільної.

У Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка в Інституті педагогіки і психології на кафедрі дошкільної та початкової освіти підготовка спеціалістів здійснюється за наступними напрямками: 6.010101 та 7.01010101 Дошкільна освіта. Додаткова спеціальність: Логопедія та Дошкільна освіта. Додаткова спеціальність: Початкова освіта. 8.01010101 – Викладач дошкільної педагогіки і психології.

Кафедра дошкільної та початкової освіти є структурним підрозділом Інституту педагогіки і психології ДЗ Луганський національний університет імені Тараса Шевченка готує фахівців за напрямком: «Дошкільна освіта» за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» з присвоєнням додаткової спеціалізації «Дефектологія» та «Іноземна мова».

Студенти проходять такі види практик: у дошкільних закладах (у групах раннього віку, в групах дошкільного віку, в спеціалізованих закладах дошкільної освіти).

Кафедра теорії і методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника готує студентів за напрямом «Дошкільна освіта» з присвоєнням додаткової спеціалізації логопед; вчитель початкової школи, за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр; спеціаліст; магістр.

Інститут дошкільної та спеціальної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського здійснює підготовку фахівців дошкільної освіти з присвоєнням додаткової спеціальності: Корекційна освіта (логопедія), Практична психологія та спеціалізації: Англійська мова, Хореографія, Фізична культура, за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр; спеціаліст; магістр.

Сарненський педагогічний коледж Рівненського державного гуманітарного університету здійснює підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів з неповною вищою освітою за освітньо-кваліфікаційними програмами молодшого спеціаліста за денною формою навчання з галузі: 0101 Педагогічна освіта, за спеціальностями: Дошкільна освіта, з додатковою кваліфікацією: вихователь з правом викладання іноземної мови (англійська).

Проведена нами робота показала, що у ВНЗ ведеться активна робота з підготовки фахівців дошкільної освіти. Крім основних спеціальностей здійснюється підготовка за додатковими спеціалізаціями.

Вивчення діяльності вищих педагогічних закладів показало, що студенти вивчають такі дисципліни: спрямовані на ознайомлення студентів з теоретичними питаннями дошкільної освіти: Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти, Анатомія та фізіологія дитини, Біологія розвитку дитини, Вікова психологія, Вступ до спеціальності, Декоративне мистецтво та основи дизайну, Дитинство в науковій теорії і практиці, Дитяча література (українська та зарубіжна) з практикумом виразного читання, Дошкільна гігієна, Дошкільна педагогіка, Етнопедагогіка, Етнопедагогіка дошкільна, Етнопедагогіка з основами етнопсихології, Етнопсихологія, Загальна педагогіка, Інклюзивна освіта, Інноваційний підхід до вивчення технологій, Історія дошкільної педагогіки, Історія зарубіжної та української педагогіки, Література для дітей дошкільного віку, Логіко-математичний розвиток, Наступність ДНЗ і ПШ, НДРС і методологія педагогічних досліджень, Нові інформаційні технології, Обчислювальна техніка та технічні засоби навчання, Організація та керування дошкільними закладами, Освітні технології в галузі дошкільної освіти, Основи інформаційної культури, Основи педагогічної майстерності (Педагогічна творчість), Основи педіатрії та гігієни, Основи професійно-педагогічного спілкування, Педагогіка дошкільна, Педагогіка загальна, Педагогіка сім'ї та родинне виховання, Педагогічна етика, Педагогічна психологія, Педагогічна та вікова психологія, Педагогічний менеджмент, Проблеми професійного і особистісного становлення викладача, Психологія дитяча, Психологія загальна, Психологія здоров'я, Психологія особистості, Соціальна педагогіка, Соціальна психологія дитинства, Спецкурс з фахової підготовки, Сучасні технічні засоби, Теоретичні основи змісту й організації дошкільної освіти, Управління педагогічної взаємодією з різними соціальними інститутами; спрямовані на формування практичних умінь професійної діяльності та з методик дошкільної освіти: Валеологія в системі дошкільної освіти, Викладання дисциплін логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, Викладання навчальних дисциплін оздоровчого спрямування, Виховання обдарованої дитини, Дошкільна лінгводидактика (Методика розвитку рідної мови дітей), Культура мовлення та виразного читання, Методика формування елементарних математичних уявлень, Методика викладання дошкільної лінгводидактики, Методика викладання дошкільної педагогіки у вищій школі, Методика викладання психології у вищій школі, Методика дошкільної освіти, Методика

– передбачає створення комплексу дидактичного забезпечення, в якому будуть враховані напрями і можливості формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів;

– сприятиме інтеграції знань про здоров'я і зовнішні впливи на його деформацію та організовуватиме здоров'язберігаючий навчальний процес у вищій школі в сучасних умовах;

– спонукатиме студентів до цілеспрямованого й різнонауково обґрунтованого формування принципів і навичок здорового способу життя;

– стане науковим підґрунтям свідомого формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів;

– відображатиме сутність професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у системі вищої професійної освіти.

Таким чином визначається третя особливість формування здоров'язберігаючої компетентності студентів на засадах аксіології, що передбачає інтеграцію професійного спрямування у вивченні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Фізичне виховання». Відтак визначається взаємозв'язок комплексного (інтеграційно-міждисциплінарного) підходу з компетентнісним та особистісно-орієнтованим, основою яких в нашому дослідженні є формування здоров'язберігаючої компетентності кожного студента.

Особистісно-орієнтований підхід ґрунтується на розумінні того, що невід'ємними рисами кожної особистості є сформована світоглядна орієнтація на здоров'язбереження, самосвідомість, ціннісні орієнтації, відповідальність за свої вчинки тощо. В енциклопедично-довідковій літературі особистісно-орієнтований підхід характеризується як такий, що реалізується на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей студента, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта навчально-виховного процесу й потребує планування педагогічних впливів різної спрямованості в умовах особистісно-розвивального навчання студентів, наприклад, засобами систематизованої фізичної підготовки. Тому реалізація особистісно-орієнтованого підходу передбачає:

– посилення у змісті професійної підготовки людинознавчого, особистісно значущого, емоційного матеріалу, що стосується питань здорового способу життя й ґрунтується на основі філософії людиноцентризму в освітньому просторі;

– створення інноваційно-технологічного навчального середовища на основі проектування інноваційних педагогічних систем в сучасному освітньому просторі для вивчення дисциплін, дотичних до проблем здоров'я, на засадах пізнавального інтересу, ситуації вибору, рефлексії, стимулювання, збереження емоційної комфортності кожного студента і реалізації педагогіки успіху;

– створення педагогічних умов для індивідуальної самореалізації та саморозвитку кожного студента в напрямі формування здорового способу життя та здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців.

Реалізація особистісного підходу в підготовці майбутніх економістів та формування у них здоров'язберігаючої компетентності передбачає його поєднання з *діяльнісним* підходом, який у науковій літературі називають *особистісно-діяльнісним підходом*.

проблем шкідливих звичок і залежностей студентів та фізичного здоров'я майбутніх фахівців;

– набуття, поглиблення і розширення студентами необхідних знань про можливі позитивні й негативні зміни в стані здоров'я, які стосуються до професійної діяльності майбутніх економістів і ознайомлення з корекційно-оздоровчими програмами, які можна використовувати у професійній діяльності;

– пізнання процесів формування практичних умінь і навичок здоров'язбереження як ціннісної основи життєдіяльності майбутніх економістів.

Таким чином, гносеологічний підхід тісно пов'язаний з ціннісно-цільовими орієнтирами аксіологічного підходу до проблеми здоров'я в освіті. Відтак реалізація гносеологічного підходу обумовлює другу особливість формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів: еколого-валеологічні знання, вміння, навички, напрями, способи оздоровлення необхідно розширювати в сенсі фахової підготовки і можливостей використання в життєдіяльності економіста. Водночас, ціннісне відношення студентів до збереження і зміцнення здоров'я необхідно формувати і розглядати як один із аспектів світогляду особистості майбутнього економіста та фактор його продуктивної професійної діяльності.

Завданням *системного підходу* є комплексна розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем [2, с. 305], а також вивчення об'єкта, зокрема, процесу професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, як цілого, упорядкованого та складно організованого, що складається з різних взаємопов'язаних елементів. Одним із таких елементів педагогічної системи фахової підготовки економістів є процес формування здоров'язберігаючої компетентності, що входить компонентом як у систему здобуття студентом професії, так і є складовою системи здорового способу життя й системи професійної діяльності майбутнього фахівця. Адже продуктивність праці працівника багато в чому залежить від стану здоров'я, що потребує ціннісного ставлення до його збереження. Таким чином системний підхід пов'язаний із комплексним підходом.

Комплексний (інтеграційно-міждисциплінарний) підхід заснований на тому, що характерною особливістю пізнавального процесу початку ХХІ ст. є посилення ролі *міждисциплінарного комплексного підходу* до професійної підготовки фахівців, загальними характеристиками якого є спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різноманітності онтологічних детермінант і складових.

На думку А. Деркача, саме завдяки комплексності досліджень з'явилася нова наукова галузь – *людизнавство*, метою якої є реалізація цілісного інтегративного підходу до вивчення людини [3, с. 29]. Тому в дослідженні проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності майбутнього економіста необхідно враховувати не тільки фізіологічні аспекти організму студента, різноманітні медичні показники якості та стану його здоров'я. У цьому сенсі в процесі професійної підготовки доцільно комплексно, змістово-взаємопов'язано і практично-зорієнтовано на фахову та здоров'язбережувальну підготовку вивчати різні «не фахові» дисципліни (наприклад, «Безпеку життєдіяльності» та «Фізичне виховання»), що:

керування ігровою діяльністю, Методика музичного виховання дітей дошкільного віку, Методика навчання української мови в ДНЗ з російськомовним режимом, Методика ознайомлення з соціальною дійсністю, Методика проведення занять з народознавства, Методика розвитку мовлення та ознайомлення з довкіллям, Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах, Методичне керівництво логіко-математичним розвитком дітей, Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетенції дошкільника, Методологія і методи педагогічних досліджень, Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей, Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям, Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю, Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою, Теорія і методика розвитку української мови у дітей, Теорія і технологія розвитку дитячої художньої творчості, Теорія та методика ознайомлення дітей з українознавством, Теорія та методика розвитку рідної мови дітей, Теорія та методика розвитку рідної мови, Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами, Теорія та методика співпраці з родинами, Теорія та методика фізичного виховання, теорія та методика розвитку рідної мови, Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників, Технології формування екологічної культури у дошкільників, Управління навчально-виховним процесом у ВНЗ, Управління педагогічної взаємодією з різними соціальними інститутами, Художня праця з практикумом; спрямовані на поглиблене вивчення особливостей роботи з дітьми дошкільного віку у певному напрямі (дисципліни спеціалізації): Акмеологія з основами психології кар'єри, Диференціальна діагностика, Ігри в логопедичній роботі, Інклюзивна освіта, Історія психології, психодіагностика та корекція, Клінічні основи дефектології, Корекційна педагогіка, Література іноземної мови для дітей дошкільного віку, Логодидактика, Логопатія, Логопедія та методика роботи педагога-логопеда, Логоритміка, Організаційно-методичний супровід логопедичної роботи, Основи дефектології та логопедії, Основи колекційної й розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку, Основи колекційної педагогіки, Основи культури та техніки мовлення логопеда, Основи логопедичного масажу, Педіатрія, Практикум з логопедії, Профілактика і корекція девіантної поведінки, Психологічна служба в закладах освіти, Психолого-педагогічна діагностика осіб з обмеженими можливостями здоров'я, Сурдо-тифло-олігофренопедагогіка, Фізіологія з основами генетики, Методика роботи з дітьми з психофізичними вадами тощо.

Зміст освітніх галузей і окремих навчальних дисциплін оновлюється. Підставою для цього є соціальні зміни, потреби суспільства, тенденції розвитку освіти, зміни освітніх стандартів; рішення органів управління освітою; позиції авторів програм і підручників [5, с.233].

Ми погоджуємося з думкою Л.Козак, що відповідно до принципів оновлення змісту освіти, зміст освітніх галузей і навчальних дисциплін у майбутній вищій школі буде змінюватися в таких напрямках: оновлення навчального матеріалу відповідно до змін в навколишньому світі і досягнень базових наук; включення нових розділів і тем, необхідних для життя в сучасному суспільстві, які мають загальнокультурне значення, вилучення застарілих розділів; генералізації змісту освіти за рахунок виокремлення фундаментальних освітніх об'єктів, системотворчих понять, принципів, закономірностей з одночасним розвантаженням за рахунок другорядного або

застарілого матеріалу; зміна підходів до змісту освіти як до освітнього середовища для особистісного розвитку студентів; перехід до концепції відкритого змісту освіти, обумовлений тенденцією впливу на освіту нових засобів і технологій діяльності (Інтернет, ЗМІ та інше); посилення в загальноосвітньому процесі студентського компоненту змісту освіти, який реалізує можливість індивідуальної освітньої траєкторії студента та інші [3, с.62].

Висновок. Огляд ступеневої підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності показав, що в сучасних вишах педагогічного профілів здійснюється підготовка фахівців з напрямку підготовки «Дошкільна освіта» за освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр з присвоєнням додаткових спеціальностей та спеціалізацій. Аналіз програмового наповнення вибраних вищих навчальних закладів показав, що майбутні фахівці вивчають дисципліни, які спрямовані на теоретичну та практичну підготовку. Теоретичну підготовку поглиблює і науково-дослідні роботи у формі написання курсових, дипломних робіт, а практичну – різні види практик, які проводяться на базі сучасних дошкільних навчальних закладах. Однак критичний аналіз показав, що в обраних закладах не здійснюється ґрунтовна підготовка фахівців до впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність, адже саме фахівця інноваційного типу потребує сучасна система освіти.

Література:

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко, К., «Либідь», 1997– 376 с.
2. Карпенко, Н. М. *Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції* [Текст]: Автореферат. к. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Н. М. Карпенко. — К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. — 21 с.
3. Козак Л. В. *Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності* / Козак Л. В. // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. – 2013. – Вип. 3-4. – С. 60-68
4. *Особливості професійної підготовки бакалаврів спеціальності „Дошкільна освіта” у вищому навчальному закладі* / Добрева О.В. // *Збірник наукових праць Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. — 2010. — N 5. — С. 152 – 159
5. Чернілевський Д. В. *Педагогіка вищої школи: Підручник* / Д. В. Чернілевський. – Вінниця. – 2008. – 408 с.

References:

1. Honcharenko S. U. *Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk* / S. U. Honcharenko, K., «Lybid'», 1997– 376 s.
2. Karpenko, N. M. *Profesiyno-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv doshkil'noyi osvity v universytetakh Shvetsiyi* [Tekst : Avtoreferat. k. ped. nauk, spets.: 13.00.04 - teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / N. M. Karpenko. — K.: Kyiv's'kyi un-t im. B. Hrinchenka, 2010. — 21 s.
3. Kozak L. V. *Zmist pidhotovky maybutnikh vykladachiv doshkil'noyi pedahohiky i psykholohiyi do innovatsiynoyi profesiynoyi diyal'nosti* / Kozak L. V. // *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka. Naukovo-metodychnyy zhurnal*. — 2013. – Vyp. 3-4. – S. 60-68

майбутніх економістів. Такими здатностями визначено вміння студентів засвоювати та реалізовувати наукові й культурні досягнення світової цивілізації у сфері здорового способу життя, що передбачає у професійних і побутових умовах приймати рішення та вибирати стратегію здоров'язбережувальної діяльності; виявляти закономірності життєдіяльності особистості та впливу на неї оточуючого середовища за результатами аналізу власних дій, самоспостережень і самооцінки.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття „особливості” й розкритті наукових підходів та особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу статті. У довідковій літературі поняття «особливість» трактується як характерна риса, ознака властивість, своєрідність, специфіка чого-небудь [1, с. 862]. Особливість визначається за рахунок наявності окремих особливих рис, які виділяються певними ознаками з ряду таких самих предметів, явищ тощо. Поняттєво-термінологічне пояснення особливостей пов'язане з поняттям «особливий», що тлумачиться як своєрідний, оригінальний, самотутній, специфічний, характерний, який має спеціальне призначення [4, с. 320].

Таким чином, однією з особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності студентів ВНЗ економічного профілю шляхом реалізації аксіологічного підходу є врахування засадничого постулату: стратегія професійної діяльності майбутніх економістів складається не тільки з комплексу фахових дій, а й з інших аспектів життєдіяльності, куди власне і входить підтримання належного рівня здоров'я як однієї із особистісних цінностей людини. Адже професійна діяльність економіста пов'язана з такими здоров'яруйнівними факторами, як гіподинамія, тривала робота з комп'ютерною технікою, наявність стресогенних ситуацій у зв'язку з відповідальною роботою з документацією та тривалим перебуванням у замкнутому кабінетному середовищі з обмеженим міжособистісним спілкуванням тощо. Тому для оптимізації професійної діяльності майбутніх економістів необхідна комплексна реалізація наукових підходів до формування здоров'язбережувальної компетентності у професійній підготовці студентів.

Враховуючи галузеві стандарти до підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, конкретизовано основні наукові підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності, які відображали особливості фахового навчання студентів у світлі досліджуваної проблеми. Ми вбачаємо необхідними для реалізації такі наукові підходи: гносеологічний, системний, комплексний (інтеграційно-міждисциплінарний), компетентнісний, праксеологічно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний.

В основі гносеологічного підходу (від грец. *Gnosis*, – seos – знання), перебуває теорія пізнання (гносеологія). Гносеологічний підхід у формуванні здоров'язбережувальної компетенції майбутніх економістів, на думку багатьох науковців, спрямовується на:

– сприяння всебічному вивченню студентами показників здоров'я; пізнанню сутності основ здорового способу життя під час вивчення дисциплін еколого-валеологічного спрямування та фізичного виховання;

– всебічний аналіз різноаспектних впливів на здоров'я людини в процесі її життєдіяльності (в тому числі й професійної діяльності економістів; аналіз

7. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasy'l'eva N.V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teoryi / otv. Red. T. L. Kandelaky. Yzd. 6-e – M.: Knyzhnyy dom «Lybriokom», 2012. – 248s.

Педагогіка

УДК:378

завідувач кафедри фізичного виховання,
кандидат педагогічних наук Шукатка О. В.
Львівська державна фінансова академія (м. Львів)

ОСОБЛИВОСТІ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Анотація. Стаття присвячена визначенню та характеристиці особливостей і науковим підходам до формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх економістів. На основі аналізу наукової літератури конкретизовано сутність поняття «особливість». Отримані результати доцільно використовувати у професійній підготовці студентів економічного профілю.

Ключові слова: особливості, здоров'язберігаюча компетентність, майбутні економісти, наукові підходи.

Аннотация. Статья посвящена определению и характеристике особенностей и научных подходов к формированию здоровьесберегающей компетентности будущих экономистов. На основе анализа научной литературы конкретизирована суть понятия «особенность». Полученные результаты целесообразно использовать в профессиональной подготовке студентов экономического профиля.

Ключевые слова: особенности, здоровьесберегающая компетентность, будущие экономисты, научные подходы.

Annotation. Article deals with the identification and characterization of features and scientific approaches to the formation of future economists' health-care competency. The essence of "feature" concept is concretized on the base of the scientific literature analysis. The results obtained should be used in the training of future economists.

Key words: Features, health-care competency, future economists, scientific approaches.

Вступ. Визначення особливостей формування здоров'язберігаючої компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах на засадах аксіологічного підходу зосереджує увагу на специфічних підходах до гармонізації та інтеграції еколого-валеологічної підготовки з безпеки життєдіяльності людини та фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. Зазвичай зміст професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери розкривається у кваліфікаційних вимогах до випускника цього профілю підготовки, відображених у галузевих стандартах вищої освіти України, вимогах до його громадянських, світоглядних і професійних якостей, знань і вмінь, необхідних для виконання трудових функцій. Згідно з галузевими стандартами виокремлюються здатності випускників вищого навчального закладу, які пов'язані з питанням формування здоров'язберігаючої компетентності

4. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky bakalavriv spetsial'nosti „Doshkil'na osvita” u vyshchomu navchal'nomu zakladi / Dobryeva O.V. // Zbirnyk naukovykh prats' Naukovy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Seriya: Pedahohika. — 2010. — N5. — S. 152 – 159

5. Chernilevs'kyy D. V. Pedahohika vyshchoyi shkoly: Pidruchnyk / D. V. Chernilevs'kyy. — Vinnytsya. — 2008. — 408 s.

Педагогіка

УДК 378:377 (477)

кандидат юридичних наук, доцент,
провідний науковий співробітник Бугайчук К. Л.
Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків

ЩОДО КЛАСИФІКАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню основних підходів до визначення та класифікації принципів дистанційного навчання. Автором визначені та систематизовані погляди науковців на основні принципи навчання у вищій школі та принципи професійного навчання співробітників правоохоронних органів. На підставі аналізу сучасних наукових досліджень в галузі дистанційного навчання узагальнені його базові принципи. Враховуючи сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та особливості навчального процесу курсантів і слухачів, запропоновано власну класифікацію принципів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах МВС України.

Ключові слова: дистанційне навчання, принципи навчання, вищі навчальні заклади, працівники органів внутрішніх справ, МВС України.

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных подходов к определению и классификации принципов дистанционного обучения. Автором определены и систематизированы взгляды ученых на основные принципы обучения в высшей школе и принципы профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов. На основе анализа современных научных исследований в области дистанционного обучения обобщены его базовые принципы. Учитывая современные тенденции развития информационно-коммуникационных технологий и особенности учебного процесса курсантов и слушателей, предложена собственная классификация принципов дистанционного обучения в высших учебных заведениях МВД Украины.

Ключевые слова: дистанционное обучение, принципы обучения, высшие учебные заведения, сотрудники органов внутренних дел, МВД Украины.

Annotation. The article investigates the main approaches to the definition and classification principles of distance learning. The author identified and systematized the views of scholars on the basic principles of teaching in higher education and the principles of learning law enforcement personnel. Based on the analysis of current research in the field of distance learning are summarized its basic principles. Given current trends in information and communication technologies and features of the learning process of students and trainees, proposed own classification principles of

distance learning in higher educational institutions ministry of internal affairs of Ukraine.

Keywords: distance learning, learning principles, higher educational institutions, law enforcement officers, Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Вступ. Сучасні процеси глобалізації освіти висувають на перший план пошук оптимальних форм та методів організації навчання, в тому числі с використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання, що є відповіддю на них, звичайно потребує дослідження наукових основ його організації та проведення. Відмітимо, що як і будь-який процес навчання – дистанційне навчання має здійснюватися відповідно до загальнонавчальних правил його проведення, в той же час, воно має свої власні особливості, які характеризують його організаційні та дидактичні складові. Відповідні правила в педагогічній науці отримали назву «принципи навчання».

У нашому дослідженні ми відштовхуємося від гіпотези, відповідно до якої принципи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах МВС України з одного боку мають відповідати загальнодидактичним принципам навчання, і в той же час повинні мати власні принципи, що характеризують його як «дистанційне».

Зауважимо, що сучасне дистанційне навчання швидко набуває нових організаційних форм, що також зумовлює виникнення або трансформацію принципів його організації та проведення. Отже, на нашу думку, доцільним є розгляд класифікації принципів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах МВС України в «широкому сенсі», тобто враховуючи як «суто навчальні принципи» так і принципи організації дистанційного навчального процесу. Загальна кількість принципів в дидактичній теорії чітко не визначена. Розвиток науки пов'язаний з постійним проникненням у більш складні зв'язки і відношення між активними компонентами процесу навчання, тому є різні підходи до класифікації і послідовності принципів навчання, отже резюмуємо, що наше дослідження в цьому сенсі набуває відповідної актуальності.

Дослідження сутності та класифікації принципів навчання можна зустріти у працях багатьох вчених педагогів, серед яких можна відмітити Кузьмінського А.І., Малфайка І.В., Пальчевського С.С., Сластеніна В.О. та ін. Слід також згадати наукові розробки в галузі навчання працівників правоохоронних органів Горлінського І.В., Полякової С.О., Решетняк Л.О., Уракова І.В. Проте, окреслені праці зосереджені, в основному на аналізі традиційного навчального процесу, дистанційне ж навчання, на наше переконання, крім загальнонавчальних, має і власні дидактичні принципи, які ми проаналізуємо у цій публікації. До того ж мова піде про навчання специфічної категорії осіб – працівників правоохоронних органів, що також має власні закономірності.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у здійсненні класифікації та аналізі змісту спеціальних принципів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах МВС України.

Виклад основного матеріалу статті. Сам термін «принцип» означає основне, вихідне положення якоїсь теорії, основне правило діяльності якого-небудь механізму, приладу, установи. В юридичній літературі, наприклад, під терміном «принцип» розуміють певну домінуючу ідею, яка відображає зміст і основні риси якогось явища природи чи свідомої людської діяльності, а якщо

економика», используют источники средств массовой информации, а затем оперируют ими в англо - язычной речи, что является важным моментом в подготовке их в профессиональной деятельности на международном уровне. Такая методика преподавания является важным моментом в компетентностно-деятельном подходе к изучению иностранного языка по специальности «Финансы».

Выводы. Учитывая все вышесказанное можно утверждать, что эффективность профессионального и личностного развития будущего специалиста во многом определяется компетентностно-деятельным подходом к образованию и построенной на его основе моделью подготовки специалиста, способного решать сложные финансовые вопросы в эпоху глобализации.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методологических терминов (теория и практика преподавания языков)* / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: Злотоуст 1999. – 225с.
2. Жданова И.Ф. *Русско - английский экономический словарь:* / И.Ф. Жданова. - М.: русс, яз., 1999. – 678с.
3. Жданова И.Ф. *Англо-русский экономический словарь* / И.Ф. Жданова. -3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медия 2007. – VIII,1025, [7]с. 9с.
4. Колкова М.К. *Модернизация процесса обучения иностранным языкам в рамках стратегии модернизации образовательного процесса в начальной основной и старшей школы*// *обучение языкам: материалы для специалистов образовательного учреждения* / Отв. Ред. М.К. Колкова - СПб.: КАРО, 2003. – 224с.
5. Колкова М.К. , Комарова Ю.А., Смирнова Л.Н. *Языковос образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов.*- СПб.:КАРО, 2005. – 160с.
6. Миньяр-Белочев Р.К. *Методика обучения французскому языку* -М.: Просвещение 1990.– 125с
7. Суперанская А.В. , Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: Вопросы теории*/отв. Ред.Т. Л.Канделаки Изд. 6-е – М.:Книжный дом «Либроком», 2012. – 248с.

References:

1. Azy'mov Э.Г., Shhuky'n A.N. *Slovar` metodology`chesky`x termy`nov (teory`ya y` prakty`ka prepodavany`ya yazykov)* / Э.Г. Azy'mov, A.N. Shhuky'n. – SPb: Zlotoust 1999. – 225s.
2. Zhdanova Y'.F. *Russko - angly`jsky`j ekonomy`chesky`j slovar`:* / Y'.F. Zhdanova. - M.: russ, yaz., 1999. – 678s.
3. Zhdanova Y'.F. *Anglo-russky`j ekonomy`chesky`j slovar`* / Y'.F. Zhdanova. - 3-e y`zd., stereoty`p. – M.: Rus. yaz. – Medy`ya 2007. – VIII,1025, [7]с. 9s.
4. Kolkova M.K. *Moderny`zacy`ya processa obucheny`ya y`nostrannym yazykam v ramkax strategy`y` moderny`zacy`y` obrazovatel`nogo processa v nachal`noj osnovnoj y` starshej shkoly`// obucheny`e yazykam: matery`aly dlya specy`aly`stov obrazovatel`nogo uchrezhdeny`ya* / Отв. Ред. М.К. Kolkovav - SPb.: KARO, 2003. – 224s.
5. Kolkova M.K. , Komarova Yu.A., Smy`rnova L.N. *Yazykovos obrazovany`e v vuze: Metody`cheskoe posoby`e dlya prepodavatelej vysshej shkoly, aspy`rantov y` studentov.*- SPb.:KARO, 2005. – 160s.
6. My`n`yar-Belouchev R.K. *Metody`ka obucheny`ya franczuzkomu yazyku* -M.: Prosveshheny`e 1990.– 125s

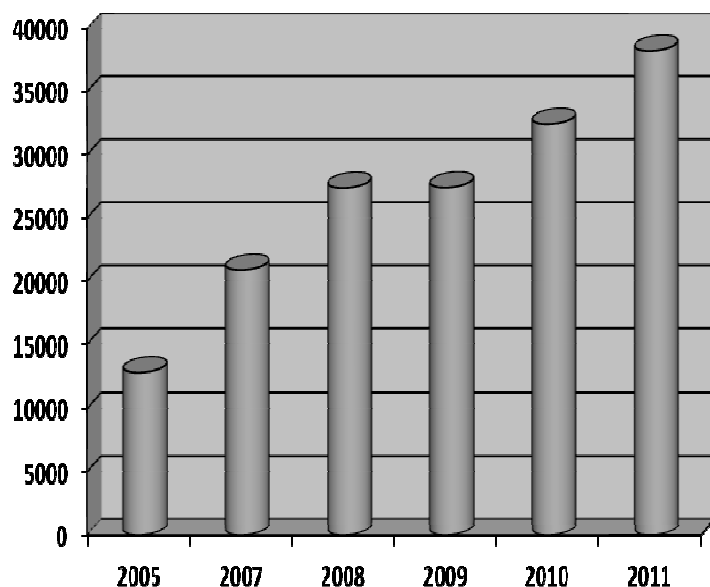


Рис. 2. Gross Regional Product (in actual prices mln. grn.)

При рассмотрении сельского хозяйства Украины студентам предлагается провести сравнительный анализ поступлений продукции растениеводства на перерабатывающие предприятия АПК за несколько лет.

Таблиця 1

Delivery of crop production to the Crimean processing enterprises (in tons)

	2005	2008	2009	2010	2011	2012
wheat	480914	2084223	2437015	1066414	1037719	1390291
corn	10979	9924	594645	44585	304811	608826
barley	62692	1012150	730149	508979	448255	318329
oat	434	-	211	64	207	25
rice	12766	11626	16160	13456	10877	46409

Составляя подобные рисунки и таблицы, студенты используют знания, полученные при изучении такой дисциплине, как «Финансы», «Статистика», «Международные финансы», «Финансы предприятия», «Международная

говорити в контексті складних соціальних систем, то принципи можна взагалі розглядати як умови їх нормальної життєдіяльності.

Якщо вести мову про дистанційне навчання в контексті певної дидактичної системи, то вочевидь, треба говорити про певні принципи її побудови та функціонування. Це потрібно зробити на підставі аналізу загальнодидактичних принципів, принципів дидактики вищої школи в контексті навчання працівників органів внутрішніх справ, тому що дидактичні принципи є найважливішою категорією теорії навчання і відображають його основоположні закономірності, правила, керуючі ідеї, які існують у реальному педагогічному процесі.

В.О. Сластенін поділяє принципи навчання на дві великі групи: змістовні принципи навчання, що відбивають закономірності, які пов'язані з відбором змісту освіти та її вдосконаленням та організаційно-методичні принципи [1]. І.П. Підласий та І.В. Малфаїк загальноновизнаними вважають принципи свідомості й активності, наочності, систематичності й послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою [2, с. 445; 3]. У працях присвячених педагогічним засадам професійного навчання та професійної освіти працівників органів внутрішніх справ дослідники [4, с. 179; 5; 6] називають наступні принципи навчання: особистісної орієнтації навчання; застосування інноваційних та активних форм і методів навчання; активності викладачів та курсантів у процесі навчання; поєднання теоретичного та практичного навчання; громадянськості навчання; професійної спрямованості навчання; науковості навчання; комплексності навчання; індивідуалізації навчання; послідовності навчання, наочності.

Відомчі акти МВС України підкреслюють, що навчальний процес та його організація у навчальних закладах МВС України ґрунтується на принципах:

- поваги до кожної людини, забезпечення її прав і свобод, зокрема, права на освіту;
- неухильної відповідності Конституції України, чинному законодавству, що регламентує освітню та правоохоронну діяльність;
- науковості, гуманізму, демократизму;
- ступеневості, наступності, нерозривності;
- органічної єдності навчальної, методичної, науково-дослідницької та виховної роботи;
- гуманізації освіти як невід'ємної складової суспільної діяльності;
- нерозривної єдності форм і змісту навчання та потреб правоохоронної діяльності;
- незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій;
- свідомого ставлення курсантів, студентів (слухачів) до навчання [7].

Аналіз наукових здобутків в галузі дидактики вищої школи, наукових праць щодо організації електронного та дистанційного навчання та нормативно-правових актів дозволяє говорити про те, що принципи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах МВС України доцільно поділяти на загальні та спеціальні. Загальні принципи мають відображати основоположні засади організації навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України, проте спеціальні принципи мають стосуватися особливостей саме дистанційного навчального процесу.

Отже пропонуємо класифікувати загальні принципи навчання у вищих навчальних закладах МВС на змістовні та організаційно-методичні.

До змістовних принципів можна віднести наступні: громадянськості, відповідності Конституції України, чинному законодавству, що регламентує освітню та правоохоронну діяльність, фундаментальності і прикладної спрямованості, природовідповідності, науковості, гуманізації, єдності навчання і виховання, незалежності. Організаційно-методичними слід вважати принципи систематичності й послідовності, активності та свідомості, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, доступності, поєднання науково-дослідної і навчально-пізнавальної діяльності, системно-педагогічної організованості, міжпредметних зв'язків, впровадження у навчання професійних труднощів, плановості та дисципліни, взаємної поваги.

Підкреслимо, що усі принципи утворюють систему і тісно взаємозалежні один з одним. Реалізація одного пов'язана з реалізацією інших: науковість з системністю та доступністю, диференціація та індивідуалізація з природовідповідністю тощо. Тому викладачеві вищого навчального закладу МВС України доцільно орієнтуватися не на окремі принципи, а на всю систему, забезпечуючи науково обґрунтований вибір цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання. Вищезазначені принципи складають основу будь якої форми навчання (денної, заочної тощо), але щодо дистанційного навчання вони реалізуються специфічними способами, зумовленими, зокрема, можливостями інформаційного середовища Інтернет, та його послугами.

Спеціальні ж принципи дистанційного навчання, як вже зазначалося, зумовлені його дидактичними та організаційними особливостями. Аналіз літератури, зокрема наукових праць Андрєєва О.О. [8, с. 149-153], Кухаренка В.М. [9, с. 28], Шупти О.В. [10, с.133-134], дозволяє говорити про те, що, здебільшого науковці розрізняють наступні принципи дистанційного навчання:

Пріоритетність педагогічного підходу під час проектування навчального процесу в системі дистанційного навчання. Суть цього принципу полягає в тому, що проектування системи дистанційного навчання починається з розробки теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, які передбачається реалізувати засобами дистанційного навчання.

Педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій. Цей принцип вимагає педагогічної оцінки ефективності кожного кроку проектування і створення системи дистанційного навчання. Тому на перший план має бути поставлено не впровадження новітніх зразків техніки, а педагогічний підхід при проектуванні та розробці дистанційних навчальних курсів, підготовка необхідних науково-педагогічних кадрів та інших суб'єктів. Окремо повинна здійснюватися підготовка курсантів та слухачів до комфортної роботи в системі дистанційного навчання. Застосування тієї чи іншої інформаційної технології повинно базуватися на фундаменті педагогічної науки.

Вибір змісту навчання. Зміст навчання у системі дистанційного навчання має відповідати нормативним вимогам державних освітньо-професійних стандартів, а також відповідним професійно-кваліфікаційним вимогам для співробітників органів внутрішніх справ.

Наявність базових вмінь та навичок. Ефективне навчання у системі дистанційного навчання вимагає від тих, хто бажає навчатися, хоч і незначних,

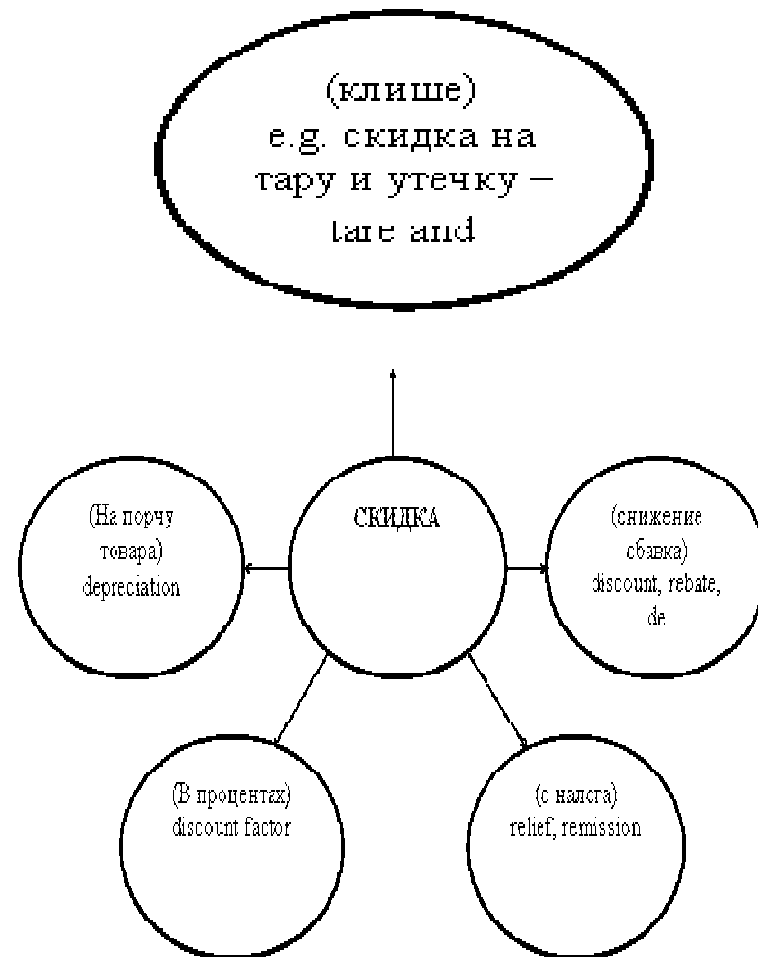


Рис. 1 Многозначность термина «скидка» при его переводе на английский язык

4[C] report, description etc.;

- сложные лексические единицы т.е. сочетание двух и более слов, например: transfer account - счет безналичных расчетов
to release blocked account - разблокировать счет
nominal account - 1) счет доходов и расходов 2) номинальный счет
фразеологизмы, например: count on one's own - на свой страх и риск
- словосочетания - наименования (организаций, предприятий и т.д.), например:

TST System - название международной украинской компании Continental-Equipment- название британской международной фирм - прагмонимы реалии (наименование предмета, изделие товара и т.д.) например «Fox», «Uspeh» «Rain ford»

- аббревиатуры, например:

a/c, AC, C/a, CA (account current) - текущий счет

B/L (bill of lading) - коносамент

8/E (bill of exchange) - переводной вексель, трата

- предложения, например Comparing with the prices of your competitors yours are 5-10% higher. - По сравнению с ценами ваших конкурентов ваши цены на 10-15% выше.

Well, if you increase your order to 1500 pounds we will be able to give you a 2% percent discount.

- Ну а если вы увеличите свой заказ до 1500 фунтов, то мы сможем вам дать 2% скидку.

При подготовке студентов по специальности «Финансы» следует обратить внимание на многозначность терминов и их сочетаемость при переводе на английский язык.

Следует иметь в виду, что только контекст позволяет определить соответствующее значение понятия «скидка» для адекватного перевода. Например: Базисная скидка - bonus rebate; дилерская скидка - dealer discount; скидка для компенсации затрат на рекламу - advertising allowance; скидки на бракованный товар - abatement; скидка на бракованный товар - trade-in allowance; скидка налоговая - tax rebate, tax relief, tax abatement, tax deduction. Следующим немаловажным вопросом при подготовки компетентных специалистов по специальности «Финансы и Кредит» являются меж предметные связи. Дело в том, что данные, приводимые в учебнике по некоторым финансовым вопросам, устаревают. По этому преподавателю следует не просто обеспечить определенный уровень знаний, умений и навыков, но и формировать готовность к самообразованию, т.е. самостоятельному поиску необходимых данных для плодотворного обсуждения некоторых финансовых вопросов. Так, например, при изучении экономики Украины студентам предлагается провести сравнительный анализ валового национального продукта АРК за несколько лет. Это стимулирует интерес студентов к изучаемой теме. Студенты составляют следующий рисунок, а затем и таблицу для беседы на практическом занятии.

але певних вмінь і навичок: користування комп'ютером, робота з автоматизованими пошуковими системами, мережевий етикет, робота з соціальними сервісами мережі Інтернет тощо.

Відповідність технології навчання. Технології дистанційного навчання адекватні моделям загальноприйнятого, традиційного існуючого навчання. Окрім традиційних дисциплінарних моделей навчання у систему дистанційного навчання можуть бути включені і нові форми організації навчального процесу: вебінар, веб-конференція тощо.

Забезпечення безпеки інформації. Суть цього принципу полягає в реалізації організаційно-технічних заходів щодо забезпечення безпечного і конфіденційного збереження, передачі та використання потрібних даних. Реалізація цього принципу особливо важлива при навчанні співробітників правоохоронної системи, де присутня інформація з обмеженим доступом, що, звичайно, потребує створення додаткових механізмів її захисту.

Неантогоністичність. Дистанційне навчання зможе дати необхідний соціальний та економічний ефект за умови, якщо створювані і впроваджувані інформаційні технології стануть природним елементом традиційної системи навчання.

Крім зазначених ми пропонуємо доповнити цю класифікацію наступними принципами.

Принцип організаційної системності. Він визначає всю організацію, включаючи проектування усієї системи дистанційного навчання, створення системи засобів навчання, навчально-методичного, технічного, кадрового, фінансового забезпечення, і закінчуючи організацією самої навчальної діяльності. Ця система може змінюватися в залежності від стратегії вищого навчального закладу системи МВС, мети впровадження дистанційного навчання, але це не означає її кінцевого розпаду, а свідчить тільки про трансформацію та вдосконалення.

Принцип дотримання технічних стандартів. Цей принцип впливає з вищезазначеного принципу системності, адже засоби навчання, технічне та програмне забезпечення мають відповідати міжнародним та галузевим стандартам у відповідній сфері. У дистанційному навчанні працівників ОВС, цей принцип є важливим ще з того, що в мережі інформація правоохоронного спрямування потребує додаткового захисту на рівні світових стандартів у правоохоронній сфері.

Принцип побудови персонального навчального середовища та персональної навчальної мережі. В умовах різкого збільшення обсягу інформації, доступної в Інтернет і на електронних носіях, завданням курсанта та слухача стає не пряме запам'ятовування, а відбір і створення власної інформації (артефактів навчальної діяльності), яка відповідає індивідуальним та колективним потребам, в рамках мети навчального курсу, що характерно для розвиваючого підходу до навчання. У сучасному світі найважливішим є підключення вузлів отримання інформації, встановлення зв'язків між ними, оптимізація інформаційних потоків. Таке середовище та мережа мають бути як у курсанта (слухача) так і викладача.

Принцип дотримання мережевого етикету. Навчальна діяльність на сьогодні здійснюється переважно у мережах (Інтернет, Інтранет), тому потрібно дотримуватися формальних, чи навіть неформальних правил взаємодії та спілкування. Наприклад, не слід забувати, що ви маєте справу з

живими людьми. Правила хорошого тону для звичайного світу і для віртуального єдині. Не пишть і не робить нічого такого, чого не хотіли почути або побачити самі. Навчаться доводити свою позицію, не принижуючи опонента. Також це відноситься до написання електронних листів, оформленні постів у соціальних мережах та системах дистанційного навчання, пунктуальності, дотримання регламенту дистанційного курсу тощо.

Принцип обов'язкової ідентифікації учасників навчального процесу. Він є похідним від принципу безпеки інформації. При дистанційному навчанні важливим є персоналізація, як курсанта так і викладача, що допоможе уникнути фальсифікації результатів навчання та належним образом оцінити їх. Ідентифікація може здійснюватися як очно, так і наявними технічними засобами (безпечна авторизація, відеозв'язок). Цей принцип цілком відповідає вимогам наказу МВС України № 346 від 21 липня 2008 року «Про затвердження Положення про підготовку фахівців у вищих навчальних закладах МВС за заочною та дистанційною формами навчання».

Принцип доступності та мобільності. Він полягає у створенні належних умов для безперервного отримання доступу до навчальної інформації, а також здійснення зворотного зв'язку, колективної роботи у будь-якому місці та в будь-який час, завдяки будь-яким технічним засобам (ноутбук, мобільний телефон, планшетний комп'ютер), безпечному доступу та наявності відповідної мережі, в тому числі й бездротової. Тобто навчальний процес є інваріантним до місця розташування його учасників та часу та у більшості не залежить від типу технічних засобів. В рамках цього принципу можливо забезпечувати доступність результатів усім учасникам навчального процесу.

Принцип забезпечення синхронного й асинхронного режимів взаємодії як учасників навчального процесу між собою, так і учасників з інформаційними засобами навчальної діяльності. Дистанційне навчання передбачає використання інструментів on-line та off-line взаємодії.

Принцип поєднання свободи та регламентації навчання. Інколи зустрічається думка, що для курсантів та слухачів недоцільно вводити графік самостійної роботи. Однак, власний досвід практичної організації дистанційного навчання показує, що, навпаки, повинен бути контроль і планування навчального процесу. Його учасники мають бути обізнаними у розкладі, строках виконання контрольних заходів, в той же час вони повинні мати свободу у проходженні навчального матеріалу в рамках, наприклад, однієї теми, в цих же рамках вибирати строки проходження контрольних заходів, виконання проєктів, практичних завдань тощо. В рамках курсу можуть бути прописані декілька сценаріїв участі, проте, що важливо, з дотриманням основних регламентних вимог.

Принцип зворотного зв'язку та інтерактивності. Навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб забезпечити постійну взаємодію його учасників між собою та між учасниками та засобами навчання. До того ж викладач має якомога швидше відповідати на запитання курсантів та слухачів, мотивувати та стимулювати їх діяльність у курсі. Зазначимо, що зворотній зв'язок, відповідно до принципів педагогічного дизайну, насамперед має на увазі корегування освітньої траєкторії слухача, надання йому допомоги та порад щодо опанування навчального матеріалу. Цікаво, що серед «Топ-5» недоліків дистанційного навчання на першому місці стоїть байдужість або повна відсутність професорів в дистанційних курсах (коли студент не знає

студентов с данными пособиями и существенно снижает мотивацию студентов, которые в своем большинстве заинтересованы в прикладном применении иностранного языка и получении информации по специальности. Овладение навыками языкового общения в профессиональной сфере полагает аргументированно, логично и последовательно высказываться по проблемам связанным с будущей профессией студентов и решать сложные социально-экономические проблемы в условиях острой профессиональной конкуренции.

Таким образом, представляется необходимой подготовка современного учебно-методического комплекса (УМК) по английскому языку для студентов по специальности «Финансы и Кредит», отражающего принципиальные положения компетентно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам, и отвечающего основным требованиям теории учебника иностранного языка, программным требованиям и условиям обучения.

Учебник (книга для учащихся) - это основа, ядро учебного процесса, руководств в работе обучающего и обучаемых «носитель» содержания образования, в том числе знаний, умений, навыков, видов деятельности, определенных государственной программой для обязательного усвоения с учетом возрастных и иных особенностей учащегося (Д.Д. Зуев; Э.Г. Азимов; А.Н. Щукин) [5].

В соответствии с действующей учебной программой курс обучения иностранным языкам в Крымском экономическом институте государственного высшего учебного заведения «Киевский национальный экономический Университет им. В. Гетьмана» Нулевой этап (вводный курс) на экономическом факультете на занятиях используется используется специализированный учебник У. Kunatenko « English», содержащий точный объем лексики и тематики, связанной с будущей профессией студентов. Курс дает информацию об экономике стран изучаемого языка (Великобритании и США), экономических системах, рыночных структурах, финансовых учреждениях, формах организации бизнеса, налогообложении, готова будущих специалистов к экономическому диалогу с зарубежными партнерами.

Культура профессиональной речи - проблема, актуальность которой давно очевидна, хотя до сих пор и не изучена [7, с. 74] Практика показывает, что именно лексические навыки оперирования сложной в семантическом отношении лексики следует формировать у студентов особенно тщательно при изучении специальных слоёв — терминов, касающихся данной специальности, в нашем случае специальности «Финансы и Кредит». А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева под понятием «термин» понимают «специальное слово (или сочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях» [7, с. 14]. Вслед за Р.Г. Миньяр-Белоручевым, мы под лексической единицей отбора понимаем «устойчивый и воспроизводимый элемент любого уровня языка, подлежащий инвентаризации учебных целей» [6]. В это понятие включаются:

- однозначные слова, например: accountability, allonge, buyer, initiative;
- лексико-семантические варианты, например:
account- п 1 [C] (*commerce*) statement of money (to be) paid or received (for goods and services, etc): *I have an ~ with the Midland Bank*, keep my money with this bank
2[C] counting calculation
3[U] benefit profit

предметом исследования Е.И. Пассова, О.Ф. Борозны, С.Н. Гореликова, Л.Г. Акопяна, С.Г. Иванова.

Обучению языковой коммуникации посвящены работы С.А. Кулешовой, С.С. Латаевой, В.В. Миллера.

Необходимость совершенствования процесса обучения иностранному, особенности мотивации к его изучению у студентов неязыковых специальностей стали предметом исследования С.С. Обухова, В.Д. Мишустина, Г.Н. Однако не достаточно исследованы механизмы повышения эффективности процесса обучения английскому языку в неязыковом вузе по специальностям «Финансы и Кредит».

Формулировка цели статьи и задач. Цель и задачи статьи заключается в определении сущности понятия "похода к обучению" и раскрытии механизмов повышения эффективности процесса обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности.

Одна из причин низкого уровня владения иностранным языком многими выпускниками неязыкового профиля заключается в самом подходе к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах.

Под подходом к обучению иностранным языкам вслед за многими авторами (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, М.В. Ляховицкий, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, М.А. Колкова, И.Л. Колесникова, О.А. Долгина, и др.) мы понимаем базисную категорию методики, т.е. подход к обучению, как к «реализации ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии с помощью того или иного метода обучения» [1].

Согласно концепции модернизации система образования на Украине предполагает формирование «набора компетентностей (комплекса компетентностей)» [4, с. 57-58], формируемых у студентов на основе обновленного содержания, освоение которого будет носить деятельностный характер. Основной целью профессионального образования в высшей школе является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, компетентного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Соответственно основной стратегической целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах с позиции компетентностно-деятельного подхода (КПД) будет формирование «вторичной языковой личности» специалиста готового к профессиональной межкультурной коммуникации.

Изучение существующих учебников, пособий для чтения по специальности «Финансы и Кредит» (на материале английского языка), имеющихся в продаже показало, что многие из них не отвечают современным требованиям, предъявляемым к основным средствам обучения в высшей школе. Большинство из них представляет собой хрестоматии, т.е. сборники текстов по специальности для чтения, которые не сопровождаются ни упражнениями, ни лексикограмматическими пояснениями. Более того, при отборе текстов не учитываются даже основные дидактические принципы: доступности, систематичности и последовательности, практической зависимости, учета межпредметных связей. Это естественно затрудняет работу

свого викладача, не відчуває його присутність і керівництво). Часто навчання проводить не автор курсу, а третя особа (!). Також у публікації відмічена недостатність інтерактивності та відчуття ізоляції (тьютору немає справи до студента) [11].

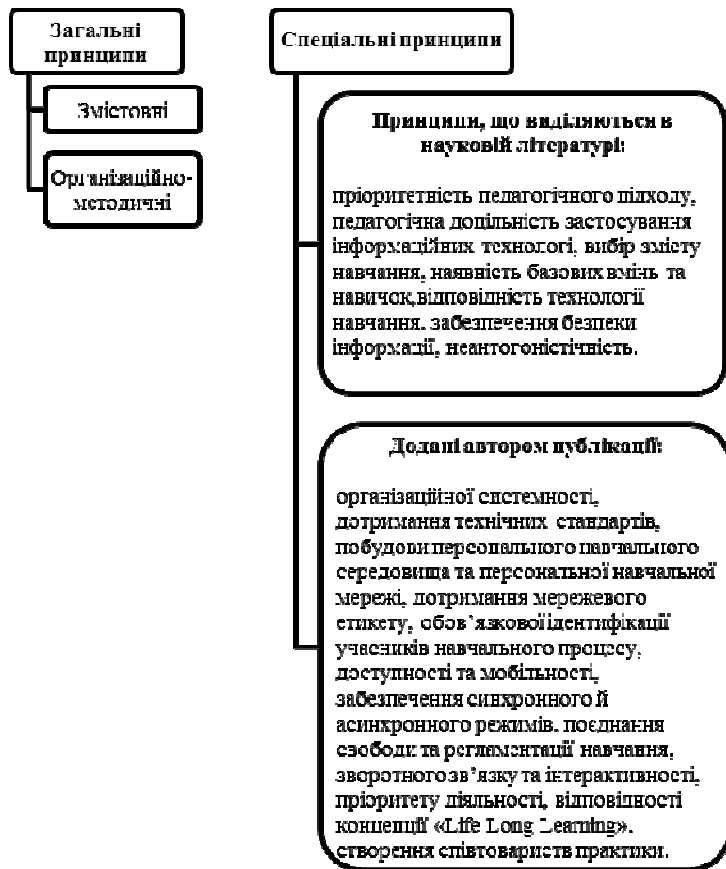
Принцип пріоритету діяльності. Діяльний аспект дистанційного навчання повинен превалювати над пасивним інформуванням. Це означає, що зміст навчальних матеріалів вибудовується навколо основних видів майбутньої діяльності співробітника органів внутрішніх справ. Організація дистанційного навчального процесу будується на основі розробки реальних ситуацій. Проектування навчального матеріалу також відбувається з акцентом на діяльність курсантів та слухачів, а результатом навчання можуть бути конкретні артефакти, які є наслідком моделювання професійної діяльності. Отже організація дистанційного навчання орієнтується на рефлексію, спільну або індивідуальну діяльність, використання власного досвіду курсантів та слухачів. Принцип пріоритету діяльності вимагає побудови дистанційних курсів в дусі класичного педагогічного дизайну, тобто орієнтації на вміння майбутнього курсанта. Пріоритет діяльності має виражатися у застосуванні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які розраховані на навчання у взаємодії, створення групових проектів, демонстрацію реальних дій працівника ОВС власними засобами (сервіси web 2.0, віртуальні тренажери, тощо).

Принцип відповідності дистанційного навчання концепції «Life Long Learning». Дистанційний навчальний процес має готувати співробітників ОВС до постійного вдосконалення власних навичок та вмінь. Сучасні тенденції дистанційного навчання (масові відкриті дистанційні курси, мобільне навчання, відкриті освітні ресурси) змушують не тільки надавати в дистанційних курсах інформацію професійного змісту, але й окреслювати подальшу перспективу для працівника ОВС, показуючи йому можливості для подальшого вдосконалення свого професійного рівня.

Принцип створення співтовариств практики. Цей принцип впливає з принципу свободи, мобільності та відповідності концепції «Life Long Learning». Переважно цього принципу слід дотримуватися при навчанні практичних працівників ОВС, оскільки вони можуть допомагати формувати зміст навчання, обмінюватися досвідом здійснення правоохоронної діяльності, надавати викладачам нові ідеї та ставити актуальні питання, що потребують розв'язання у навчальному процесі.

Висновки. По-перше, принципи дистанційного навчання це первісні вихідні положення, що визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно закономірностей процесу навчання. По-друге, класифікація принципів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах системи МВС України має здійснюватися з урахуванням загальнодидактичних принципів, принципів дидактики вищої школи, а також організаційних та дидактичних особливостей дистанційного навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України. Отже, на підставі вищезазначеного принципи дистанційного навчання можна класифікувати на загальні, до яких входять змістовні та організаційно-методичні, та спеціальні. По-третє, розвиток форм та методів навчання за допомогою мережі Інтернет дозволяє нам говорити, поряд із загально визнаними, про такі принципи як: формування персональної навчальної мережі та персонального навчального середовища,

інтерактивності, мобільності, стандартів, мережевого етикету, відповідності концепції Life Long Learning (мал.1). Впровадження зазначених принципів зумовлено появою концепції електронної дидактики, впровадженням в навчальний процес багатьох вищих навчальних закладів «змішаної моделі навчання», яка заснована на широкому застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, реалізації концепції мобільного навчання та підходу «Bring Your Own Device». Подальшими напрямками наукових досліджень в цій сфері вважаємо аналіз практичної реалізації спеціальних принципів дистанційного навчання у навчальному процесі вищих навчальних закладів системи МВС України.



Мал. 1. Класифікація принципів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах системи МВС України

УДК:37.016: 8: 811. 111: 336

старший преподаватель кафедры украинской
и иностранных языков Шкарлат Л. П.

Крымского экономического института государственного
высшего учебного заведения «Киевский национальный
экономический университет им. В. Гетьмана»

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИНАНСЫ И КРЕДИТ»

Анотація. Стаття присвячена механізмам підвищення ефективності навчання англійської мови студентів економічних факультетів. Аналізуються причини недостатнього рівня володіння іноземною мовою багатьма випускниками немовного профілю. Позначено особливості компетентнісно-діяльнісного підходу до вивчення іноземної мови при підготовці конкурентоспроможного, кваліфікованого фахівця, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів.

Ключові слова: професійна діяльність, компетентнісно-діяльний підхід, лексична одиниця, багатозначність, самостійний пошук, порівняльний аналіз.

Аннотація. Стаття посвящена механизмам повышения эффективности обучения английскому языку студентов экономических факультетов. Анализируются причины недостаточного уровня владения иностранным языком многими выпускниками неязыкового профиля. Обозначены особенности компетентностно-деятельного подхода к изучению иностранного языка при подготовке конкурентоспособного, квалифицированного специалиста, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, компетентностно-деятельный подход, лексическая единица, многозначность, самостоятельный поиск, сравнительный анализ.

Annotation. The article is devoted to techniques of improving English teaching in economics. The reasons for many graduates' low level of foreign language are discussed. Peculiarities of the competence-active approach to the study of a foreign language in the preparation of a competitive, qualified specialist able to work effectively at the level of world standards are emphasized.

Key words: professional activity, competence-active approach, lexical unit, polysemy, independent search, comparative analysis.

Введение. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Обучение английскому языку студентов экономических факультетов занимает одно из первых мест в настоящее время, поскольку владение иностранным языком является важным условием востребованности выпускника на современном рынке труда и показателем его профессиональной компетентности.

Новые методы, подходы и тенденции в обучении иностранному языку в неязыковых вузах нашли свое отражение в работах современных ученых. Так компетентностный подход в обучении студентов иностранному языку стал

відбулося, передусім, завдяки розширенню прав учителів, а також учнів та їх батьків, підвищенню престижу органів спільного рішення шкільних проблем і комісій. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у з'ясуванні особливостей реалізації забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині на кожному з досліджених рівнів.

Література:

1. Aus guten Beispielen lernen: fachtungung des Forum Bildung. – Bonn, 2012. – 91 s.
2. Burkard C. Parallelarbeiten aus Sicht von Lehrkräften. in Schulverwaltung. – C. Burkard, M. Kanders. – Berlin, 2012. – 524 s.
3. Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule. – Düsseldorf, 2012– 62 s.
4. Ratzki A. Die organisierte Verantwortungslosigkeit / A. Ratzki // Pädagogik. – 2013. – №2. – S. 6–15.
5. Rietschel H. Gute Schule, pfiffige Verantwortung / H. Rietschel // Erziehung und Wissenschaft. – 2011. – № 9. – S. 14–21.
6. Strittmatter A. Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen / A. Strittmatter // Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. – Bern, 2012. – S. 89–112.
7. Weinert F. Entwicklung im Grundschulalter. – F. Weinert, A. Helmke. – Weinheim, 2011. – 82 s.

References:

1. Aus guten Beispielen lernen: fachtungung des Forum Bildung. – Bonn, 2012. – 91 s.
2. Burkard C. Parallelarbeiten aus Sicht von Lehrkräften. in Schulverwaltung. – C. Burkard, M. Kanders. – Berlin, 2012. – 524 s.
3. Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule. – Düsseldorf, 2012– 62 s.
4. Ratzki A. Die organisierte Verantwortungslosigkeit / A. Ratzki // Pädagogik. – 2013. – №2. – S. 6–15.
5. Rietschel H. Gute Schule, pfiffige Verantwortung / H. Rietschel // Erziehung und Wissenschaft. – 2011. – № 9. – S. 14–21.
6. Strittmatter A. Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen / A. Strittmatter // Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. – Bern, 2012. – S. 89–112.
7. Weinert F. Entwicklung im Grundschulalter. – F. Weinert, A. Helmke. – Weinheim, 2011. – 82 s.

Література:

1. Сластенин В.А. Педагогика [Електронний ресурс]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-205.shtml#book_page_top
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн./ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Малафійк І.В. Дидактика [Електронний ресурс]: навчальний посібник / І.В. Малафійк – К.: Кондор, 2009. – 406 с. – Режим доступа: <http://pulib.if.ua/part/11799>
4. Решетняк Л.О. Організаційно-методичні засади професійного навчання працівників органів внутрішніх справ у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л.О. Решетняк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – №. 1. – С. 170-180. – Режим доступа до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_1/Reshetniak.htm
5. Ураков И.В. Совершенствование огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России (Педагогический аспект) [Електронний ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ураков Игорь Владимирович. – Москва, 2003. – 245 с. – Режим доступа: <http://alllydota.ru/item/items646942.html>
6. Полякова С.А. Формирование профессиональных компетенций учащихся колледжа милиции [Електронний ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Полякова Светлана Аирафовна. – М., 2010. – 144 с. – Режим доступа: <http://www.referun.com/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-uchaschihsya-kolledzha-militsii>
7. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України [Текст]: Наказ МВС України від 14.02.2008 р., № 69
8. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс [Текст] / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
9. Технологія розробки дистанційного курсу [Текст] / [Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М.] / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – Київ, Міленіум. – 2008. – 324 с.
10. Шупта О.В. Дидактичні принципи дистанційного навчання [Електронний ресурс] / О.В. Шупта // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2011. – № 61. – С. 131-135. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnapv_ppn/2011_61/11sovpdn.pdf
11. Phillips Vicky 5 Things Real Students Hate about Online Learning Degrees [Електронний ресурс] / Vicky Phillips. – режим доступа: <http://www.geteducated.com/elearning-education-blog/5-things-real-students-hate-about-online-learning-degrees>

References:

1. Slastenyin V.A. Pedahohyka [Elektronnyy resurs]: ucheb. posobyie dlya stud. vyssh. pед. ucheb. Zavedenyi / V.A. Slastenyin, Y.F. Ysaev, E.N. Shyyanov; pod

red. V.A. Slastenyna. – M.: Yzdatel'skyy tsentr «Akademiya», 2002. – 576 s. – Rezhym dostupu: http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-205.shtml#book_page_top

2. Podlasyi Y.P. Pedahohyka. Novyi kurs [Tekst]: uchebnyk dlya studentov ped. vuzov: V 2 kn./ Y.P. Podlasyi. – M.: VLADOS, 2000. – Kn.1: Obshchye osnovy. Protssess obucheniya. – 576 s.

3. Malafiyik I.V. Dydaktyka [Elektronnyy resurs]: navchal'ny posibnyk / I.V. Malafiyik – K.: Kondor, 2009. – 406 c. – Rezhym dostupu: <http://pulib.if.ua/part/11799>

4. Reshetnyak L.O. Orhanizatsiyno-metodychni zasady profesynohoho navchannya pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav u systemi pislyadyplomnoyi osvity [Elektronnyy resurs] / L.O. Reshetnyak // Pedahohika i psykholohiya profesynoyi osvity. – 2009. – №. 1. – S. 170-180. – Rezhym dostupu do zhurn.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_1/Reshetniak.htm

5. Urakov Y.V. Sovershenstvovanye ohnevoy podgotovky kursantov y slushateley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy MVD Rossyy (Pedahohycheskyy aspekt) [Elektronnyy resurs]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Urakov Yhor' Vladymyrovych. – Moskva, 2003. – 245 c. – Rezhym dostupu: <http://allydota.ru/item/items646942.html>

6. Polyakova S.A. Formyrovanye professyonal'nykh kompetentsyy uchashchikhsya kolledzha mylytsy [Elektronnyy resurs : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Polyakova Svetlana Ashrafovna. – M., 2010. – 144 s. – Rezhym dostupu: <http://www.referun.com/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-uchaschihsya-kolledzha-militsii>

7. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro orhanizatsiyu navchal'noho protsesu u vyshchikh navchal'nykh zakladakh MVS Ukrayiny [Tekst]: Nakaz MVS Ukrayiny vid 14.02.2008 r., No 69

8. Andreev A.A. Pedahohyka vysshey shkoly. Novyi kurs [Tekst] / A.A. Andreev. – M.: Moskovskyy mezhdunarodnyi instytut ekonometryky, informatyky, finansov y prava, 2002. – 264 s.

9. Tekhnolohiya rozrobky dystantsiynoho kursu [Tekst] / [Bykov V.Yu., Kukhareno V.M., Syrotenko N.H., Rybalko O.V., Bohachkov Yu.M.] / Za red. V.Yu. Bykova ta V.M. Kukharena – Kyiv, Milenium. – 2008. – 324 s.

10. Shupta O.V. Dydaktychni pryntsyipy dystantsiynoho navchannya [Elektronnyy resurs] / O.V. Shupta // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny imeni B. Khmel'nyts'koho. Seriya: pedahohichni ta psykholohichni nauky. – Khmel'nyts'kyy: Vydavnytstvo NADPSU, 2011. – No 61. – S. 131-135. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnapv_ppn/2011_61/11sovpdn.pdf

11. Phillips Vicky 5 Things Real Students Hate about Online Learning Degrees [Elektronnyy resurs] / Vicky Phillips. – Rezhym dostupu: <http://www.geteducated.com/elearning-education-blog/5-things-real-students-hate-about-online-learning-degrees>

Існують, як правило, три ступені учнівського представництва залежно від віку учнів, типу і розміру школи. Формою організації УП є збори учнів, обрання на них таємним голосуванням спікерів: класу, школи, ради учнів як верхнього ступеня учнівського представництва і виконавчого органу. Загальна конференція – найвищий орган УП. У цій структурі задіяні представники учителів: учителі-консультанти для молодших школярів; для проведення зборів – "учителі посередники"; старшокласники в ролі помічників, тьютерів; "посередницька комісія" з представників учителів, учнів і батьківської ради. У разі незгоди учнів з рішеннями загальної конференції розглядаються їх заяви із спірних питань і виносяться на повторне обговорення [5, с. 18–21].

Права учнів та їх представників не обмежуються рамками УП. Школярі, які виявляють особливу цікавість до яких-небудь питань внутрішньошкільного життя, можуть в якості довірених осіб від учнівського представництва, не будучи його членами, брати участь з дорадчим голосом в усіх учительських конференціях, за винятком тих, на яких обговорюються суто персональні питання, що стосуються учителів, а також переведення учнів до наступного класу та видачі їм сертифікатів.

Таким чином, учнівське представництво, як колегіальний суб'єкт внутрішньошкільного управління, виконує подвійну місію. Як об'єднання шкільної молоді, що виступає, передусім, об'єктом професійної і адміністративної діяльності навчального закладу, воно проходить в органах УП своєрідну школу цивільного виховання, соціальної поведінки, розвитку навичок і накопичення досвіду партнерських взаємовідносин між дитячою і вчительською аудиторіями, у тому числі відстоюванні інтересів і виходу з конфліктних ситуацій цивілізованими методами, прийнятими в демократичному суспільстві.

В якості колективного суб'єкта внутрішньошкільного управління учнівське представництво – розвиненіший, ніж шкільне самоврядування, вид співпраці учнів і учителів. Він виступає у формі самоврядування. Він також ґрунтовніше регламентований і організаційно оформлений, ніж інші суб'єкти управління, що розглядаються. У структурі учнівського представництва беруть участь учні, здатні самостійно користуватися наданими їм з урахуванням віку правами, висловлювати свою думку, відстоювати інтереси, вдаючись до демократичних форм самовираження, починаючи з права демократичного вибору своїх представників у свій учнівський орган, включаючи участь в різних зборах школярів, вчительських конференціях, і закінчуючи правом відхилення через посередницькі комісії і спеціальні ради рішень загальних конференцій у разі своєї незгоди з ними.

Про співуправлінську діяльність свідчить, зокрема, і те, що учителі, які беруть участь в УП ("учитель-консультант", "учитель-посередник" та ін.) не відносяться до категорій осіб "з виконанням особливих завдань" і є незалежними у своїх посередницьких діях від свого службового стану в якості викладачів [3, с. 42–48].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можемо зазначити, що сучасна організація управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині відображає існуючі традиції децентралізованої системи управління, що склалася в галузі освіти. Ієрархічний принцип управління поступився місцем принципу взаємодії з суб'єктами і об'єктами шкільного управління. Обмеження центрального управління шляхом введення форм колегіального керівництва

активній участі директора школи, вища адміністративна особа, міністр утворення землі, регулює питання, що відносяться до повноважень учителів, а також відносно завдань, висновків і характеру проведення вчительських конференцій [2, с. 328–329].

Із запровадженням у школах ФРН нових стандартів відбулися певні зміни в структурі внутрішньошкільного управління якістю освіти як за формою, так і за змістом. Перехід німецьких шкіл на компетентнісний принцип навчання в якості основної його мети, тобто переорієнтація на оволодіння базовими компетенціями замість традиційного вивчення навчального матеріалу, змінює характер і стиль роботи педагога, вчителя-предметника, інших категорій учителів і шкільної адміністрації. Значно підвищується відповідальність шкільного учителя за його віддачу як професіонала, а не просто як "урокодавця". Річ у тому, що до введення так званих "стандартів результатів навчання" учитель діяв автономно, тобто, виконуючи навчальну програму, опитуючи учнів і виставляючи їм оцінки, фактично не ніс професійної, адміністративної та фінансової відповідальності за неуспішність класу, а лише констатував реальний стан речей. Поява в стандартах шкали з трьох рівнів вимог до успішності і до оцінки результатів, а також значне посилення контролю у зв'язку з постановкою мети по досягненню прозорості і відкритості системи управління по вертикалі і горизонталі, визначення якості навчальної і педагогічної діяльності по кінцевому результату роботи школи "примушує" педагогів діяти з відносно повною віддачею. З'являється професійна і особиста зацікавленість учителя у встановленні тіснішого зворотного зв'язку зі своїми підопічними для отримання бажаних результатів і з демонстрацією колегам своєї професійної відповідності. Зміни умов роботи педагогічного персоналу, викликаних у тому числі введенням в наукове середовище інновацій у рамках стандартизації освіти, не лише додало учителям професійне навантаження, але і пильнішої уваги і контролю авторів проекту та адміністрації до учителів як учасників "обкатки" теоретичного проекту.

Формою демократичного об'єднання школярів, створеного для захисту їх інтересів, для активізації їх участі в житті навчального закладу та залучення до демократичних форм взаємовідносин учнів між собою, з учителями і батьками, є учнівське представництво як колективний орган внутрішньошкільного управління. Мета створення і функціонування учнівського представництва (УП) відображена в шкільних законах, наприклад, в землі Рейнланд-Пфальц вона визначена в наступному формулюванні: "Через учнівське представництво учні беруть участь в здійсненні навчально-виховного наказу школи, у рамках якого вони можуть з усвідомленням власної відповідальності вирішувати самостійно поставлені завдання. Учнівське представництво відстоює інтереси учнів перед громадськістю і гарантує їм права на таку участь" [1, с. 26].

Учнівське представництво будується на демократичних принципах організації, тобто представницькій демократії, а не імперативного мандату: виборів з таємним голосуванням, які влаштовуються в найбільш оптимальний час для їх проведення і висунення кандидатів; надання рівних і гарантованих прав. Останнє передбачає: право свого впливу на роботу школи; на участь в усіх заходах, що відповідають інтересам учнів; право на отримання інформації, що стосується внутрішньошкільних справ; право бути вислуханим і висловити свою власну думку та ін.

УДК: 378.147.013.42:378.663

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Васюк О. В.
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У АГРАРНОМУ ВНЗ

Анотація. У статті обґрунтовано концептуальну модель педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у аграрному ВНЗ, яка унаочнює цей процес і є засобом дослідження означеного феномену. Пропонована модель передбачає такі блоки: концептуальний, змістово-процесуальний та діагностичний.

Ключові слова: модель, професійна спрямованість, соціальний педагог, педагогічна система, аграрний ВНЗ.

Аннотація. В статті обоснована концептуальная модель педагогической системы формирования профессиональной направленности будущих социальных педагогов в аграрном вузе, которая наглядно представляет этот процесс и является средством исследования обозначенного феномена. Предлагаемая модель предусматривает следующие блоки: концептуальный, содержательно-процессуальный и диагностический.

Ключевые слова: модель, профессиональная направленность, социальный педагог, педагогическая система, аграрный вуз.

Annotation. In the article the conceptual model of the pedagogical system of formation of professional orientation of future social workers in the agricultural college, which graphically represents this process is indicated by means of studying the phenomenon. The proposed model includes the following components: conceptual, procedural and substantive-diagnostic.

Key words: model, professional orientation, social educator, pedagogical system, agricultural college.

Вступ. Актуальність побудови моделі формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів обумовлюється процесами модернізації аграрної вищої освіти [1; 2], недостатньою розробленістю теоретико-методичних основ педагогічного моделювання процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, слабким рівнем методичного забезпечення професійної спрямованості студентів соціально-педагогічних спеціальностей у аграрному ВНЗ.

Для нашого дослідження важливим є надбання В. Поліщук [3], у якому представлена структурна модель особистості соціального педагога та Р. Вайноли [4], в якому розкрита технологічна модель особистісного розвитку майбутнього соціального педагога. Близькими до неї є моделі формування особистісних якостей соціального педагога Ю. Галагузової [5] та структурна модель формування професійно важливих якостей у студентів середнього професійного і ВНЗ О. Максимової [6]. Модель діяльності помічника соціального педагога, випускника середнього професійного навчального закладу технічного профілю, запропонована З. Гилязовою, передбачає наступні

компоненти: мету; завдання; функції; дії пов'язані з реалізацією функцій та способи виконання певних дій [7]. Модель формування професійної готовності студентів середнього професійного навчального закладу до діяльності соціального педагога розкрито В. Масленніковою [8].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у аналізі вказаної науково-педагогічної літератури та розробці моделі формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога у аграрному ВНЗ, яка унаочнює цей процес і є засобом дослідження означеного феномену.

Виклад основного матеріалу статті. Для обґрунтування концептуальної моделі педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у дослідженні використано метод моделювання, який застосовують у процесі побудови конкретної педагогічної системи. Тому вважаємо ґрунтовніше зупинитися на його розгляді.

Модель в методології науки – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, який слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення і управління ним [9, с. 374].

Переважно моделювання включає кілька етапів: „актуалізацію знань, які вже нагромаджені, про об'єкт дослідження і вибір з числа існуючих моделей тієї, яка найбільш точно відображає сутність досліджуваного об'єкта. Наступний етап передбачає здійснення безпосереднього дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт” [10, с. 176]. Кінцевим результатом будь-якого моделювання виступає модель.

Отже, модель є схематичним, наочним зображенням певної системи. Її можна представити у вигляді таблиці, схеми, графіка, діаграми, окремого елемента системи або їх взаємозв'язків, що дозволяють прослідкувати розвиток конкретної системи. Модель педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів – це аналог системи, що відображає її провідний задум, головні принципи побудови і функціонування. Модель є засобом дослідження процесу професійної спрямованості майбутнього соціального педагога, вона може стати еталоном підготовки соціальних педагогів, до реалізації якого необхідно прагнути у практичній діяльності. Наголосимо, що практична цінність моделі визначається тим, наскільки вона повно відображає процес формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога.

Структурна модель педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів розроблена на засадах системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та міждисциплінарного підходів.

Побудова структурної моделі педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів передбачає принципи дидактичні й специфічні: неперервності; урахування особливостей майбутньої професійної діяльності; системно-послідовне залучення студентів до навчально-професійних форм діяльності; саморозвитку, самовдосконалення; інтегративності; відбору змісту навчання на засадах професійної доцільності; системності практичної підготовки; цілеспрямованого формування групових норм і цінностей майбутньої професійної діяльності.

але колегіальність внутрішньошкільного управління, передбачена шкільними законами, має на увазі деякі обмеження повноважень керівника школи, розділення відповідальності з учительством і навіть з учнями і батьками.

У відсутність директора в навчальний (неканікулярний) час його функції виконує заступник або штатний учитель з найбільшим стажем роботи, а при однаковому з іншими учителями стажі – самий старший за віком. Як посадовець шкільної адміністрації, наділений певною відповідальністю, заступник директора має самостійні функції в педагогічній і управлінській сферах. Йдеться про велику методичну, консультативну, координаційну роботу з учителями школи, а також про керівництво фінансовою діяльністю шкільної адміністрації.

Серед учителів школи є категорія, що виконує особливі завдання на допомогу директорів. В неї входять фахівці-предметники, що нагадують наших керівників предметно-методичних об'єднань, а також учасники підготовки вчительських конференцій, заходів з підвищення педагогічної майстерності молодих колег і практикантів, експериментальної діяльності, роботи з профорієнтації та ін. [5, с. 14–16].

Класний керівник в школі не належить до категорії учителів, що мають особливі завдання. Він призначається директором і відповідає за навчально-виховний процес у своєму класі, його успішність, представляє інтереси класу у вчительській аудиторії і звітує за те, що відбувається в нім перед директором і вчительською конференцією.

Серед колегіальних суб'єктів внутрішньошкільного управління, що розділяють з керівником школи певні обов'язки і відповідальність, центральне місце займають вчительські або шкільні конференції. Вони були створені в якості органу спільного обговорення і вирішення важливих питань навчально-виховної роботи, що вимагає взаємодії учителів. Залежно від приналежності навчального закладу до тієї або іншої землі, вони можуть знаходитися в статусі партнерства або співпраці з керівником школи (Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц), або визнання його пріоритетної ролі (Гамбург), або мати лідируюче положення (Гессен).

На вчительських конференціях, загальних і часткових (класних, предметних, тематичних, спеціальних) учителі мають право голосу, а участь в їх роботі – службовий обов'язок кожного з них. В особливих випадках для роботи конференції утворюються комісії, члени яких можуть брати участь з правом дорадчого голосу.

У ряді земель існує інша форма шкільних конференцій у вигляді вчительського представництва або Ради учителів, або Ради персоналу. У ці виборні органи обговорення і ухвалення рішень з різних педагогічних, соціальних і персональних питань входять представники учителів, батьків і учнів, кількість яких визначається правовими документами залежно від розміру школи та кількості працевлаштованих учителів.

Про значущість вчительських конференцій і, передусім, загальних конференцій у внутрішньошкільному управлінні особливо зазначається в шкільних законах під час виокремлення первинних завдань керівника школи, який повинен спільно з конференцією створити гарантовано сприятливі умови виконання навчально-виховних цілей і координувати роботу з реалізації її рішень. Хоча підготовка, проведення і виконання рішень найбільш представницьких конференцій учителів знаходиться під контролем і при

апарат якого несе відповідальність за виконання більшості федеральних законів і постанов.

Вищою інстанцією в системі управління на земельному рівні є міністерства культури і утворення земель на чолі з міністрами або сенаторами. У землях ФРН вони відрізняються один від одного за назвою, кількістю підзвітних їм підрозділів і суб'єктів відомчого підпорядкування, що входять в місцеві органи управління [6, с. 91–93].

Нижній ступінь в структурі місцевого самоврядування – загальноосвітня школа – одночасно як суб'єкт і об'єкт системи управління відбиває її особливості і риси самостійного розвитку.

Державні школи ФРН традиційно підпорядковуються місцевим органам влади: громадам, комунам, що виступають в ролі шкільних трегерів, і не є самостійними в правовому відношенні установами. Шкільні трегери, як засновники, якими є юридичні або фізичні особи, несуть безпосередню правову відповідальність за створення, організацію і виконання управлінських функцій в школі, вносячи власний вклад в її роботу.

Демократичні перетворення в шкільній системі упродовж декількох десятиліть сприяли процесу переходу від моделі авторитарної школи до демократичної, до стосунків партнерства, співпраці і, нарешті, самоврядування при організації внутрішньошкільного менеджменту. Єдиноначальність керівника навчального закладу поступилася місцем колегіальному управлінню: розширилися права учителів, учнів, батьків завдяки створенню таких форм колективної діяльності, як вчительські конференції, ради учителів, ради персоналу, органи учнівського і батьківського представництва. Були ухвалені нові закони земель "Про сприяння в шкільній системі", спрямовані на зміцнення співпраці усіх учасників навчально-виховного процесу [3, с. 34–37]. У них йшлося про активізацію роботи вчительських конференцій, різних внутрішньошкільних рад і комісій, про ефективніше використання права учителів на особистий розвиток, висунення приватних ініціатив і пропозицій, сприяючи якісному вдосконаленню діяльності школи, її оперативному реагуванню на зміни в соціальному житті та на ринку праці. Ставилося завдання притягнути і раціонально використати потенційні можливості широких громадських сил, що нагадує відомі у нас форми взаємодії школи, сім'ї і громадськості.

У структурі внутрішньошкільного управління головною відповідальною особою є керівник школи (директор), який призначається на цю посаду як державний службовець (чиновник) міністром культури і освіти землі після попереднього узгодження з шкільним відділом і шкільним трегером, в ролі якого можуть бути учителі цього навчального закладу. Директором може стати учитель з великим педагогічним стажем, що має здібності до управлінської діяльності, який поєднуватиме обов'язки керівника школи і викладача свого предмета. У нього великі обов'язки, з яких первинними є: забезпечення умов для виконання навчально-виховних завдань школи; підвищення професійного рівня учителів; зміцнення співпраці учителів, учнів і батьків; призначення класних керівників; контроль за прийомом до школи та випуском учнів; управління діяльністю ради школи; підготовка вчительських конференцій; планування і проведення експериментальної роботи; підготовка і включення в нормальний ритм роботи молодих учителів і студентів практикантів [7, с. 41–44]. Усі перераховані обов'язки покладені персонально на директора,

Як відкрита й організована система, система формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів постійно зазнає впливу педагогічної системи вищої освіти, яка, у свою чергу, впливу соціальної системи, в яку вона входить. Соціальна потреба полягає у таких соціальних педагогах-професіоналах, які, у зв'язку із сформованим високим рівнем професійної спрямованості здатні якісно виконувати свої професійні функції, зокрема в умовах сільського соціуму. Отже, головна мета педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів є цілеспрямоване формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки.

У будь-якій моделі педагогічної системи повинна зберігатися її цілісність. Отже, компонентами педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів є: мета, педагогічні умови, напрями і компоненти формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, етапи, науково-методичне забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, засоби діагностики. Пропонована нами модель педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки передбачає такі блоки: концептуальний, змістово-процесуальний та діагностичний (рис. 1).

Концептуальний блок нашої структурної моделі представлено концепцією формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, основу якої складають визначені нами наукові підходи та дидактичні й специфічні принципи.

Методологічні підходи до побудови процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів сприяють ефективному засвоєнню педагогічних і спеціально-наукових дисциплін за такими спрямуваннями:

- системний підхід дозволяє формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів розглядати не лише як процес, а й як педагогічну систему, яка його породжує. Елементами процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів є: студенти, цілі навчання, зміст навчання, викладач, організаційні форми та методи навчальної діяльності;

- діяльнісний підхід, який забезпечує максимальне моделювання в навчальному процесі майбутньої соціально-педагогічної діяльності, зокрема в умовах сільського соціуму, та залучає майбутніх бакалаврів у перебігу навчання до навчально-професійних форм діяльності (імітаційне моделювання, практики тощо);

- особистісно-орієнтований підхід передбачає у формуванні професійної спрямованості майбутнього соціального педагога таку організацію навчання, яка враховує індивідуальні можливості студентів і орієнтує педагогічний процес на розвиток професійно-особистісних якостей та майбутню соціально-педагогічну діяльність;

- компетентнісний підхід передбачає особистісно-діялісню орієнтацію у процесі формування професійної спрямованості випускника, зорієнтувати педагогічний процес на виконання соціального замовлення – підготувати фахівця, який за своїми професійно-особистісними якостями відповідає вимогам освітнього стандарту (освітньо-кваліфікаційна характеристика);

- міждисциплінарний підхід при формуванні професійної спрямованості дозволяє навчити студентів самостійно здобувати знання із дисциплін різних циклів, групвати їх та вміти використовувати при виконанні конкретного соціально-педагогічного завдання.

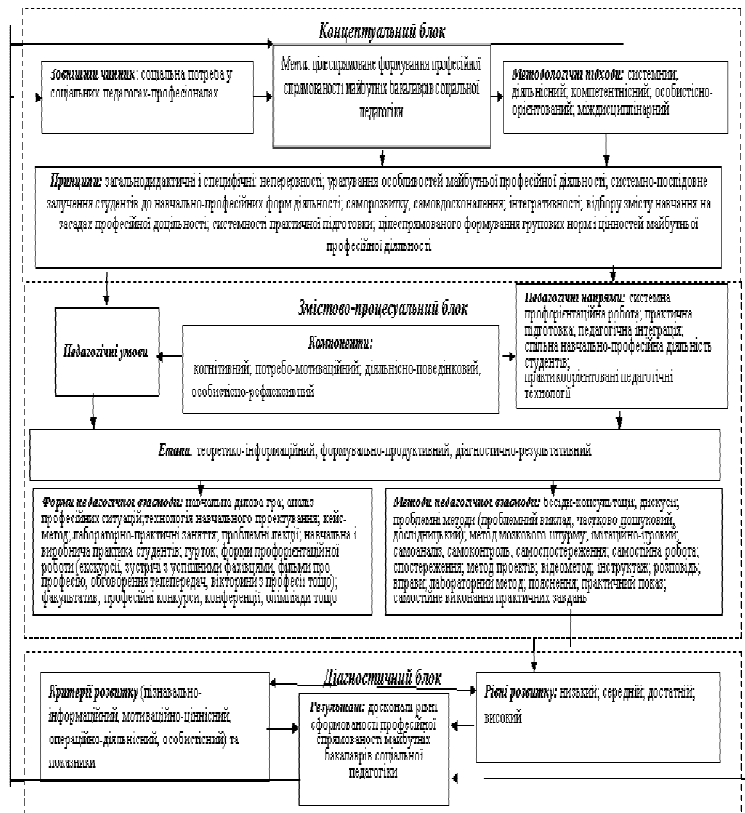


Рис. 1. Структурна модель педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки

Змістово-процесуальний блок структурної моделі педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів відображає технологічне забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога. До нього входять:

- педагогічні умови (створення системи профорієнтаційної роботи зі студентами спеціальності „соціальна педагогіка”, системно-послідовне залучення студентів до навчально-професійних форм оволодіння майбутніми фахом, міждисциплінарний підхід до оволодіння студентами соціально-

вдосконалення діючих та запровадження нових механізмів державного управління, у тому числі й управління якістю освіти. Перехід на нові освітні стандарти, інтеграція у європейський та світовий освітній простір актуалізували проблему управління якістю загальної середньої освіти. Якість освіти почала розглядатися педагогічною та іншими соціальними науками як провідна характеристика освітнього процесу.

Питання управління освітою сьогодні є одними з найбільш досліджуваних. Значна увага приділяється вдосконаленню системи управління освітою, реалізації та трансформації організаційно-фінансових механізмів. Ці питання розглядаються в роботах В. Бондаря, М. Дарманського, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Лугового, Т. Лукіної, Т. Шамої, Н. Шеленкової та ін.

Проблема управління якістю загальної середньої освіти не достатньо вивчалася вітчизняними науковцями. Тому корисним буде для України досвід управління якістю освіти у Німеччині, оскільки зарубіжний досвід підказує необхідність дотримання комплексу принципів в управлінні якістю освіти, які цілком прийнятні для України, безумовно з урахуванням їх критичної переоцінки та адаптації до вітчизняних умов.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у з'ясуванні особливостей управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині.

Виклад основного матеріалу статті. Управління якістю освіти ФРН – механізм розподілу влади: законодавчої, виконавчої, правової та фінансової, що склалася традиційно. Управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині відбувається на чотирьох рівнях: на рівні федерації, на рівні земель, на рівні шкіл та на рівні учнівського представництва. Згідно Конституції, землі, що мають "загальну компетенцію" в галузі освіти, обмежуються в цьому праві з боку федерації, у веденні якої знаходяться Федеральне міністерство культури, Федерально-земельна комісія з планування освіти і сприяння дослідницької діяльності, Наукова Рада.

Завдання адміністративного управління якістю освіти на рівні земель підрозділяються на три категорії: - завдання, що знаходяться у веденні земель (система шкільної освіти); - завдання з реалізації федерального права, але в якості власного кола діяльності земель і під їх відповідальністю (будівництво шкіл та інших культурних споруд); - завдання з реалізації федерального права, але "за дорученням федерації" (фінансування навчання) [4, с. 6–8].

В управлінні якістю освіти на рівні земель беруть участь: - земельний парламент, за яким закріплена певна законодавча функція і планування бюджету; - міністерство культури і освіти, що відає питаннями планування шкільного розвитку, виданням відповідних документів і приписів. На рівні земель здійснюється, головним чином, законодавча влада і парламентський контроль за визначенням цілей навчання і навчального матеріалу; курсів професійної підготовки; ухваленням рішень, що стосуються середньої, вищої освіти, а також освіти дорослих, та питань культури. В компетенції земель і органів місцевого управління: дошкільна освіта; загальна і позашкільна освіта; підготовка педагогічних кадрів; врегулювання питань професійної освіти в педагогічних ВНЗ; іспити учителів і управління педагогічним персоналом: призначення, розподіл, переміщення, службова оцінка (атестація), заохочення учителів. Землі відповідають за усе внутрішнє адміністративне управління,

УДК 371

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник Шверун Н. В.
Інститут педагогіки Національної
Академії педагогічних наук України (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей німецького досвіду з використання ефективних стратегій управління якістю загальної середньої освіти. Розкрито особливості управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині, яке відбувається на чотирьох рівнях: на рівні федерації, на рівні земель, на рівні шкіл та на рівні учнівського представництва. З'ясовано, що демократичні перетворення в шкільній системі упродовж декількох десятиліть сприяли процесу переходу від моделі авторитарної школи до демократичної, до стосунків партнерства, співпраці і, нарешті, самоврядування при організації внутрішньошкільного менеджменту.

Ключові слова: якість освіти, принципи управління, рівні управління, співуправлінська діяльність, освітня політика Німеччини.

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей немецкого опыта по использованию эффективных стратегий управления качеством общего среднего образования. Раскрыты особенности управления качеством общего среднего образования в Германии, которое происходит на четырех уровнях: на уровне федерации, на уровне земель, на уровне школ и на уровне ученического представительства. Выяснено, что демократические преобразования в школьной системе на протяжении нескольких десятилетий способствовали процессу перехода от модели авторитарной школы к демократической, к отношениям партнерства, сотрудничества и, наконец, самоуправления при организации внутришкольного менеджмента.

Ключевые слова: качество образования, принципы управления, уровни управления, соуправленская деятельность, образовательная политика Германии.

Annotation. The article is devoted to research of German experience peculiarities of general secondary education quality management effective strategies using. The features of general secondary education quality management in Germany, that take place on four levels: at the level of federation, at the level of land, at the level of schools and at the level of student's representative office are exposed by the article author. It is found out, that democratic transformations to the school system during a few decades assisted a transition process from the model of authoritarian school to democratic, to the relations of partnership, collaboration and, finally, self-government during organization of inner school management.

Key words: quality of education, management principles, management levels, co-management activity, German educational policy.

Вступ. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку нашого суспільства освіта стає пріоритетним напрямом державної політики України. В умовах проведення реформування системи національної освіти особливої актуальності набуває проблема ефективності загальної середньої освіти через

педагогічною діяльністю, цілеспрямоване гуртування студентської групи на засадах спільної навчально-професійної діяльності);

- компоненти (когнітивний; потребо-мотиваційний; діяльнісно-поведінковий; особистісно-рефлексивний);

- напрями („системна профорієнтаційна робота”, „практична підготовка (у тому числі, з використанням засобів сільськогосподарської практики)”, „педагогічна інтеграція”, „спільна навчально-професійна діяльність студентів”, „практикоорієнтовані педагогічні технології”);

- науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ.

З метою детальної розробки методики формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів виділено три етапи: теоретико-інформаційний (формування професійних намірів, первинне ознайомлення з професією соціального педагога, оволодіння теоретичними основами здійснення соціально-педагогічної діяльності); формувально-продуктивний (оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, здатностями здійснення соціально-педагогічної діяльності); діагностично-результативний (оцінювання і самооцінка власної професійної спрямованості бакалавра соціальної педагогіки, внесення коректив у технологію формування професійної спрямованості бакалаврів соціальної педагогіки, самокорекція власної самоосвітньої діяльності бакалаврами-випускниками).

У сируктурній моделі педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів реалізується через відповідні форми навчання:

Зокрема, педагогічний напрям „системна профорієнтаційна робота”, передбачає форми організації, які насамперед спрямовані на допомогу особистості самовизначитися щодо майбутньої професійної діяльності, співставити свої особистісні потреби, інтереси, мрії із здібностями, емоційно-вольовими якостями, станом здоров'я тощо. До них ми віднесли: екскурсії, зустрічі з успішними фахівцями, фільми про професію, обговорення телепередач, вікторини з професії тощо.

Форми організації за напрямом „практична підготовка (у тому числі, з використанням засобів сільськогосподарської практики)”, зокрема лабораторно-практичні заняття, навчальна і виробнича практики студентів, технологія навчального проектування, гурток, професійні конкурси дозволяють майбутнім соціальним педагогам сформувати професійні уміння й навички, оволодіти найважливішими видами професійної діяльності, випробувати себе в різних професійних ролях та сприяють розвитку професійно-особистісних якостей.

Щодо організаційних форм роботи за напрямом „педагогічна інтеграція”, то вони спрямовані на інтеграційну взаємодію дисциплін усіх циклів, передбачають синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни та повну змістовну і процесуальну інтеграцію у межах нової дисципліни. Отже, ми пропонуємо конференції, олімпіади та інтегративний факультативний навчальний курс „Соціально-педагогічна діяльність у сільській громаді”.

Напрямок „спільна навчально-професійна діяльність студентів” передбачає такі організаційні форми, як практика, зокрема у сільській місцевості, метод проектів. Вони спрямовані на реалізацію спільної мети і виконання конкретної соціальної ролі майбутніми соціальними педагогами, дозволяють розподіляти функції між її учасниками, сприяють виникненню міжособистісних взаємин.

Підбір організаційних форм за напрямом „практикоорієнтовані педагогічні технології” насамперед враховував їх ефективність у формуванні професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, зокрема їх професійно-особистісних якостей, готовності до виконання різних функцій професійної діяльності у сільському соціумі. Серед інших ми обрали проблемні лекції, навчальні ділові ігри, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод.

Додамо, що наш вибір форм організації навчання був підпорядкований логіці діяльнісного підходу: послідовне включення студентів у різновиди навчальної та навчально-професійної діяльності, при цьому репродуктивні, виконавчі дії поступово замінюються продуктивними, творчими, що дозволить ефективно формувати професійну спрямованість майбутніх соціальних педагогів.

Цьому, насамперед, мають сприяти різноманітні методи навчання. Переконавши, на нашу думку, дає визначення методу навчання У. Гончаренко, як „...способу організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовленому закономірностями розглядуваного об'єкта” [11, с. 205].

Як зазначає П. Лузан, метод виступає в навчанні як засіб реалізації єдності об'єктивної і суб'єктивної сторін навчального процесу, обумовлюючи його як педагогічне ціле. Об'єктивна і суб'єктивна сторони навчального процесу знайшли своє відображення в дидактичних цілях, головні з яких – засвоєння студентами основ наук і розвиток їх розумових здібностей. На досягнення цих цілей і спрямовані методи навчання [12].

Отже, метод навчання – це спосіб, або шлях, упорядкованої роботи викладача і організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яким досягається певний результат у навчально-виховній діяльності. Головним завданням науково-педагогічного працівника є добір таких методів, які б мали ефективність у формуванні професійної спрямованості. Пошук оптимальних методів навчальної роботи щодо оволодіння студентами соціально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками, а як наслідок – ефективного формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів здійснювався на основі аналізу педагогічних праць Ю. Бабанського, Р. Вайноли, А. Вербицького, І. Зязюна, П. Лузана, І. Подласого, В. Поліщук [13; 4; 14; 15; 12; 16; 3].

При цьому варто виокремлювати основний метод і бачити його в органічному поєднанні з іншими. Учений Ю. Бабанський при виборі методів навчання радить враховувати: завдання навчання, зміст навчання, рівень складності матеріалу, рівень підготовленості студентів, порівняльну характеристику можливостей різних методів навчання, особливості професійних якостей викладача, можливостей матеріально-технічної бази ВНЗ, регламент навчального часу [13].

Узагальнивши науково-методичні позиції дослідників щодо вибору методів навчання й виховання, нами вибрані такі методи педагогічної взаємодії процесу формування професійної спрямованості майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки: словесні – бесіди-консультації, дискусії, розповідь, пояснення, проблемний виклад; наочні – спостереження; самоспостереження, відеометод, інструктаж; практичні – імітаційно-ігровий, метод проектів, вправи, практичний показ, самостійне виконання практичних завдань, лабораторний метод, метод мозкового штурму; гностичні – частково-

4. Лист МОН України від 18.12.2007 № 1/9-771 [Електронний ресурс]. – Офіц. вид. – К.: Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: http://uazakon.com/documents/date_bx/pg_gxgywn.htm.

5. Бельчик Т. А. Системная оценка функционирования вуза в управлении подготовкой специалистов (на примере Кемеровской области): дис. ... канд. эконом. наук.: 08.00.05 / Татьяна Алексеевна Бельчик. – Кемерово, 2003. – 250 с.

6. Чабак О. Д. Перетворення експертних якісних характеристик об'єктів у кількісні оцінки / О. Д. Чабак // Міжнародний науковий журнал. – 2002. – № 3-4. – С. 16-21.

7. Яременко О., Балакірева О. Методика визначення інтегрованого рейтингу вищих навчальних закладів / О. Яременко, О. Балакірева // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 58-70.

8. Воробйов Ю. Визначення рейтингу вищих навчальних закладів на підставі базатьох показників / Ю. Воробйов, О. Вассерман, А. Пашков // Вища школа. – 2003. – № 4-5. – С. 43-47.

9. Куров И. Е. Об оценке деятельности педагогического вуза / И. Е. Куров // Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 21-26.

References

1. Reytynh vyshchykh navchal'nykh zakladiv III-IV rivniv akredytatsiyi MONmolod'sportu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/rejting/>

2. Kharkivs'ka A. A. Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnya innovatsiynym rozvytkom vyshchoho navchal'noho pedahohichnoho zakladu / A. A. Kharkivs'ka. – Kharkiv: KZ «KhHPA» KhOR, 2011. – 364 s.

3. Honcharenko S. Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk / S. Honcharenko. – Kyiv: Lybid', 1997. – 376 s.

4. 4Lyst MON Ukrayiny vid 18.12.2007 № 1/9-771 [Elektronnyy resurs]. – Ofits. vyd. – K.: Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. – Rezhym dostupu: http://uazakon.com/documents/date_bx/pg_gxgywn.htm.

5. Bel'chik T. A. Systemnaya otsenka funktsyonyrovannya vuza v upravleniyi podhotovkoy spetsyalystov (na prymere Kemerovskoy oblasti): dys. ... kand. ekonom. nauk.: 08.00.05 / Tat'yana Alekseevna Bel'chik. – Kemerovo, 2003. – 250 s.

6. Chabak O. D. Peretvorennya ekspertnykh yakisnykh kharakterystyk ob'yektiv u kil'kisni otsinky / O. D. Chabak // Mizhnarodnyy naukovyy zhurnal. – 2002. – № 3-4. – С. 16-21.

7. Yaremenko O., Balakiryeva O. Metodyka vyznachennya intehrovanoho reytynhu vyshchykh navchal'nykh zakladiv / O. Yaremenko, O. Balakiryeva // Vyshcha shkola. – 2001. – № 6. – С. 58-70

8. Vorobyov Yu. Vyznachennya reytynhu vyshchykh navchal'nykh zakladiv na pidstavi bahat'okh pokaznykiv / Yu. Vorobyov, O. Vasserman, A. Pashkov // Vyshcha shkola. – 2003. – № 4-5. – С. 43-47.

9. Kurov Y. E. Ob otsenke deyatel'nosti pedahohicheskogo vuza / Y. E. Kurov // Vysshee obrazovanye v Rossyy. – 1995. – № 3. – С. 21-26.

контингент, матеріально-технічна база, об'єм фінансування тощо), проте важливу роль повинна відігравати функціональна, діяльнісна характеристика ВНЗ, оскільки наявність сильного кадрового потенціалу ще не свідчить про продуктивність його роботи, а наявність потужної матеріальної бази нічого не говорить про те, наскільки ефективно вона використовується" [9, с. 23]. Крім того, він вважає, що об'єктивне оцінювання розвитку ВНЗ має передбачати розгляд його діяльності не лише в статистиці, але й у динаміці. Фахівці Асоціації педагогічних університетів розробили власну методику оцінювання педагогічних ВНЗ. Так, при оцінюванні науково-дослідної діяльності ВНЗ ними були враховані формальні ознаки наукової школи й наукового напрямку. Зокрема, вони спробували врахувати те, що різні галузі наукових досліджень мають неоднакову значущість, а отже, повинні мати різний „ваговий” коефіцієнт. При оцінюванні суб'єктів, що проводять наукові дослідження, важливою є не кількість докторів наук, а рівень їхньої значущості в науковій і управлінській діяльності ВНЗ.

Слід зауважити, що визначення формальних ознак, перевірка реального стану, висновки на основі отриманих даних роблять згадану вище методику дуже складною. Крім того, не можемо погодитися з тим, що структурні показники ВНЗ не є важливими при оцінюванні (наприклад, кількість докторів наук).

Висновки. Наведені способи рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ мають свої позитивні і негативні сторони. Здебільшого різні системи рейтингового оцінювання використовують однакові показники (структурні показники, показники академічної успішності, видавнича діяльність, наукові дослідження тощо), проте сьогодні існують комплексні системи оцінювання, які, на нашу думку, є більш доцільними та об'єктивними. Такі системи враховують, наприклад, оцінювання затребуваності випускників, думку студентів, викладачів, роботодавців про якість підготовки фахівців, організації навчального процесу, оцінювання соціальних умов проживання викладачів і студентів тощо.

Отже, розглянуті системи рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ потребують доопрацювання, адже ефективне та об'єктивне оцінювання діяльності ВНЗ дає можливість визначити реальний рівень якості навчання, виховання та викладання в конкретному вищому навчальному закладі, що відповідно забезпечить свідомий вибір ВНЗ для майбутнього фахівця. Тому необхідно вміти виявляти краще в існуючих системах оцінювання рейтингу ВНЗ, грамотно упроваджувати це в практику підготовки фахівців та при розробці нових підходів до визначення рейтингу уникати формальності оцінювання, зробити його дієвим і об'єктивним.

Література

1. Рейтинг вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації МОНмолодьспорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/higher-education/rejting/>
2. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу / А. А. Харківська. – Харків: КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. – 364 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

пошуковий, дослідницький; самоуправління навчальними діями – самостійна робота; методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності – самоаналіз, самоконтроль.

Діагностичний блок моделі формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів передбачає оцінювання, аналіз та корекцію результатів формування професійної спрямованості бакалаврів соціальної педагогіки і включає критерії професійної спрямованості (пізнавально-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, особистісний), показники та рівні розвитку професійної спрямованості бакалаврів соціальної педагогіки.

Висновки. Пропонована нами структурна модель педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога у аграрному ВНЗ об'єднує концепцію, педагогічні умови, напрями і компоненти формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, етапи, науково-методичне забезпечення процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, засоби діагностики відповідно до логіки функціонування педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у аграрних ВНЗ. Зауважимо, що усі складові моделі спрямовано на забезпечення ефективного формування професійної спрямованості майбутнього соціального педагога на діяльність в умовах сільського соціуму. Подальші аспекти формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у аграрному ВНЗ будуть присвячені методиці формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.

Література:

1. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу до Концепції: <http://www.minagro.gov.ua/page/?11046>. – Загол. з екрану.
2. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
3. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
4. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Р. Х. Вайнола. – К., 2009. – 546 с.
5. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 373 с.
6. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Ю. Максимова. – Казань, 1999. – 244 с.
7. Гилязова З. М. Допрофесійна підготовка соціального педагога в середньому професійному навчальному закладі технічного профілю: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / З. М. Гилязова. – Казань, 1998. – 170 с.
8. Масленникова В. Ш. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Ш. Масленникова. – Казань, 1995. – 486 с.

9. Гусякова Л. Г. *Методология социальной работы* / Л. Г. Гусякова // *Теория и методология социальной работы*. – т. 11. – М.: [б. и.], 1994. – С. 68-130.
10. Юдин Э. Г. *Системный подход и принцип деятельности* / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 276 с.
11. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
12. Лузан П. Г. *Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: навч. посіб.* / П. Г. Лузан. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 224 с.
13. Бабанский Ю. К. *Избранные педагогические труды* / Ю. К. Бабанский; [сост. М. Ю. Бабанский]. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
14. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе. Контекстовый поход: метод. пособ.* / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
15. Зязюн І. А. *Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння* // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць* / [ред кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К.: Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 4-7.
16. Подласый И. П. *Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: [в 2 кн.]* / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.

References:

1. Kontsepsiya reformuvannya i rozvytku ahrarnoyi osvity ta nauky [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu do Kontsepsiyy: <http://www.minagro.gov.ua/page/?11046>. – Zahol. z ekranu.
2. Khymynets' V. V. *Innovatsiyna osvityna diyal'nist'* / V. V. Khymynets'. – Ternopil': Mandrivets', 2009. – 360 s.
3. Polishchuk V. A. *Teoriya i metodyka profesiynoyi pidhotovky sotsial'nykh pedahohiv v umovakh neperervnoyi osvity: dys... d-ra ped. nauk: 13.00.04* / V. A. Polishchuk. – Ternopil', 2006. – 454 s.
4. Vaynola R. Kh. *Pedahohichni zasady osobystisnoho rozvytku maybutn'oho sotsial'noho pedahoha v protsesi profesiynoyi pidhotovky: dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04* / R. Kh. Vaynola. – K., 2009. – 546 s.
5. Halahuzova Yu. N. *Teoriya y praktyka systemnoy professyonal'noy podhotovky sotsyal'nykh pedahohov: dyss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08* / Yu. N. Halahuzova. – M., 2001. – 373 s.
6. Maksymova E. Yu. *Formyrovanye professyonal'no-znachymykh kachestv u budushchykh sotsyal'nykh pedahohov: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* / E. Yu. Maksymova. – Kazan', 1999. – 244 s.
7. Hylyazova Z. M. *Dopromessyonal'naya podhotovka sotsyal'noho pedahoha v srednem professyonal'nom uchebno zavedenyy tekhnicheskogo profilya: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* / Z. M. Hylyazova. – Kazan', 1998. – 170 s.
8. Maslennikova V. Sh. *Formyrovanye professyonal'noy hotovnosti studentov sredneho professyonal'noho uchebnoho zavedenyya k deyatel'nosti sotsyal'noho pedahoha: dyss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04* / V. Sh. Maslennikova. – Kazan', 1995. – 486 s.
9. Huslyakova L. H. *Metodolohyya sotsyal'noy raboty* / L. H. Huslyakova // *Teoriya y metodolohyya sotsyal'noy raboty*. – hl. 11. – М.: [b. y.], 1994. – С. 68-130.
10. Yudin Э. Г. *Системный подход у прынтсyp deyatel'nosti* / Э. Г. Yudin. – М.: Nauka, 1978. – 276 s.
11. Honcharenko S. U. *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk* / S. U. Honcharenko. – К.: Lybid', 1997. – 376 s.
12. Luzan P. H. *Metody i formy orhanizatsiyi navchannya u vyshchiy ahrarniy*

Слід зауважити, що методика визначення рейтингу розвитку ВНЗ постійно вдосконалюється, її творці акумулюють зауваження й пропозиції ВНЗ і окремих представників стосовно підходів до визначення рейтингу розвитку ВНЗ. Таким чином, система рейтингу постійно коригується й повинна впливати на освітньо-виховний процес ВНЗ, висуваючи на перший план те, що необхідно на цей момент для вдосконалення державної освітньої політики.

Останніми роками в рейтингу ВНЗ беруть участь не лише державні ВНЗ, а визначенням рейтингу ВНЗ сьогодні займається не лише МОНМС України. Авторами рейтингового оцінювання є й представники ВНЗ, регіональних владних структур, ЗМІ [5, с. 88].

Наприклад, фахівці Одеського національного морського університету Ю. Воробйов, О. Вассерман, А. Пашиков запропонували власну програму рейтингового оцінювання й визначили систему її реалізації на двох етапах.

На першому етапі вирішувалися окремі завдання. Вони були визначені на основі розділів так званих карток ВНЗ, що подаються наприкінці кожного календарного року до Ради ректорів регіону. Форма та зміст цих карток у процесі аналізу були вдосконалені з огляду на пропозиції ректорів багатьох ВНЗ. Ці картки містили вісім розділів, кожний з яких охоплював 8-10 показників. На другому етапі вирішувалося узагальнююче завдання, для якого вихідними даними стали інтегральні показники часткових завдань, а підсумками – інтегральні показники якості роботи кожного ВНЗ.

Для кожного завдання експертним методом були визначені найбільш важливі показники (критерії) для порівняння підсумків діяльності ВНЗ і розрахунку їхнього рейтингу. Експертами були висококваліфіковані фахівці, які, обираючи показники, спирались як на власний досвід, так і на пропозиції учасників навчально-виховного процесу. Відповідно до розділів карток ВНЗ були обрані такі показники: науково-педагогічні кадри; контингент студентів; матеріально-технічна база; структура ВНЗ; науково-дослідницька робота; міжнародна діяльність; виховна та спортивна робота; економічна діяльність.

Із метою об'єктивного порівняння значень цих показників для різних ВНЗ у більшості випадків використані були не абсолютні, а відносні значення. Найчастіше дані стосувалися кількості студентів або викладачів, при чому в усіх завданнях використовувалися дані про студентів денної форми навчання. Зростання майже всіх показників, за винятком кількості студентів, що вибули з ВНЗ, сприяли підвищенню інтегрального показника.

Для розрахунку інтегрального показника на підставі окремих показників для конкретного ВНЗ у кожному завданні була використана методика, запропонована О. Д. Чебаком [6]. Позитивним у проаналізованій методиці визначення рейтингу ВНЗ, на наш погляд, є чітка кількісна оцінка підсумків діяльності обраної групи ВНЗ на підставі різноманітних показників, що характеризують всі основні напрями цієї діяльності. Ця методика, на нашу думку, є більш обґрунтованою порівняно з методикою О. Яременка та О. Балакіревої [7], що базується на опитуванні великої кількості респондентів, а відтак усі розрахунки ґрунтуються на використанні звичайних звітних даних, що є в розпорядженні будь-якого ВНЗ та керівного органа [8].

Проблеми рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ є сферою наукових інтересів Російської асоціації педагогічних університетів. На думку І. Курова, „аналіз існуючих рейтингових систем оцінювання ВНЗ показав, що в їх основі лежать переважно структурні показники ВНЗ (кадровий склад, студентський

-забезпеченість місцями в гуртожитку; -забезпеченість громадським харчуванням; -санаторно-профілактична база; -спортивна база. 4. Підготовка кадрів: -підготовка фахівців; -аспірантура; -продуктивність докторських спецрад; -продуктивність кандидатських спецрад; -конкурентоспроможність підготовки кадрів. 5. Виробництво й апробація нових знань і технологій: -держзамовлення на наукові дослідження; -затребуваність наукових досліджень; -апробація за кордоном; -апробація в Україні; -конкурентоспроможність прикладної науки. 6. Інтеграція у світову спільноту: -авторитет науково-педагогічної школи; -затребуваність освіти за кордоном; -використання зарубіжних шкіл; -конкурентоспроможність освітніх послуг за кордоном.	міжнародних виставках; чисельність студентів учасників Всеукраїнських студентських олімпіад, мистецьких конкурсів, спортивних змагань. Презентація здобутків на національному рівні: чисельність штатних дійсних членів (академіків), член-кореспондентів Національної академії наук України серед штатних наукових та науково-педагогічних працівників; чисельність штатних дійсних членів (академіків), член-кореспондентів державних галузевих академії наук України серед штатних наукових та науково-педагогічних працівників; чисельність лауреатів державних премій серед штатних наукових та науково-педагогічних працівників, які мають державні почесні звання; чисельність студентів учасників, студентів-призерів всеукраїнських студентських олімпіад, мистецьких конкурсів, спортивних змагань; кількість державних та галузевих виставок; кількість нагород; чисельність штатних наукових та науково-педагогічних працівників, які є членами експертних рад. 2. Організаційна структура та управління: кількість кафедр; кількість випускаючих кафедр; кількість випускаючих кафедр, які очолюють штатні доктори наук або професори та на яких здійснюють підготовку за програмами спеціаліста, магістра. 4. Науковий та науково-педагогічний потенціал: чисельність науково-педагогічних працівників; чисельність науково-педагогічних працівників, які мають наукову ступінь доктора наук; чисельність науково-педагогічних працівників, які мають наукову ступінь кандидата наук; чисельність науково-педагогічних працівників, які мають вчене звання професора; чисельність науково-педагогічних працівників, які мають вчене звання доцента – всього. 5. Інтеграція науки та вищої освіти: фінансування науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт. 6. Результативність підготовки фахівців. 7. Фінансові та інформаційні ресурси.
---	---

Ми згодні з думкою Т. Бельчик стосовно того, що потенціал і розвиток тісно пов'язані між собою, але не завжди значний потенціал зумовлює високий рівень розвитку ВНЗ. Тому після обчислення рейтингу потенціалу й розвитку обчислюється оцінка ефективності [5].

shkoli: navch. posib. / P. H. Luzan. – K. : Ahrarna osvita, 2003. – 224 s.

13. Babansky Yu. K. Yzbrannyye pedahohycheskiye trudy / Yu K. Babansky; [sost. M. Yu. Babansky]. – M. : Pedahohyka, 1989. – 560 s.

14. Verbytskyy A. A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole. Kontekstovyy pokhod: metod. posob. / A. A. Verbytskyy. – M.: Vyssh. shk., 1991. – 207 s.

15. Zazyun I. A. Suchasni dydaktychni modeli i lohika uchinnya // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy : zb. nauk. prats' / [red kol.: I. A. Zazyun (holova) ta in.]. – K. : Vinnytsya: DOV Vinnytsya, 2000. – S. 4-7.

16. Podlasyy Y. P. Pedahohyka. Novyy kurs : ucheb. dlya stud. ped. vuzov: [v 2 kn.] / Y. P. Podlasyy. – M. : Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 2000. – Kn 1. – 576 s.

Педагогіка

УДК 81'373.612:159.937.51]:316.722(100)

старший викладач кафедри іноземних мов

та методик їх навчання Веклич Ю. І.

Педагогічний інститут

Київський університет імені Бориса Грінченка

ЗНАЧЕННЯ ЧЕРВОНОГО КОЛЬОРУ У КУЛЬТУРАХ НАРОДІВ СВІТУ

Анотація. У статті розглянуто проблему збігу та розбіжності значення червоного кольору у культурах народів світу. Автор описує етимологію слова «червоний» в різних мовах світу і аналізує особливості його позначення. Висвітлено використання його значень, символів, асоціацій, у відповідності до культурологічних та соціолінгвістичних факторів з метою формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: колір, етимологія, значення, символ, асоціація, збіжність, розбіжність, майбутні учителі початкової школи, соціокультурна компетенція, міжкультурне спілкування.

Аннотація. В статье рассмотрена проблема совпадения и расхождения значения красного цвета в культурах народов мира. Автор описывает этимологию слова «красный» в разных языках мира и анализирует особенности его обозначения. Освещается использование его значений, символов, ассоциаций, в соответствии с культурологическими и социолингвистическими факторами с целью формирования социокультурной компетентности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: цвет, этимология, значение, символ, ассоциация, сходство, расхождение, будущие учителя начальной школы, социокультурная компетенция, межкультурное общение.

Summary. The article deals with the problem of the red colour meaning convergence and divergence across world cultures. The author describes the etymology of the word «red» in different languages of the world, and analysis peculiarities of its designation. The use of its meanings, symbols, associations, in accordance with the cultural and sociolinguistic factors have been ascertained, and has the goal of the social and cultural competence formation of future primary school teachers'.

Key words: colour, etymology, meaning, association, convergence, divergence, difference, future primary school teachers, socio and cultural competence, intercultural communication.

Вступ. Інтеграція України у світове соціально-економічне співробітництво вимагає модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки нової генерації учителів початкової школи, котрі володіють двома чи трьома іноземними мовами, здатні до активного життя в умовах плюрилінгвізму і полілогу культур різних народів світу. Тому сучасні стратегії університетської освіти визначають одним із основних своїх завдань формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, підготовки їх до міжкультурного спілкування в різних сферах життєдіяльності сучасного глобалізованого суспільства: особистісній, професійній, освітній, публічній. Значної ваги у цьому руслі набуває дослідження значення кольорів, їхнього збігу та розбіжностей у культурах різних народів світу, значущості й відповідності використання у різних сферах життєдіяльності суспільства на тому чи тому етапі розвитку суспільства, що й сприяє формуванню соціокультурної компетенції як однієї із складових загальної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи – справжніх професіоналів та користувачів іноземної мови. Все вище зазначене і обумовлює актуальність та доцільність дослідження.

Підготовка нового покоління учителів, які володіють основами міжкультурного спілкування, здатні встановлювати зв'язки між власною та іноземною культурою, готові до взаємоузгоджених дій з носієм відмінної культури стало предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, а саме: А.М. Алексюк, Н.М. Болгаріної, Е.М. Верещагіна, Р.П. Мільруд В.С. Лутай, В.Г. Костомарова, С.У. Гончаренко, В. Краєвського, та інших.

Грунтовні дослідження українських та зарубіжних лінгвістів І.О. Голубовської, Н.М. Охрицької, Георгія Щокіна, А.Р. Нікітіної, В. М. Войтовича, Е.В. Рубанюк, С.Г. Тер-Мінасової, Бенджаміна Уорфа, Кочина, Чі Яна, Сакури, Маріо де Бортолі, Діксі Аллан, Дженніфер Кирнін, Феліції Брату та ін. висвітлюють етимологію та багатозначність червоного кольору, його семантичну збіжність і розбіжність у позначенні, адекватне використання у культурах народів світу, вплив на психічний стан та поведінку людини, її соціальне положення.

Формулювання мети статті та завдань. Нараз ми спостерігаємо у повсякденному житті лінгвістичну відносність кольорів у різних культурах народів світу, і зрозуміти це явище є проблемою. Використовуючи ті чи ті кольори у мові, ми повинні бути проінформовані про те, як наша аудиторія розглядає та яке має судження відносно них, і особливо це важливо у випадку використання кольорів, призначених для аудиторії іншої культури, ніж ваша власна.

Вчені-лінгвісти стверджують, що культурна основа для позначення кольорів різноманітна, потужна і досить важка для сприймання. Якщо ми не розуміємо те, що говоримо з їхньою допомогою, ми можемо зробити велику помилку. Слід зазначити, що ті, хто вивчає іноземну мову недостатньо обізнані про труднощі розпізнавання, розуміння й тлумачення значення кольорів і можливості їхнього адекватного використання у міжкультурному спілкуванні.

засвоєння наукової інформації, що передбачена програмами й фактично вивчена на заняттях; знання й розуміння зв'язків і взаємозалежностей між вивченими явищами, законами, закономірностями й правилами, уміння користуватися набутими знаннями для правильного пояснення конкретних фактів і явищ реальної дійсності тощо [3, с. 244].

„Рейтинг” визначається як суб'єктивна оцінка якогось явища за заданою шкалою. За допомогою рейтингу здійснюється первинна класифікація соціально-педагогічних об'єктів за ступенем вираження спільної для них властивості (експертні оцінки). У педагогічних науках рейтинг є основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін навчальної та педагогічної діяльності, популярності чи престижності професій серед молоді тощо. Отримані при цьому дані зазвичай мають характер порядкових шкал [3, с. 285].

Останнім часом з'явилося чимало способів визначення рейтингу розвитку ВНЗ. Здебільшого це складні багаторівневі системи оцінювання ефективності діяльності ВНЗ, а рейтинг – це числовий показник, що характеризує, зокрема, перевагу конкретного виду діяльності. Методичну характеристику рейтингу визначають склад вибраних ознак і правило обчислення інтегрального показника. Зауважимо, що рейтинг визначається не серед усіх ВНЗ одночасно, а серед споріднених: класичних університетів, політехнічних, машинобудівних, залізничних і т.д.

Слід також зазначити, що визначальними в системі рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ можуть бути різні показники, різними можуть бути й самі системи. Наведемо результати компаративістського аналізу систем визначення рейтингу потенціалу ВНЗ у Росії та Україні:

Компаративістський аналіз систем визначення рейтингу потенціалу ВНЗ у Росії та Україні

Росія	Україна [4]
1. Інтелектуальний потенціал: -кваліфікація науково-педагогічних співробітників; -перспективність кадрового забезпечення; -зв'язок із фундаментальною наукою; -зв'язок із прикладною академічною наукою.	1. Презентація здобутків на міжнародному рівні: чисельність науково-педагогічних працівників, відряджених за кордон; чисельність іноземних громадян (студенти, аспіранти, слухачі, стажери усіх форм навчання); чисельність студентів та аспірантів, направлених до закордонних установ, підприємств та організацій на навчання або стажування; кількість доповідей, зроблених науково-педагогічними працівниками за кордоном на наукових конференціях, симпозиумах, форумах; кількість наукових та науково-методичних робіт, опублікованих у фахових зарубіжних журналах; кількість міжнародних виставок у галузі науки, освіти, технологій, культури та мистецтва тощо, на яких репрезентовано здобутки вищого навчального закладу; кількість нагород (медалі, грамоти, дипломи переможців), отриманих ВНЗ, на
2. Матеріальна база: -забезпеченість навчально-лабораторною базою; -забезпеченість інструментальною базою; -рівень інформатизації; -забезпеченість бібліотечними фондами; -забезпеченість бюджетним фінансуванням;	
3. Соціально-культурна база:	

репутації вищого навчального закладу, стимулює змагальність, сприяє активізації участі цільових груп у формуванні сучасних вимог до рівня підготовки фахівців. Адже в університетах народжуються не тільки нові ідеї, засади духовного та економічного зростання держави, але й готується нове покоління компетентних професіоналів, які здатні реалізувати їх практично в умовах розбудови соціально орієнтованої економіки [1].

На сьогодні є значна кількість праць, у яких розглядаються різні аспекти рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ. Питанням моделювання рейтингової оцінки присвячені дослідження В. Вітлінського, Н. Жигонької, Т. Оболенської, В. Марцина, О. Ленівської, С. Хриков, В. Ямкового та ін.; окремі аспекти проблеми розробки теоретико-методологічних засад аналізу забезпечення якості підготовки спеціалістів та вимог до їх професійної підготовки в сучасних умовах розглянуто в працях В. Вікторова, Г. Сльникової, Ю. Зінковського, О. Ляшенка, Є. Марченка, Н. Мельникової, Т. Семенюк, В. Супруна, Є. Хрикова, М. Юсупова; у працях А. Анчишкіна, Л. Борисової, В. Гриценка, Л. Колеснікова, В. Турченко порушуються питання, пов'язані з використанням економіко-математичних методів для оцінювання ефективності діяльності навчальних закладів, потреби в спеціалістах та якості їх підготовки.

Проте на сьогодні це питання лишається в стані вирішення. У наукових колах тривають дискусії щодо того, за якими параметрами та критеріями слід оцінювати ефективність роботи ВНЗ і навіть доцільність його діяльності.

Отже, аналіз наявних праць доводить, що питання розробки сучасної системи рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ є нагальними й актуальними.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні та аналізі способів рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ.

Виклад основного матеріалу статті. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, у країні має стверджуватися стратегія пришвидшеного поступу освіти і науки та запровадження новітніх інформаційних технологій, інновацій у процес підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Відповідно актуалізується питання рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ, у межах якого важливим є виявлення та аналіз способів визначення рейтингу, що є показником успішності процесу забезпечення високої якості освіти.

Мета розрахунку рейтингу розвитку вищих навчальних закладів полягає в інформуванні суспільства, державних органів управління вищою освітою, а також керівництва ВНЗ і його колективу про рівень і результативність діяльності ВНЗ [2].

Для глибокого розуміння сутності процесу рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ розглянемо визначення термінів „оцінка”, „оцінювання”, „рейтинг”.

Термін „оцінка” позначає вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінювальних судженнях учителя стосовно ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок відповідно до вимог програм, рівня стандартності й стану дисципліни.

„Оцінювання” тлумачиться як вивчення вчителем результатів навчальної роботи учнів, студентів на заняттях і вдома, з огляду на яке за результатами спеціальної перевірки (усної, письмової, графічної та практичної) знань, умінь і навичок при оцінюванні враховується повнота, усвідомленість і міцність

Ми вважаємо, що дослідження значення кольорів у культурах народів світу, сприйняття та інтерпретація одних і тих самих кольорів у носіїв різних мов, що часто різняться, є важливими чинниками у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, і розглядаються нами як одне з найважливіших завдань вищого навчального закладу. З огляду на це, мета статті полягає у дослідженні різних аспектів червоного кольору у культурах народів світу. Завдання статті: дослідити етимологію слів «червоний» і «red»; описати особливості позначення червоного кольору, його значень, асоціацій, символіки, збіжностей та розбіжностей значень у різних мовах та використання у культурах народів світу, що сприятиме ефективному формуванню соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи, підвищенню їхнього професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу статті. Мовна картина світу є опосередкованою, вторинною, вона відрізняється своєрідністю в кожній культурі і є сукупністю поглядів на навколишній світ, на цінності, норми, менталітет власної культури і культур інших народів. Як відзначає академік Ю.Д. Апресян, кожну природну мову відображає певний спосіб концептуалізації світу. Значення, що виражаються у мові складаються в якусь єдину систему поглядів, яка нав'язується носіям мови.

Властивий даній мові спосіб концептуалізації дійсності є частково універсальний, частково національно специфічний, і через це носії різних мов і культур можуть бачити світ через призму своїх мов, включаючи універсальність і відмінність колірних асоціацій.

В кожній культурі значення кольору може бути різним, а іноді не лише не збігається, але навіть часто має зовсім інше, протилежне значення. то ж і використання його різноманітне у різних сферах культурного життя суспільства. Наприклад, червоний колір в європейській культурі – це небезпека (знаки зупинки), у східній культурі – радість, а у Південній Африці – траур.

Вважаємо за необхідне розглянути більш детально проблему нашого дослідження на прикладі червоного кольору у культурах країн світу.

Цікаво простежити етимологію слова *червоний* в мові України. Українське *червоний* сягає до стародавнього слов'янського слова *črvenъ, črljenъ* (від дієслова *črviti*). У давньоруській мові *червь* (*чървь*) означало не тільки «черв'як», а й «червона фарба». Це пов'язано з тим, що один із різновидів черв'яка – червець – в епоху середньовіччя був основним матеріалом, з якого добувалась червона фарба. Отже, назва кольору виникла від назви барвника [2].

В латинській мові існувало багато слів, які мали значення «червоний». Основними із них були *ruber* і *rufus*, з єдиним індоевропейським коренем *reudho* – «червоний». Лексеми, які позначали червоний колір, в іспанській мові *rojo*, в італійській *rosso*, пов'язані з латинською *rudus* «яскраво-червоний». У французькій мові позначення кольору *rouge* походить від латинської форми *rebeus*, в якій відбулися зміни на *rubius*, потім на *roge* і пізніше на *rouge*. (Brachet, 1882).

В англійській мові прикметник *red* утворено від стародавньоанглійського слова *read*, яке має первісну германську основу *rauthaz* (від *reudh-*) із значенням «червоніти» [3, 16].

Вчені-лінгвісти вважають червоний колір є одним із перших основних кольорів нарівні з білим та чорним кольорами. Його символічні значення багатообразні й суперечливі. У мовах багатьох країн світу, з одного боку,

червоне символізує радість, красу, любов, вогонь і повноту життя (*позитивні маркери*), а з іншого – ворожнечу, помсту, війну, революцію, кров, агресивність, плотські бажання (*негативні маркери*). Готуючись до сутички, воїни багатьох племен розфарбовували тіло і обличчя у червоний колір. Під час війни спартанці носили червоний одяг. У кельтів червоний колір має інше негативне значення: смерть, загробне життя.

Цікаво, що у англійській, французькій та італійській мовах червоний колір також має *нейтрально-негативну* ознаку заборгованості і збитковості. Наприклад, в словосполученнях *essere i rosso* (іт.) – мати заборгованість, *être dans le rouge* (фр.) – бути в дебеті (про банківський рахунок), працювати збитково, *in the red* (англ.) для позначення збиткових операцій тому, що раніше у бухгалтерських книгах збитки записувалися червоними чорнилами [3, 15-16].

В *європейській* геральдиці червоний колір має позитивну ознаку і символізує найкращі якості бійця: силу, мужність, хоробрість, а у масонстві – негативну ознаку: війну, гнів і відплату. З часів Паризької комуни (1871 рік), комунари використовували червоний прапор як символ гніву, бунту, боротьби, а в Росії в 1905 і 1907 роках як символ непокори, революції. Червоний колір прапора колишнього Радянського Союзу – символ героїчної боротьби радянського народу, під керівництвом КПРС, за побудову соціалізму і комунізму.

«Життєва сила», яка управляє пристрастю – кров – теж червона. Коли люди сердяться, їх обличчя наливаються кров'ю, і вони стають червоними. Коли вони щасливі і здорові, їх щоки рожевого кольору. Коли чоловіки вступають в боротьбу, проливається кров. У всіх випадках червона кров проявляє свій зв'язок з пристрастю.

У культурі цілої низки народів світу червоний колір означає любов і радість. Вельможне панство, аристократія високо цінили червоний колір як символ влади і величі. Герцоги, високопоставлені чиновники у Німеччині, Англії, Франції та інших країнах, а також Папи і архієпископи надавали перевагу в одязі червоного кольору. У Візантії тільки імператриця мала право носити червоні чобітки, а імператор підписувався пурпурним чорнилом, сидів на пурпурному троні.

У *християнстві* червоний символізує любов, кров і мучеництво Ісуса Христа. Існує традиція Великодня розфарбовувати яйця у червоний колір – кров Христа. Сатана представлений у червоному кольорі на іконах і в поп-культурах. Санта-Клаус носить червоний і білий одяг на Різдво.

Червоний колір використовується для підтримки здоров'я, забезпечення міцності й фізичної енергії, а також викликає сильні емоції: сексуальність, пристрасть, хоробрість і захист. Квітам надавалося настільки сильне значення у традиційних культурах, що об'єкти червоного кольору дарували своєму власникові здоров'я, яке передавалося саме через колір.

У культурах багатьох народів світу червоний колір символізує південь, полум'я і жару. Наприклад, в азіатських культурах південь пов'язувався з червоним кольором, північ – з чорним, захід – з білим, а схід – з жовтим і синім.

Проведемо більш детально порівняльну семантику червоного кольору та його використання в культурах різних народів світу.

У *західноєвропейській культурі* червоний колір означає любов, сексуальність, романтику, міць, оптимізм, силу, обережність. Вважають, що

УДК [378.112: 005] (043.5)

**проректор з науково-педагогічної роботи,
доктор педагогічних наук, доцент Харківська А. А.**

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради (м. Харків)

РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ВНЗ

Анотація. Стаття присвячена розгляду рейтингового оцінювання розвитку ВНЗ, аналізуються різні системи визначення рейтингу розвитку ВНЗ; розглядаються найбільш значущі показники рейтингового оцінювання ВНЗ; аналізуються визначення термінів „оцінка”, „оцінювання”, „рейтинг” відповідно до їх використання в межах визначення ефективності роботи ВНЗ. Розглянуто системи рейтингового оцінювання ВНЗ, що дає можливість визначити реальний рівень якості навчання, виховання та викладання в конкретному вищому навчальному закладі та забезпечує свідомий вибір ВНЗ для майбутнього фахівця.

Ключові слова: рейтинг, рейтингове оцінювання, ВНЗ, показник.

Анотація. Стаття посвящена рассмотрению рейтинговой оценки развития вуза, анализируются различные системы определения рейтинга развития вуза; рассматриваются наиболее значимые показатели рейтинговой оценки вузов; анализируются определения терминов "оценка", "оценки", "рейтинг" в соответствии с их использованием в пределах определения эффективности работы вузов. Рассмотрены системы рейтинговой оценки вузов, что дает возможность определить реальный уровень качества обучения, воспитания и преподавания в конкретном вузе и обеспечивает сознательный выбор вуза для будущего специалиста.

Ключевые слова: рейтинг, рейтинговое оценивание, вуз, показатель.

Annotation. The article is devoted to the evaluation rating of universities analyzed different ranking system of universities, are considered the most significant indicators of the rating assessment of HEIs reviewed the terms "assessment", "evaluation", "rating" according to their usage within the definition of the efficiency of the university. We consider the system of rating evaluation of high school, which makes it possible to determine the actual level of quality of education, training and teaching in a particular institution of higher education and universities provide informed choices for the future specialist.

Keyword: rating, rating valuation, universities, indicator.

Вступ. Сучасний стан системи вищої освіти зумовлюється низкою соціально-економічних, політико-правових, міжнародних науково-технологічних та соціально-культурних чинників. Забезпечення якості вищої освіти за таких умов залежить від швидкої та адекватної реакції вищих навчальних закладів на ці чинники.

Так, застосування рейтингів вищих навчальних закладів є важливим та ефективним інструментом забезпечення якості вищої освіти.

Рейтингове оцінювання розвитку вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою моніторингу освітнього процесу. Ця складова задовольняє попит споживачів ринку освітніх послуг та ринку праці щодо

студентів, що дозволяє визначити їх фізкультурно-спортивні інтереси та потреби та надасть змогу визначити подальші пріоритети у виборі діяльності.

Крім того одним з завдань фізичного виховання студентів стає удосконалення в обраному виді спорту. Необхідно готувати студентів в першу чергу до активної рухової діяльності, формувати основу, яка дозволить у майбутньому вести здоровий та спортивний спосіб життя.

В цілому ж модернізація системи фізичного виховання повинна будуватися на принципах особистісної орієнтації фізкультурно-спортивної діяльності, орієнтації викладача на сприйняття власної позиції студента та його інтересів, а також цільової спрямованості на формування фізичної та спортивної культури студентської молоді.

Література:

1. Бальсевич В. К. *Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект)* / В. К. Бальсевич // *Теория и практика физической культуры*, 1999. – № 4. – С. 21.
2. Выдрин В. М. *Неспециальное (непрофессиональное) физкультурное образование* / В. М. Выдрин // *Теория и практика физической культуры*, 1989. – № 3. – С. 2-4.
3. Лубышева Л. И. *Концепция формирования физической культуры человека* / Л. И. Лубышева. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 120 с.
4. Гусева Н. Л. *Физическое воспитание студентов с использованием учебных и внеучебных технологий физкультурно-спортивной деятельности в вузе* / Н. Л. Гусева, В. Г. Шилько // *Вестник Томского государственного университета*, 2011. – № 345. – С. 173–176.
5. Бех І. Д. *Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації* / І. Д. Бех // *Рідна школа*, 2000. – №1. – С.10-14.
6. Лубышева Л. И. *Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации* / Л. И. Лубышева // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 1996. – № 1. – С. 11-19.

References:

1. Bal'sevych V. K. *Perspektyvi razvytiya obshchey teoryi y tekhnolohyy sportyvnoy podgotovky y fyzycheskoho vospytaniya (metodolohychesky aspekt)* / V. K. Bal'sevych // *Teoryya y praktyka fyzycheskoy kul'turi*, 1999. – No 4. – S. 21.
2. Vidryn V. M. *Nespetsyal'noe (neprofessional'noe) fyzkul'turnoe obrazovanye* / V. M. Vidryn // *Teoryya y praktyka fyzycheskoy kul'turi*, 1989. – No 3. – S. 2-4.
3. Lubisheva L. Y. *Kontseptsyya formirovaniya fyzycheskoy kul'turi cheloveka* / L. Y. Lubisheva. – M.: HTsOLYFK, 1992. – 120 s.
4. Huseva N. L. *Fyzycheskoe vospytanye studentov s yspol'zovanyem uchebnikh y vneuchebnikh tekhnolohyy fyzkul'turno-sportyvnoy deyatel'nosti v vuze* / N. L. Huseva, V. H. Shyl'ko // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo unyversyteta*, 2011. – No 345. – S. 173–176.
5. Bekh I. D. *Osobystisno-zoriyentovane vykhovannya: shlyakhy realizatsiyi* / I. D. Bekh // *Ridna shkola*, 2000. – No 1. – S.10-14.
6. Lubisheva L. Y. *Kontseptsyya fyzkul'turnoho vospytaniya: metodolohyya razvytiya y tekhnolohyya realizatsyy* / L. Y. Lubisheva // *Fyzycheskaya kul'tura: vospytanye, obrazovanye, trenirovka*, 1996. – No 1. – S. 11-19.

одне із основних понять червоного кольору – це *любов*. У Великій Британії у День Святого Валентина найбільш поширеними подарунками у червоному кольорі з білим – це є троянди, листівки з привітанням, іграшки, подушечки, коробки з шоколадними цукерками і т. ін. На Різдво у Британії та США використовують червоне із зеленим. В Англії, Шотландії, Уельсі, Ірландії червоний колір позначає також владу, могутність, управління, темперамент. Державний прапор Об'єднаного Королівства вміщує червоний колір як символ влади, величі і могутності. У Британії мандрівники можуть побачити червоні поштові скриньки, (руде /red – англ.) волосся, автобуси, телефонні будки.

Червоний колір означає ще й небезпеку і використовується для вказівки про щось екстрене, невідкладне, термінове, небезпечне і попередження про це. Слід відмітити, що знаки зупинки червоні в усьому світі. Але слід зауважити, що до 1924 року перший знак зупинки був написаний чорними літерами на білому тлі. Потім його замінили на білий з жовтим [Felicja Bratu].

У Франції червоний колір має значення: кров, пристрасна любов, похоть, чоловічий, змушнений. У культурі народів Ісландії, Норвегії, Швеції, Фінляндії червоний колір символізує силу, що передається у власній назві «Ерік Червоний, батько Лейфа Еріксона, перший на європейському континенті». У Нідерландах червоний колір пов'язується з природою, управлінням, королівською владою, що знайшло своє відтворення у кольорі королівської корони, державного прапору королівства, поштових скриньок, тюльпанів. В Італії червоне означає світло, вірність, відданість. Це значення використане у червоному кольорі однієї із смуг державного прапора цієї країни. У стародавні часи Римляни асоціювали червоний прапор із початком битви [7]. Не може не вразити краса червоних інтер'єрів, оздоблень, прикрас італійських ресторанів.

У східноєвропейській культурі, наприклад грецькій, любов та осінь позначається червоним. Це ми бачимо у кольорі вина та квітів. У Грузії, Вірменії, Туркменістані, Росії та інших країнах Співдружності Незалежних Держав червоне є символом комунізму, революції, краси («Червона Площа», знаки на станціях метрополітену) [6].

У Туреччині цей колір асоціюється з фруктами та природою. Тут люди носять червоні амулети, щоб відганяти зле око. Фрески переважно червоного кольору.

На Балканському півострові червоний колір більш асоціюється із медициною. Державні прапори Литви та Латвії вміщують червоний колір – символ влади, величі, сили. В усьому світі червона вовна із Македонії користується великим попитом.

Значення червоного кольору в культурі *Середнього Сходу*, наприклад, в Ізраїлі, має як позитивні так і негативні ознаки. Це колір любові, жертви, жертвування, гріха, крові, люті, ненависті, сили. У Єгипті немає певного визначення для червоного кольору, але ми можемо побачити на вулицях червоні поштові скриньки, а у домівках червоні доріжки, ковдри.

У *африканській* культурі червоний колір має негативне значення: смерть, траур, пролиття крові. Не можна не вказати на той факт, що у багатьох племенах як Африки, так і Америки й Австралії, воїни, готуючись до сутички, розфарбовували тіло у червоний колір.

У *Полінезії* (група островів Океанії) червоний колір є священним і пов'язаний з божествами та представниками найвищого соціального класу – верхами.

У *азіатській* культурі Тихоокеанського регіону (Китай, Гонконг, Тайвань) червоний колір – це комунізм, святкування, торжества, управління, вогонь, літо, удача. Китайське прислів'я «Коли щось червоне, воно багряне» означає, що червоний колір принесе удачу й славу. Він використовується під час проведення особливих, важливих й урочистих церемоній, які варіюються від похорону та весілля, де люди одягнені у червоне як колір удачі, урочистості, слави й свята. У стародавні часи у Китаї повстанці називали себе «червоні воїни», «червоні списи», «червоні брови», тобто славні, мужні, сильні. Червоний колір також має значення щастя, радості, родючості життєвих сил, довгих років життя і подання любові, оскільки існує його зв'язок з людською кров'ю, а вона часто пов'язана з життям і смертю. Звичайно, подарунки у вигляді грошей загортають у папір і конверти червоного кольору. Для підтримки здоров'я діти завжди носять шматочки червоної тканини при собі. На прапорах Китаю та В'єтнаму червоний колір пов'язаний з кольором комунізму. У *негативному* позначенні некрологи традиційно написані червоним чорнилом, і написати ім'я якоїсь людини у червоних ієрогліфах означає викреслити її зі свого життя або бажання, щоб вона померла [6].

У Сінгапурі та Малайзії червоне асоціюється зі зціленням, що проявляється у кольорі квітки «Червоний гібіскус». Коли люди бажать видужання, їй приносять саме ці квіти. А у Таїланді одяг буддистів червоного кольору (вище духовне керівництво), червоний одяг батька – це символ матеріальності, радості, активності, життя. Цікаво представлено значення цього кольору у культурі Фен-шуй, а саме: Ян, вогонь, удача, гроші, повага, визнання, захист, життєздатність. У Японії цей колір має позитивні знаки: кров, пристрасть, самопожертва, сила, життя. Тут можна побачити червоні громадські телефони, фарби, спілі вишні.

В Індії – це колір чистоти, народження, родючості. Він представлений у червоному одязі нареченої на весільній церемонії. Бінді (точка, крапля) в індуїзмі – це знак правди. Червона точка, яку індіанки малюють в центрі лоба є так зване «третє око». Традиційно бінді носять тільки заміжні жінки, хоча сьогодні вона є модною прикрасою, і кожна дівчина може її мати. В індійській вірі червоний колір означає Кундаліні або статеві чакри [Sakura].

У культурах *Сполучених Штатів і Канади* червоний колір означає хвилювання, попередження, секс, пристрасть, перелюбство, порятунок, безпеку. Червоний кленовий лист на національному прапорі Канади означає єдність нації та колір прапора св. Георгія), червона уніформа канадської Королівської Гірної поліції є символом слави, сили, мужності, відваги.

У Мексиці червоне – це символ чогось сонячного, релігії, компасу, вібрації, напруженості, інтенсивності, смерті.

На Кубі червоне символізує африканські корені, природу, тварин, що має вираження у назвах квітів, тварин та птахів.

В Аргентині червоний колір пов'язаний з майстерністю і проявляється у виготовленні червоних кошиків, гончарних виробів; а у Бразилії – видимість, вібрація, небезпека, і тому ми бачимо червоні машини, які є нелегальними саме тут, бо сприймання їх у червоному кольорі призводить до аварій.

В Австралії, Новій Зеландії, Філіппінах червоне асоціюється зі землею, урочистою вохрою (природні пігменти землі червоного кольору) [7]. Австралійські аборигени розфарбовували тіло червоною вохрою, коли йшли у бій. Вважалося також, що вона має цілющі властивості, і тому тіло хворої

повинен знаходитися в процесі «постійного пошуку» нових методичних прийомів, методів та технологій навчання.

Спортивна спрямованість практичних занять з фізичного виховання не тільки впливає на фізкультурну активність студентів, а й сприяє спортивному стилю життя в цілому. Як вважають фахівці, спортивний путь – це енциклопедія технології культурного перетворення фізичного, психічного і морально-етичного в особистості, і не використовувати це у фізкультурному вихованні молоді було б не вірно [6, с. 13].

Спортивно-орієнтована програма для студентів, що спрямована на поглиблене вивчення окремих видів спорту та сучасних рухових систем, дозволяє отримати результати від виду діяльності в мовах змагань, контрольних випробувань та оцінювати здатності студентів формувати стійку потребу у подальших заняттях.

В основі реалізації програми спортивно-орієнтованого фізичного виховання лежить дійовий, комплексний, системний підхід до освоєння всіх цінностей фізичної культури. Вона поєднує такі компоненти, як система знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, види спорту, сукупність спортивних форм рухової активності, система інтелектуальних та спортивних змагань. Програма спортивно-орієнтованого фізичного виховання повинна пропонувати адаптовану систему спортивно-ігрових тренувань та змагань з урахуванням віку, стану здоров'я ті інших факторів. У своїй структурі така програма повинна мати такі форми організації занять: обов'язкові заняття, додаткові заняття, гурткова робота, індивідуальні заняття, самостійні заняття під контролем викладача та самостійні заняття у позаурочний час.

Програма спортивно-орієнтованого фізичного виховання має вирішувати широке коло завдань: це оздоровчі завдання, освітні завдання, соціально-психологічні завдання. Ефективно реалізована програма дає певні результати – формує духовне, морально-етичне, фізичне здоров'я студентів; підвищує рухову, пізнавальну та творчу активність; поліпшує якість навчально-виховного процесу; сприяє популяризації спорту серед студентської молоді.

Результатом співпраці студентів та викладачів у ході впровадження технологій спортивно-орієнтованого фізичного виховання у ВНЗ є зміна психологічного настрою студентів, їхнього ставлення до уроків фізичної культури, підвищення рівня самооцінки студента, а водночас підвищення рівня навчальних досягнень з інших предметів.

Отже, саме оздоровча спрямованість фізичного виховання у поєднанні з інноваційними технологіями дасть змогу досягти очікуваного результату – сформовану, гармонійно розвинуту, конкурентоспроможну особистість, здатну до самореалізації.

Висновки. Таким чином, з метою підвищення ефективності фізичного виховання студентів необхідно використовувати інноваційні технології навчання. Навчальний процес з фізичної культури доцільно організовувати шляхом впровадження спортивно-орієнтованих технологій, які враховують інтереси та потреби студентів. Необхідно залучати студентів до активної фізкультурно-спортивної діяльності. Пріоритет повинен надаватися змагальній діяльності, яка має підвищувати мотиваційне ставлення студентів до регулярних занять фізкультурою та спортом.

Організація спортивно-орієнтованого навчального процесу з фізичного виховання повинна передбачати обов'язкове опитування (анкетування)

самостійна робота студентів), який здатен вирішувати завдання оздоровлення та фізичного вдосконалення студентів. Однак в практичному плані система фізичного виховання потребує вдосконалення та модернізації [4, с. 174].

Багато студентів вважають себе «загнаними» у певні рамки, якими є середні нормативи навчальної програми. Студенти втрачають інтерес не тільки до занять фізичними вправами на навчальному занятті, а й у поза навчальний час. Вони не бачать себе рівнозначною частиною освітнього процесу, а лише повинні виконувати продиктовані завдання.

Метою ж діяльності кафедр з фізичного виховання повинно стати створення таких умов для навчання, які б сприяли підвищенню мотивації студентів до занять фізичними вправами, самовдосконаленню, постійній турботі про стан власного здоров'я. Студент повинен стати не тільки користувачем інформації в освітньому просторі ВНЗ, а й суб'єктом, який здатен впливати на організацію певного процесу навчання.

До числа головних педагогічних умов, які забезпечують ефективність організації навчального процесу в ході реалізації спортивно-орієнтованого фізичного виховання, відносяться: вільний вибір студентами певного виду спорту; перехід від традиційних навчальних занять до навчально-тренувальних; послідовне співвідношення виховання фізичних якостей та вдосконалення спортивних умінь та навичок; залучення студентів до змагальної діяльності; використання резерву окремих видів спорту у формуванні спортивної культури студентів.

Задоволення потреб і виникнення мотивів до певного роду діяльності пов'язані між собою. Система мотивів, що виникає на основі потреб, визначає спрямованість особистості у галузі фізичного виховання та надає стимул для рухової активності. І пріоритетним напрямком підвищення мотивації студентів до спортивних занять повинно стати використання інноваційних технологій, а саме спортивно-орієнтованого фізичного виховання.

Підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до занять фізичною культурою та спортом буде ефективним, якщо навчальні програми з фізичного виховання будуть враховувати запити та потреби студентів. Цей процес повинен бути гуманістичним та особистісно-орієнтованим. Особистісно-зорієнтоване виховання принципово виключає ситуації, коли намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється його невідповідність тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою хотіли б її бачити дорослі [5, с. 11].

Впровадження системи спортивно-орієнтованого фізичного виховання в освітній простір ВНЗ повинно носити діалогічний характер. Тобто викладачі повинні не тільки доносити інформацію до студентів, а й отримувати інформацію від них. Для цього існує метод анкетування, за допомогою якого завжди можна отримати дані, необхідні для подальшої роботи з організації процесу фізичного виховання. Це мають бути дані і про стан здоров'я студента, про його інтереси до певного виду спорту, потреби, цінності, мотиви до занять, способи проведення позаучбового часу тощо. Все це дозволяє викладачеві відповідним чином корегувати навчальні програми. Таким чином, студентам надається більш широкий вибір форм фізкультурно-спортивної діяльності з урахуванням їх особистих інтересів, схильностей та здібностей. Така організація занять сприяє і розвитку творчих здібностей викладача, який

людини намащували червоною охрою, щоб повернути їй здоров'я. У племені Тіві червона вохра є невід'ємною частиною життя. Її використовують для прикраси тіла для церемоніальних цілей під час проведення похорон, а також прийняття і присвячення землі – Ян.

В культурі українського народу червоний – це колір крові й вогню, бо це гарячий колір. У ньому знайшли відображення всі сторони життя як позитивні, так і негативні. З одного боку, він символізує красу, радість і любов до життя, повноту життя, свободу та енергію, а з другого – ворожнечу, помсту, розруху, агресивність, страждання.

Червоний колір – символ Божої любові до людей, до людського роду, бо Син Божий заради спасіння людства пролив свою святу кров, а після нього – інші мученики за віру Христову. Священники правлять Службу Божу на Великдень і на честь святих великомучеників у ризах червоного кольору.

Стихія червоного кольору – вогонь, а планета – Марс, планета бога війни. Пролити червону кров – для когось це звичайне явище. День червоного кольору – вівторок, через те, що для початку і звершення нових справ треба багато енергії. І четвер його день, бо цього дня народ Ізраїлю видав Ісуса Христа на хресні страждання.

Як ми вказували вище, він – колір гарячий, тому його сторона світу – південь, пора року – літо, пора доби – день/полудень, напрям – тільки вгору і вправо, туди, де гаряче, де грає кипить кров, тобто – за палюче-спекотним Сонцем [Георгій Шекін].

Часто у магії, ворожбі, чаклунстві червоний колір використовується при замовляннях. Він має властивість протидіяти злим чарам. Великодні червоні крашанки, червоні нитки, намисто, квіти та рослини, з них найбільше рожа, гвоздика, калина допомагають від них. Червона нитка, червоне насіння рослин, червоний виноград, червоний камінь, червона матерія і т. ін. використовуються у любовній магії. Щоб найкраще оберігати дітей від злих духів, слід прив'язати що-небудь червоне до руки дитини. Велика кількість червоних метеликів навесні віщує багато меду, а білих – молока. Червоний дзьоб і лапи у журавля – від сорому, що він не виконав завдання Бога і випустив гадів із мішка; червоні лапи у голуба – ще від часів всесвітнього потопу, коли він, випущений із ковчега, знайшов землю і ступив там у кров; червона кров у риб тому, що вони скуштували хліба, замішаного на крові Христа і кинутого у море. Червоною вохрою розписували посуд епохи неоліту на нашій території, нею ж посипали покійників. Червоні крашанки використовували для захисту від граду. При лікуванні від укусу змії знахарка прикривала місце, куди вкусила змія, червоною ганчіркою, а при замовлянні страху хворого ставили поряд з вогнищем і накривали йому голову червоним фартухом. Видатний український етнолог Павло Чубинський сказав: «На весіллі червоний колір кидався всім в очі». На другий день весілля вивішували на високій тичці червону запаску. Коровай розфарбовували у червоне, прикрашали червоною калиною; також фарбували червоні шишки, особливо дві, найбільші, які призначалися для молодої та молодого. Червону стрічку молода вплітала всім, хто був запрошений на весілля [1].

У Поліссі червона стрічка, пов'язана на руку або пояс, служила захистом вагітній жінці або жінці під час місячних, якщо їх доводилося прощатися із покійником.

Червоного кольору бувають очі, зуби, шкіра, волосся у відьом, чортів, іноді русалок. Червоний ковпак носять домовик, лісовик, чорт, карлики, відьми; «жінка у червоному» – вісниця нещастя; у чорта шарф червоного кольору, в упири накидка.

Висновки. Підсумовуючи все вище зазначене, необхідно підкреслити, що колір, як прояв думок, ідей, почуттів, настроїв, стану, поведінки людей, створює підґрунтя для вивчення в соціолінгвістичному плані, а використання текстів, насичених значенням, символікою, асоціаціями пов'язаних з кольорами у культурі країн світу, в свою чергу, сприяє формуванню належної соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи, забезпечує їх активність та особисту зацікавленість у процесі знайомства з кольорами у культурах інших народів світу, сприяє вихованню толерантності до інших культур, манер поведінки, формує власне бачення світу та своє місце в ньому і, в решті решт, створює умови для ефективного підвищення їх професійної майстерності як майбутніх учителів початкової школи.

Однак, існує проблема відповідності текстів у підручниках з іноземної мови, мовний матеріал яких відображає значення кольорів у культурі народів світу, складених вітчизняними авторами, які не є носіями цієї мови.

З огляду на зазначене вище логічним видається перспективний напрямок: пошук автентичних текстів, мовний матеріал яких висвітлює значення кольорів та їхнє використання у культурі народів світу, подальше ознайомлення студентів зі значенням кольорів, які не були розглянуті у цій статті, а саме: чорний, жовтий, зелений, синій, коричневий, сірий, помаранчевий, рожевий і, нарешті, фіолетовий як найменший за рівнем використання у різних сферах життєдіяльності суспільства країн світу, з метою ефективного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки.

Література:

1. Войтович В. М. *Українська міфологія*. – К.: Либідь, 2002. – 664 с.: іл.; *Українська міфологія*. – Вид. 3-є. – Рівне: Видавець В. Войтович, 2012. – 664 с.
2. Голубовська І.О. *Етноспецифічні константи мовної свідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: 10.02.15 / І.О. Голубовська*. – К., 2004. – 38 с.
3. Охрицкая Н.М. *Лингвокультурологический аспект многозначности цветоименований: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.М. Охрицкая*. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2012. – 22 с.
4. Рубанюк Э.В. *Цвет как лингвистический знак / Э.В. Рубанюк // Культура народов Причерноморья*. – 2006. – №82 – Т.2 – С. 122-124.
5. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пос.* – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
6. Deborah Swallow. *Meaning of Colors Across Cultures. Cross-cultural Communication. Cross-cultural Differences*.
<http://www.deborahswallow.com/2010/02/20/meaning-of-colours-across-cultures/>
7. Mario De Bortoli & Jesús Maroto. *Colors Across Cultures: Translating colours in Interactive Marketing Communications*.
<http://globalpropaganda.com/articles/TranslatingColours.pdf>

освіти у галузі фізичної культури та спорту. Фізичне виховання студентської молоді це складний та багатогранний процес. Великі професійні та життєві перспективи у студентів зможуть реалізуватися лише у тому випадку, коли вони будуть духовно та фізично здорові.

Тому традиційна побудова навчального процесу з фізичного виховання у вищому навчальному закладі вже не вирішує у повному обсязі проблеми цілеспрямованої підготовки студентів до фізкультурної самоосвіти та фізичному вдосконаленню. Стає очевидним, що організація та зміст фізкультурно-спортивної роботи у ВНЗ вимагають перегляду та корегування. Змінити таку ситуацію можливо у рамках використання переваг спортивно-орієнтованого фізичного виховання, в основі якого є особистісний підхід до організації учбових занять.

Ряд авторів (В. Бальсевич, Т. Круцевич, Л. Лубишева, Л. Пилипей; С. Канішевський, М. Зубалій, В. Шилько) відмічають, що діюча в теперішній час організація фізичного виховання недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, професійно важливих психофізіологічних якостей та значної кількості студентів до занять.

Науковці вважають, що стратегічною метою вищої освіти повинно бути створення середовища, яке сприяло би фізичному оздоровленню студентів, морально-етичному становленню особистості, можливості підтримати існуючий рівень здоров'я, поліпшити його, сформувані навички здорового способу життя (М. Виленський, І. Мудрик, О. Леонов, В. Лях, Т. Круцевич, В. Кузьменко).

Крім того необхідно враховувати процеси демократизації та гуманізації в сучасній системі освіти. Сучасні концепції особистісно-орієнтованого навчання наведені у роботах І. Бежа, Н. Алексєєва, С. Барабашова, В. Пономарьова, Т. Волковської, І. Якиманської, О. Бондаревської.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання даної статті полягають у теоретичному обґрунтуванні необхідності впровадження технології спортивно-орієнтованого фізичного виховання в освітній процес вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу статті. Сучасна система фізичного виховання студентської молоді є пріоритетною у формуванні фізичної культури студентів, формуванні здорового способу життя та спортивного стилю життя студентів у якості майбутніх фахівців. І найбільшу актуальність ця проблема набуває в умовах реорганізації освіти у вищому навчальному закладі, а також її гуманізації та демократизації.

Формування соціально активної особистості у гармонії з фізичним розвитком – важлива умова підготовки випускників ВНЗ до професійної діяльності у суспільстві. У науковій літературі доведено зв'язок морально-етичного становлення особистості та фізичного розвитку у ході занять фізичними вправами [1, 2, 3]. Але у цьому процесі традиційний шлях засвоєння цінностей фізичної культури з пріоритетом фізичної підготовки – це лише основа для формування всебічно розвинутої особистості. І успіх роботи з фізичного виховання студентів багато в чому залежить від ефективності організації занять починаючи з першого курсу навчання студентів у ВНЗ.

Структура фізкультурно-спортивної діяльності у ВНЗ має цілий комплекс напрямків рухової активності (фізичне виховання, спортивне вдосконалення, оздоровча фізкультура, спортивно-масова робота у позааудиторний час,

7. Schlieszeit, Jürgen Mit Whiteboards unterrichten. Das neue Medium sinnvoll nutzen. Weinheim und Base: Belz Verlag, 2011. – 192 S.
8. Das Kaleidoskop des Goethe-Instituts. – Rezhym dostupu: <http://www.goethe.de/z/50/alltag/menue.htm>.
9. Schell, Fred Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. / F. Schell, H. Theunert, E. Stolzenburg. – München: Kopäd-Verlag, 1999. – 416 S.
10. Tast, Hans-Jürgen Jugendmedientreff. Wege zur Medienkompetenz. – Schellerten: Kulleraugen 1998. – 72 S.
11. <http://www.bmukk.gv.at/>
12. <http://www.redaktion-d.de>

Педагогіка

УДК 378.147

старший викладач кафедри фізичного виховання Сорокін Ю. С.
Донбаська державна машинобудівна академія (м. Краматорськ)

ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні аспекти впровадження технологій спортивно-орієнтованого фізичного виховання у ВНЗ та визначено його особливості в умовах демократизації та гуманізації освіти. Доведена необхідність використання принципів особистісно-зорієнтованого виховання в організації фізкультурно-спортивних занять у ВНЗ та визначені необхідні педагогічні умови.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, фізична культура, мотивація, фізичний розвиток, рухова активність.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты внедрения технологии спортивно-ориентированного физического воспитания в вузе и определены его особенности в условиях гуманизации и демократизации образования. Доказана необходимость использования принципов личностно-ориентированного воспитания в организации физкультурно-спортивных занятий в вузе и определены необходимые педагогические условия.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, физическая культура, мотивация, физическое развитие, двигательная активность.

Annotation. This article describes a theoretical aspects of the introducing a sport-oriented technology of physical education at the high school and it have been defined its features under the conditions of liberalization and democratization of educational process. We proved a necessity of usage self-oriented principles of education at the physical culture and sports coaching in high school and highlighted some necessary pedagogical conditions.

Keywords: innovative technologies of teaching, physical culture, motivation, physical development, physical activity.

Вступ. Україна є соціально орієнтованою державою, тому її основним завданням постає сприяння духовному, інтелектуальному, фізичному зростанню молодого покоління. Гармонійний та всебічний розвиток особистості, заснований на нормах, цінностях, сенсі життя, змінює адаптивні можливості організму людини і реалізується через формування здорового способу життя. Важлива роль у становленні особистості студента належить

References:

1. Voytovych V.M. Ukrayins'ka mifologiya. – K.: Lybid', 2002. – 664 p.: il.; Ukrayin'ska mifologiya. – Vyd. 3. – Rivne: Vydavets V. Voytovych, 2012. – 664 s.
2. Golubovs'ka I.O. Etnospetsyficni konstanty movnoy svidomosti: avtoref. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra filol. nauk: 10.02.15 / I.O. Golubovska. – K., 2004. – 38 s.
3. Okhrytskaya N.M. Lingvokulturologicheskoy aspekt mnogoznachnosti tsvetonaimenovaney: avtoref. dis. na soiskaniye uchyonoi stepeni kand. filol. nauk: 10.02.19 / N.M. Okhrytskaya. – Chelyabinsk: Chelyabinskoy gosudarstvennyy universitet, 2012. – 22 s.
4. Rubanyuk E.V. Tsvet kak lingvisticheskoy znak / E.V. Rubanyuk // Kul'tura narodov Prichernomorya. – 2006. – # 82 – T.2 – S. 122-124.
5. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: ucheb. pos. – M.: Slovo, 2000. – 624 s.
6. Deborah Swallow. Meaning of Colors Across Cultures. Cross-cultural Communication. Cross-cultural Differences. <http://www.deborahswallow.com/2010/02/20/meaning-of-colours-across-cultures/>
7. Mario De Bortoli & Jesús Maroto. Colors Across Cultures: Translating colours in Interactive Marketing Communications. <http://globalpropaganda.com/articles/TranslatingColours.pdf>

Педагогіка

УДК: 37.015:618.231

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічних
та психологічних дисциплін Вихрущ А. В.

Тернопільський національний економічний університет (м. Тернопіль)

ПРЕНАТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Анотація. Стаття присвячена педагогіці як єдиній, системній науці, де доцільно звернути особливу увагу на пренатальний період, аналізується зміст пренатальної педагогіки й розкрито теоретичне обґрунтування і методичне забезпечення пренатальної педагогіки, визначено відношення інших наук (медицини, філософії) до даної дисципліни.

Ключові слова: педагогіка, пренатальна педагогіка, розвиток, дитина, педагогіка дорослих.

Аннотация. Статья посвящена педагогике как единой, системной науке, где следует обратить особое внимание на пренатальный период, анализируется содержание пренатальной педагогики и раскрыто теоретическое обоснование и методическое обеспечение пренатальной педагогики, определено соотношение других наук (медицины, философии) к данной дисциплине.

Ключевые слова: педагогика, пренатальная педагогика, развитие, ребенок, педагогика взрослых.

Annotation. The article is devoted to pedagogy as a single system science, where it is appropriate to focus on the prenatal period. There has been analyzed the content of prenatal pedagogy, theoretical justification and methodological support of this discipline has been clued. The relation of other sciences (medicine, philosophy) has been defined to prenatal pedagogy in the given article.

Key words: education, prenatal education, development, child, pedagogy of adults.

Вступ. Розглядаючи педагогіку як єдину системну науку доцільно звернути особливу увагу на пренатальний період. У педагогіці дорослих цей аспект проблеми, ще чекає на належне теоретичне обґрунтування і методичне забезпечення. Все починається до народження дитини і дуже хотілося б вірити, що не закінчується в момент смерті.

До даного питання зверталися відомі вітчизняні та зарубіжні вчені: Т.Д. Азаренко, А.А. Грищенко, З. Дабровська (Z. Dąbrowska), Д. Корнас-Бяла (D. Kornas-Biela), В.Г. Кремень, А.І. Кузьмінський, М.А. Машовец, С.С. Пальчевський, М.С. Петрова, П.І. Підкасистий, З.А. Савелькіна, А.Ю. Сувірова та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є аналіз пренатальної педагогіки у системі педагогічних наук. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**: розкрити зміст пренатальної педагогіки та проаналізувати симбіоз наук, що мають відношення до розвитку людини, починаючи від медицини і філософії.

Виклад основного матеріалу статті. Особливість першого етапу, який одержав у медичній науці навіть спеціальний термін «пренатальний» (є ще перинатальний, наприклад «перинатальний центр»). Щоправда остання назва не підходить для педагогіки. Адже «Великий тлумачний словник сучасної української мови» пояснює, що перинатальний період в медицині це час, який починається від 28 тижня вагітності, включає період пологів і перші 7 днів життя новонародженого [1, с. 936].

Назва «пренатальний» (від латинського *prae* – перед і *natalis* – народження) як той, що належить до періоду перед народженням є більш точною у контексті питання, яке аналізується.

В «Енциклопедії освіти» звертається увага на той факт, що останнім часом «з'явилися десятки нових педагогів, серед яких: «гуманна, авторитарна», «педагогіка самовизначення», «педагогіка співробітництва», «педагогіка моральності», «біблійська», «козацька», «пенітенціарна», «педагогіка ототожнення», «етнічна», «інтегральна», «компаративістська», «театральна», «військова», «бібліотечна», «неопедагогіка», «педагогіка розвитку», «лицарська», «педагогіка миру», «педагогіка середовища», «ембріональна», «музейна», «екологічна», та ін. [2, с. 635 – 636]. На основі цього переліку робиться закономірний висновок про втрату смислу самого терміну, його категоріальності. На нашу думку, вищеназваний перелік, який може бути і продовжений, достатньо згадати популярний віднедавна в польській педагогіці термін «педагогіка творчості», свідчить про перехід на якісно новий рівень педагогічної науки, а також про появу нових підрозділів педагогічної науки, яка поступово набирає ознак системності та наближається до рівня педагогічної персонології.

Необхідно зробити три попередні зауваження. По-перше, традиційно акцентується увага на ролі батьків. Гіпотетично, враховуючи навіть фізичну подібність до дідуся чи бабусі, було б цікаво прослідкувати цю подібність упродовж декількох поколінь, можливо доцільно буде говорити в ХХІ столітті про психологію, педагогіку роду. Можливо саме тут і прихований зміст біблійної думки про відповідальність за гріхи упродовж семи поколінь.

Що стосується України, досвід таких флагманів освіти та науки як Німеччина та Австрія повинен бути врахований на шляху запровадження мультимедійних технологій навчання іноземних мов, адже МД в Україні часто є коштовним атрибутом класної кімнати, який програмно та дидактично не забезпечений, використовується вчителем іноземної мови рідко та лише для демонстрації презентацій. Як повноцінний навчальний засіб, на якому пишуть, використовують для розвитку навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, виконують мовні та мовленнєві вправи, використовують Інтернет для Online-спілкування та навчання тощо, – це, нажаль, ще не є нашим сьогоденням та ставить нові виклики перед педагогічними ВНЗ України, вирішення яких дозволить і нам сказати, що час крейди минув.

Література:

1. Лактіонов О. Б. Мультимедіа – новий напрям комп'ютеризації освіти / О. Б. Лактіонов // *Рідна школа*. – 1993. – № 3. – С. 25 – 34.
2. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 367 с.
3. Робота з мультимедійною дошкою: навч.-метод. посіб. / упоряд. В. В. Лапінський. – К.: Шкільний світ, 2008. – 112 с.
4. Шаннікова Л. М. Особливості застосування мультимедійних технологій на уроках іноземної мови на початковому рівні навчання [Електронний ресурс] / Л.М. Шаннікова. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/2009specpr/shanni.htm>.
5. Baacke, Dieter Medienpädagogik. – Tübingen: Niemeyer, (2007), 105 S.
6. Bernward, Hoffmann Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003. – 471 S.
7. Schlieszeit, Jürgen Mit Whiteboards unterrichten. Das neue Medium sinnvoll nutzen. Weinheim und Base: Beltz Verlag, 2011. – 192 S.
8. Das Kaleidoskop des Goethe-Instituts. – Режим доступу: <http://www.goethe.de/z/50/alltag/menue.htm>.
9. Schell, Fred Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. / F. Schell, H. Theunert, E. Stolzenburg. – München: Kopäd-Verlag, 1999. – 416 S.
10. Tast, Hans-Jürgen Jugendmedientreff. Wege zur Medienkompetenz. – Schellerten: Kulleraugen 1998. – 72 S.
11. <http://www.bmukk.gv.at/>
12. <http://www.redaktion-d.de>

References:

1. Laktionov O. B. Mul'tymedia – novyy napryam komp'yuteryzatsiyi osvity / O. B. Laktionov // *Ridna shkola*. – 1993. – № 3. – С. 25 – 34.
2. Nisimchuk A. S. Suchasni pedahohichni tekhnolohiyi: navch. posib. / A. S. Nisimchuk, S. Padalka, O. T. Shpak. – K.: Prosvita, 2000. – 367 s.
3. Robota z mul'tymediynoyu doshkoyu: navch.-metod. posib. / uporyad. V. V. Lapins'kyi. – K.: Shkil'nyy svit, 2008. – 112 s.
4. Shchannikova L. M. Osoblyvosti zastosuvannya mul'tymediynykh tekhnolohiy na urokakh inozemnoyi movy na pochatkovomu rivni navchannya [Elektronnyy resurs] / L.M. Shchannikova. – Rezhym dostupu: <http://www.confcontact.com/2009specpr/shanni.htm>.
5. Baacke, Dieter Medienpädagogik. – Tübingen: Niemeyer, (2007), 105 S.
6. Bernward, Hoffmann Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003. – 471 S.

його для учнів, пропонує навчальний матеріал у більш привабливій та цікавій формі. Крім того, додається можливість використання оперативної інформації з Інтернету з подальшим її обговоренням іноземною мовою.

- *Аудіювання*

Завдяки МД фільми та відео проглядаються на великому екрані з якісним звуком. Доступ до Інтернету дозволяє прослуховувати та проглядати автентичні навчальні тексти з метою розвитку як слухо-вимовних навичок, так і фонематичного слуху.

- *Письмо*

На МД можна писати. Завдяки можливості збільшення написаного, або переміщення його на дошці, можна продуктивно працювати з вже написаним, писати ще щось, не видаляючи попереднього, далі порівнювати, сортувати, додаючи все нові та нові ідеї, виконувати так званий Mind-mapping. Часто використовуються вправи, в яких учні записують слова, потім співвідносять їх з картинками, що з'являються на МД, це також більш цікаво учням, чим робота з паперовими носіями. У старшій школі на уроках іноземної мови пропонується створювати власні письмові проекти за допомогою Інтернету. Це дає можливість в реальному часі спілкуватися з теми, що вивчається, з учнями партнерських шкіл за кордоном за допомогою Скайпу чи листуватися зі своїми однолітками – реальними носіями іноземної мови. Таке безпосереднє листування та спілкування на уроці іноземної мови підвищує мотивацію та наповнює значенням процес навчання іноземної мови.

- *Читання*

Багаточисельні автентичні текстові матеріали можна візуалізувати за допомогою МД на великому екрані. В цих текстах можна виділяти важливі для навчального процесу частини, збільшувати розмір для зручнішого опрацювання: читання стає для учнів більш простим, адже не вимагає зайвих зорових зусиль, що, безумовно, важливо.

Для розвитку країнознавчої та соціокультурної компетенцій на уроках іноземної мови використання МД дає більш широкі можливості. Вже розроблено числені дидактичні матеріали, які дозволяють використовувати Інтернет як інформаційне джерело для проектних робіт, показувати автентичні країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціокультурні матеріали (наприклад, das Kaleidoskop des Goethe-Instituts) [8].

Використання МД дозволяє широко використовувати навчання іноземної мови за допомогою Інтернету, пропонуючи учням різноманітні Online-програми для вивчення іноземної мови як під час уроку, так і самостійно [12].

Висновки. Отже, не зважаючи на певну кількість вчителів та методистів, що не підтримують впровадження мультимедійних технологій та МД на уроках іноземної мови, ЗНЗ та ВНЗ Німеччини та Австрії масово переоснащуються МД, які інтегрували всі дотепер існуючі технічні засоби навчання, підвищити ступень інтерактивності уроку іноземної мови, дозволяють інтенсифікувати, модернізувати процес навчання іноземної мови, підвищити мотивацію учнів та розширити можливості їхньої самосвіти. Головним напрямком роботи педагогічних ВНЗ Німеччини та Австрії у цьому процесі визначено підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів ЗНЗ для роботи з мультимедійними технологіями, всебічна методична підтримка вчителів, створення якісного навчального програмного забезпечення. Усі ці заходи фінансово забезпечуються державою.

По-друге, людина, яка розвивається в лоні матері, не може виступати в ролі суб'єкта, тому пренатальну педагогіку можна розглядати як один із підрозділів педагогіки, або психології дорослих. Нам не імпонує назва «андрагогіка, » так як у базисному понятті знаходимо не етап дорослого життя, а людину в цілому.

По-третє, ми багаторазово обстоювали тезу про єдність, цілісність педагогічної науки. Різноплановість назв сучасної педагогіки свідчить про становлення сучасної педагогічної науки, а також про амбітність авторів, які прагнуть утвердитися в науковому світі.

Щодо пренатальної педагогіки, то на основі вітчизняного і зарубіжного досвіду можна виокремити наступну тематику: здоров'я батьків як передумова успішного розвитку дитини, харчування батьків, здоровий спосіб життя в родині, психолого-педагогічна культура батьків, загрози для розвитку дитини в пренатальний період. До речі всі ці питання окреслені в етнопедагогіці.

Щодо першої теми, то потрібно насамперед звернути увагу на комплексну оцінку здоров'я молодих людей в дошлюбний період. Не секрет, що нерідко приховуються окремі аспекти, які пізніше стануть однією з причин сімейних трагедій.

У пренатальній педагогіці ХХІ століття дієтологи знайдуть багато праць. Пригадується, як після однієї з лекцій запитали лектора про особливості харчування майбутньої матері в єврейських сім'ях. Побачивши здивування, одержав цікаве пояснення актуальності цієї незвичної для педагогіки теми: «Формується мозок». Щодо здорового способу життя майбутніх батьків, то потрібно визнати, що педагогіка лише наближається до цієї життєво важливої проблематики.

Найбільше досягнень, принаймні на теоретичному рівні, має підрозділ, який стосується психолого-педагогічної культури батьків. До речі ці питання мають і значну вагу в історії педагогіки.

Окреме місце в підручниках з педагогіки ХХІ століття займатимуть загрози, характерні для процесу розвитку людини.

В одному із добротних, енциклопедичного рівня медичних довідників у розділі акушерсько-гінекологічна патологія на першому місці виокремлено одне слово «аборт», яке розглядається як переривання вагітності до 28 тижня. Констатується висновок, що «самочинні аборти та передчасні пологи складають акушерсько-гінекологічну патологію – не виношування вагітності, частота якої сягає 15 – 30 % і немає тенденції до зниження» [6].

Ця проблематика дедалі частіше появляється на сторінках педагогічних видань. Наприклад А. І. Кузьмінський, аналізуючи стосунки чоловіка й жінки підкреслив важливість відповідальності та генетичної обізнаності батьків, так як «Зародження дитини у стані, коли організм батька або матері (чи обох) вражений шкідливими речовинами (алкоголь, тютюн, наркотичні препарати, інші хімічні сполуки) викликає мутацію (зміни) генно-хромосомних систем, які є носіями задатків, може негативно вплинути на подальші процеси фізичного та психічного розвитку дитини. У скаргах народної педагогіки, задовго до появи генетики як науки, на основі багатовікового досвіду формувались і передавались із покоління в покоління слушні застереження: категорично заборонялося молодим батькам вживати спиртне, а тим більше матерям палити цигарки та ін. Ще більше зростає відповідальність батьків, перш за все матері, за виконання біологічної функції, коли дитина перебуває у стані

ембріонального розвитку. Вона — частина організму матері. Кожна дія жінки (фізичні навантаження, харчування, психічний стан, вживання ліків, особливості взаємін з оточуючими людьми) так чи інакше відбивається на стані розвитку маляти, що вимагає і належної культури поведінки, знань з медицини, валеології, фізіології [3].

3. Савелькіна підкреслює значимість гіпотези щодо впливу емоцій, почуттів, хвилювання матері на розвиток здібностей, характеру, мислення дитини. Цікавими і перспективними видаються роздуми, щодо значимості мовлення матері, атмосфери любові, інформаційного оточення матері, музики, доцільність програми пренатального виховання (лекції, фільми, тренінги, психотерапія, творчість, фізична активність). Особливої ваги набувають питання безпеки дітей [5].

У медичній літературі аксіомою стали висновки про загрозу алкоголю для здоров'я матері та дитини, не випадковою є поява дивовижного поняття «алкогольний синдром плоду». Дослідники звертають увагу на фізичні вади таких дітей. Не меншу загрозу становить тютюнопаління, що сприяє кисневому голоду дитини, викликає патологічні процеси, сповільнює розвиток.

Для визначення перспективних напрямів розвитку пренатальної педагогіки в Україні доцільно звернути увагу на зарубіжний досвід, що є одним із важливих завдань компаративістики. Розглянемо цю проблему на прикладі Польщі. Для цієї країни характерні декілька особливостей. По-перше, відзначимо оперативність ознайомлення громадськості з передовим досвідом інших країн. Багаточисельні видавництва, в умовах конкурентної боротьби, на високому рівні поліграфічної культури, майже миттєво реагують на новачі. Дедалі більшої популярності набувають тренінгові фільми, в яких можна знайти відповіді на більшість актуальних питань педагогічної науки і практики. По-друге, автори педагогічної енциклопедії правомірно звертають увагу на періодику для батьків. Зокрема, звертається увага на значимість масових акцій державного рівня: «Лікарня з серцем», «Фірма приязна для мам», «Мати дитину в Польщі», «Вся Польща читає дітям» та ін. Звертається увага на два спеціалізовані журнали: «Твоя Дитина», який видається з 1951р. і «Дитина», який друкується з 1995р. Спеціалізовані журнали публікуються для батьків, діти яких страждають від алергії, а також для родин, в яких діти мають схильність до аутизму. Успішно функціонує спеціальний Інтернет-форум для батьків. Дослідники виокремлюють чотири основні напрями: статті, присвячені різноманітним аспектам здоров'я дітей, раціонального харчування, психологічним аспектам розвитку, гімнастики, реабілітації, логопедії; матеріали, присвячені актуальним питанням гігієни і здоров'я вагітних, опіка і профілактика, техніки народження, права майбутніх матерів, патологія; форми раціонального використання вільного часу, психологія родини, материнства і батьківства, проблеми родини з хворою дитиною, приймальні родини; родина в суспільстві, звичаї, традиції, рівноправність жінки і чоловіка, проблеми неповних сімей, прородинна політика. [7, с. 857 – 859].

Повчальним є досвід польських колег з питань підготовки молоді до сімейного життя. Цій проблемі присвячений окремий розділ в педагогічній енциклопедії. Аналізуючи історію проблеми, підкреслено, що перші дослідження були проведені в 1901 році. Було встановлено, що 84% студентів Варшавського університету і 67,9% Варшавської політехніки розпочали статеве життя в шкільні, або в студентські роки (до шлюбу). Аналогічне

мультфільмів, фільмів тощо. Такі створені проекти називають *ein Tafelbild* – панель. Презентація складається з багатьох панелей. За допомогою таких панелей можуть бути також оформлені Office-Dokumente, Bildschirmseizen (цілісні екранні сторінки), Web-сторінки з слайд-функцією, є можливість робити записи або виділяти кольорами важливу інформацію. Безсумніву, це допомагає учням краще орієнтуватися в навчальному матеріалі. Усі подібні Tafelbilder (панелі) поділяють на наступні види:

- статичні, тобто такі, що не змінюються протягом уроку. Зазвичай, їх використовують для презентації нового граматичного матеріалу;

- динамічні, тобто такі, що створюються прямо під час уроку. Це дозволяє урізноманітнити урок, адаптувати однаковий навчальний матеріал відповідно до різного степеню його засвоєння у кожному класі, завдяки чому реалізується концепція особистісно-орієнтованого навчання. Так, наприклад, якщо виникли проблеми у конкретному класі з вимовою слів, можна зразу невідкладно знайти в Інтернеті автентичний приклад вимови та виправи на опрацювання цієї спонтанно виникнутої під час уроку труднощі. Така можливість МД дозволяє вчителю бути готовим майже миттєво відреагувати на труднощі будь-якого характеру (мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі тощо), що важко передбачити за планом та які іноді виникають у ході уроку іноземної мови.

- інтерактивні, тобто такі, що створюються самими учнями. Саме цей вид підвищує мотивацію учнів та розвиває їхню як іншомовну, так і медіакомпетентність.

Вибір виду панелі залежить від цілей кожного конкретного уроку. Проте, як зауважують німецькі методисти, незважаючи від виду панелі, необхідно враховувати наступні принципи їх оформлення [7, с.83]:

- працювати, враховуючи контрасти світлого та темного;
- вибирати розмір шрифту так, що всім було зручно читати;
- уникати великої кількості кольорів на одній панелі;
- основою картинки не завжди повинен бути білий колір;
- стандартизувати Ваші матеріали згідно методично-дидактичним рекомендаціям і певним макетам;

- використовувати підсвічення тексту, різномітні кольори та маркери. Проте це і не повинно виглядати занадто строкато, адже таблиці, схеми та презентації повинні допомагати учням краще засвоїти та зорієнтуватися в навчальному матеріалі, а не водволікати увагу. Тобто макети повинні бути простими та зрозумілими.

Що стосується використання МД на уроках іноземної мови в Німеччині та Австрії, то вчителям рекомендується застосовувати її як умога більше та частіше. Усі попередні навчально-методичні матеріали (картинки, фільми, книги, робочі зошити тощо) використовувати в електронному варіанті, користуючись усіма перевагами МД у порівнянні зі звичайними паперовими носіями. Використання МД можливо при роботі як над формуванням мовних навичок, так і при розвитку умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності:

- *Говоріння*

Використання МД для презентації картинок, фільмів, статей тощо, далі постановка питань до проглянутого та подальшого його обговорення. Безумовно, що таке використання МД не є принципово новим методичним прийомом, але МД спрощує процес такого опрацювання матеріалу, осучаснює

- вплив медійних технологій на особистість того, хто навчається, його рефлексію та наслідки такого навчання (медіавиховання – *die Medienerziehung*);

- інформаційно-технічна освіта (ІТО), яка опікується медіакомпетенцією та медіазнаннями як підґрунтя, яке необхідне для активної участі особи в процесі наукової, педагогічної та виховуючої діяльності. ІТО є необхідною умовою професійної компетентності педагога ЗНЗ та ВНЗ.

Отже, лише отримавши відповідну медіаосвіту та набувши медіакомпетенцію, можна успішно навчати, використовуючи мультимедійні технології взагалі та МД зокрема.

Наступною умовою успішного використання МД є обов'язковість надання вчителю якісного програмного забезпечення. Адже, як зазначають німецькі та австрійські вчителі іноземних мов, у разі відсутності розроблених комп'ютерних електронних навчальних матеріалів для успішного проведення уроку з використанням МД необхідно витратити значну кількість часу на його підготовку. Саме з цієї причини часто вчителі-практики, що пропрацювали багато років та накопичили значний навчально-методичний матеріал на паперовій основі, не хочуть переходити на нові мультимедійні технології навчання та використання МД. Проте сьогодні змушує відмовлятися від застарілих технологій та переходити на новітні – мультимедійні. З метою полегшення та прискорення процесу переходу на МД в Німеччині запропоновано ввести в педагогічний штат ЗНЗ та ВНЗ так званих *медіаасистентів*, які допомагатимуть вчителям перевести паперові навчально-методичні матеріали в електронний вигляд, а також допомагати педагогам у процесі підготовки до проведення занять за допомогою МД. Крім того, наприклад, Goethe-Institut Німеччини пропонує шестинедільні Online-курси підвищення кваліфікації вчителів німецької мови, які викладають її як іноземну. Ці Online-курси надають технічні, методико-дидактичні та практично орієнтовані знання щодо використання МД на уроках німецької мови. Слухачів курсів зорієнтовують в тих навчальних комп'ютерних програмах, що існують на сьогодні, та як, на яких рівнях вивчення німецької мови їх можна використовувати. Вчитель німецької мови, що прослухав ці Online-курси, отримує вичерпну інформацію та методичну підтримку щодо використання МД на уроках німецької мови. Неможливо не підкреслити, що подібні Online-курси надзвичайно корисні ще й тому, що будь-який вчитель німецької мови як іноземної з будь-якої країни, а не тільки з Німеччини, може стати їхнім слухачем та поглибити свою професійну медіакомпетенцію та, як наслідок, широко використовувати МД на уроках німецької мови.

Як зазначають дослідники, вчителі, як правило, достатньо швидко стають медіакомпетентними, проте це лише початок шляху, адже наступним та головним є організація навчального процесу за допомогою МД таким чином, щоб були досягнуті усі цілі уроку іноземної мови, щоб урок не був одноманітним, а увага учнів не була сфокусованою лише на МД як на іграшки, адже вона повинна мотивувати та розвивати креативні здібності учнів засобами іноземної мови.

Що стосується програмного забезпечення існує два його основних вид:

1) робочі платформи Windows, Linux, Apple тощо.

2) інші робочі платформи, які є основою для створення власних проєктів, наприклад, *Powerpoint Präsentationen*, програми для створення власних

дослідження, проведене в 1995 році показало результат на рівні 65 – 67%. [7, с. 1105]. З 1973 року в школах Польщі було введено окремий навчальний предмет, який змінював свою назву, але за суттю мав підготувати учнів до сімейного життя. Підкреслюється важливість поступового переходу до інтегральної оцінки людської сексуальності, акцентування уваги не лише на правових, економічних чинниках, але й родині – як цінності, питаннях психологічної культури в сімейних стосунках. Як позитивний факт відзначимо увагу до питань взаємодії школи, родини і церкви, а також продуману системну роботу, починаючи від дошкільних закладів і початкової школи. Дедалі більша увага звертається на питання педагогічної культури батька і педагогічної культури матері [7]. Не випадково, що і в «Репорті інтелектуального розвитку Польщі» більш ефективна політика щодо родини займає перше місце серед пріоритетних завдань.

Характерною ознакою польських авторів стала увага до проблемних питань сучасності. Наприклад, у популярному польському журналі «*Wprost*» звертається увага на проблему небажаних дітей. Серед жінок у віці 20 – 39 років, які не мають дітей 58,8% не планують їх мати упродовж наступних трьох років. Серед чоловіків цей відсоток становить 64,3% [8].

Авторка багатьох книг, присвячених проблематиці пренатальної педагогіки (Dorota Kornas-Biela), звернула увагу на негативний психологічний стан після абортів не лише матерів, але й чоловіків. Зокрема, акцентується увага на виникненні почуття втрати, стресу, почуття вини і сорому, відчуття життєвої помилки, сум, гніву, труднощі в комунікації. За таких обставин використовується весь арсенал захисних психологічних механізмів: від заперечення до проєкції [9].

Новим напрямом у педагогічних дослідженнях може і повинна стати проблематика жалоби, обумовлена втратою близьких людей. В одному з найкращих посібників з педагогіки, виданих у Росії, в розділі «Сім'я як фактор виховання» підкреслюється, що саме в сім'ї дитина народжується бажаною, або небажаною, значимість дому для розвитку людини, визначальну роль почуттів, особливо любові у виховному процесі. Особливістю посібника нового покоління стало використання поезії.[4, с.471 – 473]. Автори доречно і цілком слушно використали наступні рядки В. Берестова:

Любили тебя без особых причин.
За то, что ты внук,
За то, что ты сын,
За то, что малыш,
За то, что растешь,
За то, что на маму и папу похож.
И эта любовь до конца твоих дней
Останется тайной опорой твоей.

Останні два рядки досягають найвищого рівня психолого-педагогічних закономірностей, що можуть служити епіграфом для пренатальної педагогіки.

На основі вищесказаного можна зробити певні узагальнення і **висновки**.

1. У ХХІ столітті станемо свідками появи в окремих країнах, за прикладом сімейного лікаря, сімейного педагога. Ці фахівці, аналізуючи родинні традиції, рівень педагогічної культури батьків, особливості пренатального періоду в розвитку дитини, надаватимуть кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу батькам, учителям, дітям. Очевидно, що це

стане можливим лише при наявності державних програм і відповідних бізнес-проектів.

2. У пренатальній педагогіці необхідна максимальна інтеграція всіх наук, які мають відношення до розвитку людини, починаючи від медицини і до філософії.

3. Особливої ваги набирає нова інформація щодо закономірностей розвитку дитини до народження. Наприклад, інформація про те, що дитина, яка має 28 тижнів може відчувати негативне емоції, зокрема біль.

4. Окремих досліджень вимагають родини, в яких відбулися трагічні події, викликані втратою дитини. У педагогіці ці аспекти практично не розглядаються. Останнім часом польські дослідники вивчають негативний вплив абортів не лише на матір, але й на батька.

5. Характерною ознакою останніх років стала проблема демографічного занепаду, питання небажаних дітей, що має глибинне психологічне, економічне, соціальне підґрунтя.

6. Усвідомлюючи латентний характер досліджуваних явищ, особливої ваги набутиме система індивідуальних спостережень зацікавлених батьків, які фіксуватимуть сімейні традиції, характеристики темпераменту, характеру, стосунків у сім'ї та їх вплив на розвиток дитини.

7. Доцільною і актуальною залишається міжнародна співпраця. Особливо цінними стали б щорічні аналітичні огляди досвіду окремих країн, які могли б стати завданням для наукових груп з різних країн і значно збагатили б суть компаративістичних досліджень.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови Уклад. І голов. Ред.. В. Т. Бусел. – Київ, Ірпін': ВТФ «Перун», 2009. – 1736с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. ред. Наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008, - 1040с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях . [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/pedagogika/rodinne_vihovannya
4. Педагогіка: ученик для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Педагогическое общество России, 2008. – 576с.
5. Савелькина З. А. Воспитание и обучение человека в период эмбрионального развития как одно из направлений педагогики (структура перинатальной педагогики) [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_na_uki/obshhaja_pedagogika_i_istorija_pedagogiki/12-1-0-721
6. Сімейна медицина / За ред.. проф.. В.Б. Гоциньського, проф.. Є. М. Стародуба. – Тернопіль: ТДМУ, 2005. – 810с.
7. Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku. Warszawa: Żak, 2005. – t.4. – 1295с.
8. Dąbrowska Z. Dziecko? Nie dziękuje// Wprost, 18 marca, 2012. – S. 16 – 19.
9. Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców (D. Kornas-Biela) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://docs7.chomikuj.pl/126128356,PL,0,0,Psychologiczne-konsekwencje-aborcji-u-ojc%C3%B3w.doc>

References:

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy Uklad. I holov. Red.. V. T. Busel. – Kyiv, Irpin': VTF «Perun», 2009. – 1736s.

у ЗНЗ та використання її на уроках іноземної мови як одного з провідних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що впровадження МД у школах Німеччини та Австрії відбувається на тлі численних дискусій як серед чиновників системи освіти цих країн, професорсько-викладацького складу ВНЗ, що готують майбутніх учителів, так і серед вчителів-практиків. Проте на загально-федеральному рівні Німеччини та Австрії та засобами масової інформації цих країн проголошено гасло: «Das Ende der Kreidezeit naht!» (Час крейди добігає кінця). Саме МД проголошено основним засобом впровадження мультимедійної складової навчального процесу, але наголошується, що МД одна з складових засобів навчального процесу поряд з усіма іншими.

Зазначимо, що протягом 2007-2008 років у ланці шкіл Австрії під патронатом Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Містерства навчання, мистецтва та культури Австрії) було проведено експеримент щодо використання МД на уроках з різних навчальних дисциплін, результати якого і переконали уряд Австрії до повномасштабного впровадження МД у ЗНЗ країни (Projekt wird im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung V/3, von education highway durchgeführt) [11]. Головним висновком цього експерименту було те, що педагогічне значення використання мультимедіа доведено. А саме зазначалося, що одна з головних переваг МД – це інтерактивність, яка дозволяє швидко репрезентувати та опрацювати навчальний матеріал, здійснити контроль засвоєного та зберігти результати цього контролю. Також керівництво навчальних закладів усіх рівнів має можливість контролювати процес навчання та у будь-який час може отримати інформацію про результати навчальної діяльності певної дитини протягом усього періоду навчання. Підкреслюється, що найоптимальнішим шляхом впровадження мультимедіа у школи є використання мультимедійних дошок – das Whiteboard. Безумовно, учням від початкової до старшої школи подобається працювати з МД, виконувати різноманітні вправи, будувати графіки, опрацювати лексичний чи граматичний матеріал. З іншого боку експеримент також показав, що МД це не просто чарівна дошка – „Zaubertafeln“, як рекламують її виробники. Лише за допомогою кваліфікованого вчителя вона стає чарівною. Саме тому головним питанням сьогодення німецьких і австрійських ЗНЗ, а відповідно і ВНЗ, стало питання підготовки та перепідготовки вчителів, які будуть здатні працювати з мультимедіа та МД. Тому методисти та викладачі педагогічних факультетів університетів Німеччини та Австрії закликають: «Kein interaktives Whiteboard ohne Methodik und Didaktik» (Ніяких МД без методики та дидактики). Зазначається, що використання мультимедіа та МД вимагають нових методів та підходів до навчального процесу та перепідготовки вже працюючих педагогічних кадрів, адже однією з складових професійної компетентності вчителя будь-якої навчальної дисципліни, викладача стає медіакомпетентність – Medienkompetenz [9,10]. Крім того наголошується, що вміння користуватися Інтернетом, чатом чи писати Е-Mail є недостатнім для педагога, що працюватиме з мультимедіа. В Німеччині вже виокремилась та динамічно розвивається така галузь педагогіки як Medienpädagogik [5, 6], головним завданням якої є дослідити наступні питання:

- виховний та освітній потенціал медійних технологій, їхні цілі та функції в навчальному процесі (медіадидактика – die Mediendidaktik);

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, медиакомпетенция, интерактивность, учитель иностранного языка, общеобразовательное учебное заведение.

Annotation. The article reviews the experience of Germany and Austria in implementing multimedia tools during learning foreign language in secondary schools, realized through the use of multimedia boards as a means in which systemised all existing hardware and training that allowed starting the Online-Learning foreign languages.

Keywords: multimedia training, media competence, interactivity, teacher of foreign language, secondary school.

Вступ. Комп'ютерні технології та Інтернет забезпечили комунікацію у будь-який час та з будь-якою частиною нашої планети та спричинили прискорення процесів глобалізації світу взагалі, та відкрили безмежні простори для освітнього процесу зокрема. Сучасні діти всіх вікових категорій сприймають комп'ютерні технології як повсякденність, і часто починають гратися на різноманітних мультимедійних засобах раніше, ніж читати та писати. Тому цілком зрозумілим та актуальним є використання таких засобів у навчальному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) на уроках як природно-математичного, так і гуманітарного циклів. Мультимедійні засоби на уроках іноземної мови сприяють підвищенню самомотивації учнів, розвитку їхнього творчого мислення та допитливості, спонукають до самостійної роботи, всебічно сприяють розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетентності. Інакше кажучи, використання мультимедійних технологій навчання іноземних мов дозволяє учневі бути не об'єктом, а суб'єктом процесу навчання, що відповідає особистісно орієнтовному напрямку сучасної освіти.

Зазначимо, що впровадження мультимедійних засобів навчання у ЗНЗ до сьогодні є питанням дискусійним. На безперечну користь використання мультимедійних засобів навчання на уроках іноземних мов у ЗНЗ вказують О.Б. Лактіонов, А.С. Нісімчук, С. Падалка, О.Т. Шпак, С. Браун, Р. Керн, Я.Крайко, Л. Лі, Б. МакКартні та ін. З'являються навчально-методичні посібники з рекомендаціями щодо використання мультимедіа у ЗНЗ узагалі та уроках іноземної мови зокрема [3, 4].

Проте рівень так званої мультимедійної компетенції – медіакомпетенції – вчителя іноземних мов викликає найбільшу стурбованість науковців та методистів. Як відомо, багато ЗНЗ України облаштували свої класи мультимедійними (інтерактивними) дошками (МД), які повинні допомогти вчителю іноземних мов впровадити сучасні технології навчання, проте, як доводить наш досвід, методична робота з вчителями щодо використання МД на уроках як засобу навчання обмежується поясненням її технічних характеристик та правил безпеки, а сама МД використовується, як правило, як простий проектор лише для демонстрації презентацій.

Дотепер у сучасній методиці навчання іноземних мов мультимедійним засобам навчання взагалі, а використанню МД зокрема, відводиться у кращому випадку другорядне значення. Проте у європейських країнах МД майже повністю замінили звичайні шкільні дошки та стали звичайним засобом навчання іноземних мов.

Формулювання мети статті та завдань. Метою та завданням нашої статті є дослідження досвіду Німеччини та Австрії у процесі впровадження МД

2. Entsiklopediya osvity / Akad. ped. Nauk Ukrainy; holovnyy red. V. H. Kremen'. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008, - 1 040s.

3. Kuz'mins'kyy A.I. Pedahohika u zapytannyakh i vidpovidyakh [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.ws/pedagogika/rodinne_vihovannya

4. Pedahohyka: uchenyk dlya studentov pedahohycheskykh vuzov y pedahohycheskykh kolledzhey / Pod red. P. Y. Pydkasystoho. – Moskva: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 2008. – 576s.

5. Savel'kina Z. A. Vospytanye y obuchenye cheloveka v peryod embryonal'noho razvytyiya kak odno yz napravlenyy pedahohyky (struktura perynatal'noy pedahohyky) [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/obshhaja_pedagogika_i_istorija_pedagogiki/12-1-0-721

6. Cimeyna medytyna / Za red.. V.B. Hoshchyn'skoho, prof.. Ye. M. Staroduba. – Ternopil': TDMU, 2005. – 810s.

7. Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku. Warszawa: Żak, 2005. – t.4. – 1295s.

8. Dąbrowska Z. Dziecko? Nie dziękuje// Wprost, 18 marca, 2012. – S. 16 –19.

9. Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców (D. Kornas-Biela) [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://docs7.chomikuj.pl/126128356,PL,0,0,Psychologiczne-konsekwencje-aborcji-u-ojc%C3%B3w.doc>

Педагогіка

УДК 378.146

**кандидат педагогічних наук Войнаровська Н. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент Замкова Н. Л.,
кандидат педагогічних наук Самохвал О.О.**
Вінницький торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ НАЙБІЛЬШ ДІЄВИХ СТРАТЕГІЙ КОНТРОЛЮ ЗНАЬ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Проаналізовано альтернативні шляхи застосування відомих форм поточного контролю знань студентів в процесі білінгвальної іншомовної підготовки (формули та рубрики для переказу розповідних та інформаційних текстів, методика опитування QUILT), які розкривають можливості їх додаткового застосування, а також підвищують ефективність навчального процесу та посилюють мотивацію студентів. Запропоновані вісім альтернативних форм підсумкового контролю (структурована відповідь, експерименти / демонстрація, спостереження, усні опитування (інтерв'ю), портфоліо, проекти, переказ, письмові завдання), які мають певні переваги у порівнянні із традиційними формами.

Ключові слова: білінгвальна підготовка, іноземні мови, поточний контроль, підсумковий контроль, методика опитування.

Анотація. Проанализированы альтернативные способы применения известных форм текущего контроля знаний студентов в процессе билингвальной иноязычной подготовки (формулы и рубрики для пересказа повествовательных и информационных текстов, методика опроса QUILT),

которые раскрывают возможности их дополнительного использования, и повышают эффективность учебного процесса, а также усиливают мотивацию студентов. Предложены восемь альтернативных форм итогового контроля (структурный ответ, эксперимент / демонстрация, наблюдение, устный опрос (интервью), портфолио, проекты, пересказ, письменные задания), которые имеют определённые преимущества сравнительно с традиционными формами.

Ключевые слова: билингвальная подготовка, иностранные языки, текущий контроль, итоговый контроль, методика опроса.

Annotation. Alternative ways of popular forms of current knowledge assessing in the process of bilingual foreign language training have been analyzed. Among them there are formulas and categories for narrative and informative texts' retelling, questionnaire technology QUILT, which represent the possibilities of their additional application and enhance teaching process effectiveness as well as students' motivation. Such eight alternative forms of final assessing as structural answer, experiment / demonstration, observing, oral interviewing, portfolio, projects, retelling and written tasks have been suggested, underlining their advantages in comparison with traditional forms.

Key words: bilingual training, foreign languages, current assessing, final assessing, questionnaire technology.

Вступ. Здебільшого викладачі розглядають шляхи контролю знань студентів через призму різних видів тестувань, суттєва частина яких пов'язана із процесом викладання і полягає у вимірюванні набутих знань студентів в результаті цього процесу, а інша частина - моделює, як студенти поводитимуться у реальному житті у відповідних ситуаціях. Тестування відрізняється від інших форм контролю тим, що усі студенти виконують однакові завдання одночасно в одному і тому ж оточенні. Усі види тестування – це контроль, але не усі види контролю – це тестування. Контроль знань – це систематичний збір інформації з метою формування висновків.

В процесі іншомовної підготовки, особливо подвійної, контроль знань студентів здійснюється у п'яти напрямках, а саме:

1. Діагностування поточного рівня володіння студентами іноземними мовами та визначення необхідної подальшої тактики.
2. Визначення належного навчального середовища відповідно до рівня володіння іноземними мовами у межах трьох (початковому, середньому та прогресивному) рівнів.
3. Перерозподіл студентів у межах трирівневої програми (перехід з початкового рівня на середній або завершення програми у разі досягнення максимальних результатів).
4. Контроль за досягненнями студентів з метою аналізу ефективності викладання (визначення необхідності переходу до нової концепції або повернення до попередньої).
5. Зосередження викладача на результатах кожного окремого студента з метою спільної роботи над їх подальшими успіхами [2].

Проблемі контролю знань студентів на різних етапах вивчення іноземних мов присвячені праці багатьох вітчизняних науковців. В.В.Лаврук та С.В.Лаврук досліджували питання контролю стану викладання навчальних предметів. Л.Г.Денисова та В.Н.Сімкін аналізували особливості підсумкового контролю навчання іноземним мовам. Шляхи використання тестів, як засобу

10. Hall E.T. *Beyond Culture* / E.T.Hall. – N.Y.: Garden City, Anchor Press, 1976. – 112p.

11. Hofstede G. *Culture's consequence* / G.Hofstede. – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980. – 215p.

12. Oberg K. *Culture shock: Adjustment to new cultural environments* // *Practical Anthropology*, 1960 – № 7. – 177-182.

13. Schwartz S.H. *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries.* // *Zanna M. Advances in experimental social psychology.* – New York, NY: Academic Press, 1992. – P.1-66.

14. Stewart E. *The simulation of cultural differences* // *Journal of Communication*, 1966. – № 16. – P.291-304.

15. Tolbert A.S.S. *Venezuelan culture assimilator: Incidents designed for training US professionals conducting business in Venezuela* / A.S.S.Tolbert. – University of Minnesota, 1990. – 169p.

16. Triandis H.C. *Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes* // Brislin R.W., Bochner S., Lonner W. *Cross-cultural perspectives on learning.* – Sanfrancisc, CA: Josey-Bass, 1975. – P.39-77.

17. Triandis H.C. *The self and social behavior in differing cultural contexts.* // *Psychological Review*, 1989. – №96. – P.506-520.

18. Triandis H.C. *Individualism and collectivism* / H.C.Triandis. – Boulder, CO: Westview Press, 1995. – 185p.

19. Triandis H.C. *Culture and social behavior* / H.C.Triandis. – New York: McGraw-Hill, 1994. – 165p.

Педагогіка

УДК 378

доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання,
кандидат філологічних наук Соломаха А. В.

Педагогічний інститут

Київський університет імені Бориса Грінченка

МУЛЬТИМЕДІЙНА ДОШКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ

Анотація. У статті розглянуто досвід Німеччини та Австрії на шляху впровадження мультимедійних засобів навчання на уроках іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах цих країн, реалізованого за допомогою застосування мультимедійних дошок. Мультимедійна дошка розглядається як засіб, в якому синтезувано всі існуючі технічні засоби навчання та який дозволить розпочати процес Online-навчання іноземних мов.

Ключові слова: мультимедійні засоби навчання, медіакомпетенція, інтерактивність, вчитель іноземної мови, загальноосвітній навчальний заклад.

Аннотация. В статье рассмотрен опыт Германии и Австрии на пути внедрения мультимедийных средств обучения на уроках иностранных языков в общеобразовательных учебных заведениях этих стран, реализованного с помощью использования мультимедийных досок. Мультимедийная доска рассматривается как средство, в котором синтезированы все существующие ранее технические средства обучения и который предоставит возможность начать процесс Online-обучения иностранным языкам.

9. Hall E. T. *The hidden dimension* / E.T.Hall. – New York, NY: Doubleday and Company, 1966. – 54p.

10. Hall E.T. *Beyond Culture* / E.T.Hall. – N.Y.: Garden City, Anchor Press, 1976. – 112p.

11. Hofstede G. *Culture's consequence* / G.Hofstede. – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980. – 215p.

12. Oberg K. *Culture shock: Adjustment to new cultural environments* // *Practical Anthropology*, 1960 – № 7. – 177-182.

13. Schwartz S.H. *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. // Zanna M. *Advances in experimental social psychology*. – New York, NY: Academic Press, 1992. – P.1-66.

14. Stewart E. *The simulation of cultural differences* // *Journal of Communication*, 1966. – № 16. – P.291-304.

15. Tolbert A.S.S. *Venezuelan culture assimilator: Incidents designed for training US professionals conducting business in Venezuela* / A.S.S.Tolbert. – University of Minnesota, 1990. – 169p.

16. Triandis H.C. *Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes* // Brislin R.W., Bochner S., Lonner W. *Cross-cultural perspectives on learning*. – Sanfrancisco, CA: Josey-Bass, 1975. – P.39-77.

17. Triandis H.C. *The self and social behavior in differing cultural contexts*. // *Psychological Review*, 1989. – №96. – P.506-520.

18. Triandis H.C. *Individualism and collectivism* / H.C.Triandis. – Boulder, CO: Westview Press, 1995. – 185p.

19. Triandis H.C. *Culture and social behavior* / H.C.Triandis. – New York: McGraw-Hill, 1994. – 165p.

References:

1. Albert R.D. *The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach* // *Handbook of intercultural training* / Ed. by D.Landis, R.W.Brislin. – New York etc.: Pergamon Press, 1983. – P.185-217.

2. Bennett M. J. *A developmental approach to training for intercultural sensitivity* // *International Journal of Intercultural Relations*, 1986. – № 10. – P.179-196.

3. Bhawuk D.P.S. *The role of culture theory in cross-cultural training: A comparative evaluation of culture-specific, culture general, and theory-based assimilators* / D.P.S.Bhawuk. – University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995. – 315p.

4. Brislin R.W. *The culture general assimilator* / In S. M. Fowler (Ed.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1995. – P.169-178.

5. Brislin R.W., Pedersen P. *Cross-cultural orientation programs* / R.W.Brislin, P.Pederson. – New York: Gardner, 1976. – 265p.

6. Fiedler F.E., Mitchell T.R., Triandis H.C. *The culture assimilator: An approach to cross- cultural training*. // *Journal of Applied Psychology*, 1971. – № 55. – P. 95-102.

7. Fiske A. P. *The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations*. // *Psychological Review*, 1992. – № 99. – P. 689-723.

8. Hall E. T. *The silent language* / E.T.Hall. – New York, NY: Doubleday and Company, 1959. – 134p.

9. Hall E. T. *The hidden dimension* / E.T.Hall. – New York, NY: Doubleday and Company, 1966. – 54p.

контролю вивчення іноземних мов вивчали О.Л.Корольова, Н.В.Пистіна, О.Г.Поляков та ін. Іноземні педагоги дедалі більше цікавляться питаннями підсумкового та поточного контролю іншомовної підготовки студентів. Зокрема, С.Томлінсон вважає, що здійснення контролю знань – це не лише фіксування помилок студентів, а допомога у їхньому зрості та пізнанні. Л.Бахман та А.Палмер пропонують класифікацію тестів та принципи відбору, укладання та визначення їх ефективності. Д.Фішер та Н.Фрей ілюструють, як підвищити розуміння студентів, використовуючи креативний підхід у здійсненні поточного контролю. М.О'Моллі та Л.Валдер-Пірс розробили практичні рекомендації для здійснення контролю за розвитком усіх мовленнєвих умінь студентів в процесі білінгвальної підготовки.

Виклад основного матеріалу статті. У вітчизняній науковій літературі недостатньо проаналізовано питання альтернативного застосування форм поточного та підсумкового контролю знань студентів в процесі вивчення іноземних мов, що зумовило **мету** даної статі, а саме: розкрити особливості та додаткові можливості використання відомих видів поточного та підсумкового контролю знань студентів в процесі білінгвальної іншомовної підготовки, та визначити переваги, які це надає навчальному процесу.

В арсеналі викладача існує два основних види аудиторного контролю знань студентів: підсумковий та поточний, але між ними є суттєва різниця. З визначення зрозуміло, що підсумковий контроль здійснюється в кінці навчального періоду, а поточний – в процесі. Головна різниця полягає у цілях використання того чи іншого виду контролю. Метою поточного контролю – є вдосконалення процесу викладання, шляхом визначення доцільності переходу від засвоєних концепцій до нових та допомога студентам у подоланні труднощів. Метою підсумкового контролю – є визначення компетенції студентів та їх здатності користуватися засвоєними знаннями та вміннями [1].

Використання поточного контролю дає можливість викладачу знайти відповіді на такі питання: Чому студенти не оволодівають даним матеріалом? Чому не було помічено проблем студентів до завершення вивчення даного матеріалу? Що можливо зробити, щоб виправити становище?

Подані далі стратегії проведення поточного контролю, передусім, стосуються розвитку усного мовлення та критичного мислення студентів. Перша з них – це *переказ*, метою якого є здійснення аналізу тексту та використання усного мовлення з метою відображення власного досвіду власними словами. Найефективнішим переказ буде за умови надання студентам схеми, яка може бути у вигляді формули (табл.1), або рубрик для переказу (табл.2).

Таблиця 1

Формула для переказу		
What to keep	What to delete	What to change
Characters:	Characters:	Characters:
Setting:	Setting:	Setting:
Problem:	Problem:	Problem:
Solution:	Solution:	Solution:

Працюючи із формулою для переказу, доцільно розпочинати із розповідним текстом, знайомим усім, для групового обговорення ключових

елементів розповіді (персонажі, оточення, проблеми, вирішення), які на думку студентів необхідно залишити, прибрати або змінити при переказі. Наступним етапом є індивідуальне висвітлення компонентів переказу.

Таблиця 2

<i>Рубрики для переказу та розповіді</i> <i>Components of</i> <i>Narrative Text</i>	<i>Needs</i> <i>improvement</i>	<i>Meets</i> <i>the</i> <i>standard</i>	<i>Exceeds</i> <i>the standard</i>
<i>Characters:</i>	My retelling doesn't name or describe the characters correctly. My listeners are confused.	My retelling names the characters correctly but does not tell the listeners much about the characters.	My retelling names or describes the characters correctly so my listeners know about the characters.
<i>Setting:</i>	My retelling doesn't include when and where the story takes place.	My retelling provides some information about when and where the story takes place.	My retelling gives all the information about when and where the story takes place.
<i>Problem:</i>	My retelling doesn't tell the listeners about the problem.	My retelling states the problem but doesn't talk about how and why the problem happened.	My retelling states the problem and talks about how and why the problem occurred.
<i>Solution:</i>	My retelling doesn't talk about how the characters in the story solve the problem.	My retelling talks about some of the important events that helped the characters solve the problem.	My retelling talks about all the important events that helped the characters solve the problem.

У рубриках для переказу чотири компоненти розповіді (персонажі, оточення, проблеми, вирішення) оцінюються за трьома критеріями (потребує вдосконалення, відповідає вимогам, перевищує стандарти), що робить доступним завдання переказати текст навіть для студентів з низьким рівнем володіння іноземною мовою [4, с. 181].

Для переказу інформаційного тексту використовують інші чотири рубрики: головна ідея, деталі, послідовність інформації та висновки (табл.3).

Висновки. Таким чином, в крос-культурних програмах навчання простежуються три основні цілі: навчити, як потрібно вчитися; навчити, як формувати ізоморфні атрибуції (уявлення про довкілля, які притаманні представникам цієї культури), навчити думати як представники іншої культури; навчити, як справлятися з нереалізованими очікуваннями, з фрустраційними ситуаціями, ознайомити з методами копінг-стратегії.

Зарубіжні дослідження крос-культурного навчання представлені моделями, які різняться в трьох аспектах: за методом навчання – дидактичний або емпіричний; за змістом навчання – універсальний або культурно-специфічний; за сферою, в якій прагнуть досягти основних результатів – когнітивна, емоційна або поведінкова. Класифікація основних типів навчальних програм підготовки індивідів до крос-культурній взаємодії включає просвітництво, орієнтування, інструктаж, тренінг.

Застосування універсальних культурних асиміляторів, як показують численні дослідження, стало ефективним засобом формування ізоморфних атрибуцій, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів у іншокультурному оточенні.

Розвиток концепцій навчання від культурного орієнтування – передачі абстрактних знань, – до навчання культурно модифікованій поведінці підтверджують той факт, що особистість не може бути підготовлена до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі без належно організованого попереднього навчання, в основі якого лежить розвиток певних особистісних якостей необхідних для успішної крос-культурної взаємодії.

Аналіз досліджень показав, що даний напрямок є перспективним для впровадження в програми навчання університетів у всьому світі.

Подальша розробка напрямків крос-культурного навчання повинна бути спрямована на створення моделі крос-культурного навчання, що відповідає основним напрямкам розвитку вищої освіти в Україні.

Література:

1. Albert R.D. *The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach* // *Handbook of intercultural training* / Ed. by D.Landis, R.W.Brislin. – New York etc.: Pergamon Press, 1983. – P.185-217.
2. Bennett M. J. *A developmental approach to training for intercultural sensitivity* // *International Journal of Intercultural Relations*, 1986. – № 10. – P.179-196.
3. Bhawuk D.P.S. *The role of culture theory in cross-cultural training: A comparative evaluation of culture-specific, culture general, and theory-based assimilators* / D.P.S.Bhawuk. – University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995. – 315p.
4. Brislin R.W. *The culture general assimilator* / In S. M. Fowler (Ed.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1995. – P.169-178.
5. Brislin R.W., Pedersen P. *Cross-cultural orientation programs* / R.W.Brislin, P.Pederson. – New York: Gardner, 1976. – 265p.
6. Fiedler F.E., Mitchell T.R., Triandis H.C. *The culture assimilator: An approach to cross- cultural training*. // *Journal of Applied Psychology*, 1971. – № 55. – P. 95-102.
7. Fiske A. P. *The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations*. // *Psychological Review*, 1992. – № 99. – P. 689-723.
8. Hall E. T. *The silent language* / E.T.Hall. – New York, NY: Doubleday and Company, 1959. – 134p.

Таблиця 3

<i>Рубрики для переказу інформаційного тексту</i> Components of Informative Text	Needs improvement	Meets the standard	Exceeds the standard
<i>Main Ideas</i>	My retelling doesn't identify the main ideas from the text.	My retelling identifies some of the main ideas from the text.	My retelling identifies all of the main ideas from the text.
<i>Details</i>	My retelling doesn't identify the important details.	My retelling identifies some of the important details.	My retelling identifies all of the important details.
<i>Linking Information</i>	My retelling doesn't link the details to important ideas.	My retelling links some of the details to important ideas.	My retelling links all of the details to important ideas.
<i>Conclusion</i>	My retelling doesn't include the conclusion that summarizes the text.	My retelling includes a conclusion.	My retelling includes a conclusion that summarizes the text.

колективізм дозволяє охопити чотири універсальних вимірювання соціальної поведінки, виведених емпіричним шляхом: об'єднання / роз'єднання (пріоритет мети), субординація, формальність / неформальність (ступінь взаємозалежності особистості і колективу), очевидність / завуальованість (ступінь свободи особистості) [18].

Удосконалення культурних асиміляторів через застосування теорії культурних вимірів для тлумачення загальноприйнятої поведінки в певній культурі сприяло більшому розумінню суб'єктивної культури цільової країни.

Необхідно відзначити, що зарубіжні теоретичні дослідження і практичні розробки часто здійснювалися паралельно. Практики вважали дослідження вчених академічними і робили акцент на привабливості форми навчання.

Розроблена М.Беннетом модель адаптації особистості до іншої культури стала основою для оптимального вибору методів навчання на кожному етапі адаптації. Важливим у його дослідженні є позначені етапи особистісного зростання індивідів у процесі крос-культурної взаємодії. Відповідно до цієї моделі, у процесі успішної крос-культурної адаптації особистість проходить три етноцентричних етапи (заперечення відмінностей, захист від відмінностей з їх оцінкою на користь своєї групи, мінімізація культурних розбіжностей) і три етнорелятивістських етапи (прийняття відмінностей, адаптація до культурних і групових відмінностей, тобто здатність не тільки їх визнавати, але й діяти відповідним чином; інтеграція, тобто застосування етнорелятивізму до власної ідентичності). Дана модель розвитку особистості від етноцентризму до етнорелятивізму визначається як розвиток сензитивності особистості [2].

Варто зауважити, що ця модель внесла свій внесок у розуміння пізнавальних процесів, що лежать в основі адаптації до іншої культури. На жаль, в ній мало уваги приділялося видам і динаміці процесу адаптації у всій його комплексності, що важливо для цілісного розуміння цього явища.

Незважаючи на певну описовість, концепція крос-культурної сензитивності розглядається як важливий внесок не тільки в теоретичний аналіз процесу адаптації особистості до іншої культури, але і в його практичне застосування в крос-культурному навчанні.

Р.Бріслінг і П.Педерсон змістили акцент у крос-культурному навчанні з культурного орієнтування на підготовку і розвиток особистості. Програма крос-культурного навчання стала розглядатися як «навчання культурної самосвідомості і сензитивності» [5, с.6].

Усвідомлення власної культурної ідентичності було тією основою, котра дозволяла підвищити ефективність підготовки особистості до взаємодії з іншою культурою.

В останнє десятиліття дослідники зосередилися на впровадженні крос-культурних програм навчання в університетську освіту. Як підтверджують результати численних досліджень, це сприяло поліпшенню міжособистісної взаємодії між представниками різних культур, зміні сприйняття цільової культури, зменшенню переживання культурного шоку, і більш ефективному виконанню професійних завдань. Дані дослідження були підкріплені мета аналізом, в якому ефективність крос-культурного навчання оцінювалася з точки зору розвитку особистості, її сприйняття, її відносин з представниками інших культур, адаптації. Проте, даний напрямок дотепер вважається актуальним і продовжує привертати увагу нових дослідників.

Наступною стратегією поточного контролю є *опитування QUILT* (questioning understanding to improve learning and thinking). На відміну від двоетапного процесу запитання та відповіді, опитування QUILT пропонує п'ять кроків для визначення того, що студенти знають, а що ні: підготовка питання (визначення навчальної мети), оголошення питання (визначення формату відповіді та вибір респондента), спонукання до відповіді (паузація, підтримка у випадку не розуміння), обробка відповідей (розширення правильної відповіді), аналіз процесу запитання (аналіз реакції викладача та студентів). При цьому, просте відтворення інформації – це найнижчий рівень, а оцінювання та аналіз – найвищий [7, с. 76].

Практичне використання опитування QUILT викладачами на різних етапах дало можливість узагальнити наступні методичні рекомендації:

1. Надання часу для роздумів (тривалість може варіювати від десяти секунд після оголошення запитання до надання додаткового часу перед запитанням).

2. Уникання відповідей на власні запитання. (Очікування на відповідь може тривати довше ніж планувалось, під час чого студенти намагаються знайти відповідь у тексті та нотатках. Спонування до відповіді та надання можливих варіантів може призвести до несвідомої самостійної відповіді. Отже, варто пам'ятати, що при вивченні першої або другої іноземної мови, тиша – це не завжди погано).

3. Бути готовим до неправильних відповідей (повідомлення можливих посилок для допомоги або заохочення до додаткового обговорення із напарником чи групою).

4. Використання сталої систем звертань до студентів (з метою залучення до відповіді не лише активних студентів з найближчих столів, деякі викладачі використовують картки з запитаннями та іменами студентів).

5. Використання методик одночасного залучення до відповіді багатьох студентів. (Такі методики є надзвичайно ефективними для визначення наскільки студенти розуміють матеріал [5, с. 4]. Деякі викладачі використовують картки True / False (Вірно / Не вірно) для негайного опитування сіх студентів, інші - кольорові картки, або, навіть, прохання закрити очі чи підняти вгору руку).

Наступні види підсумкового контролю є альтернативними традиційним «Так / Ні» опитуванням та тестам з варіантами відповідей, так як традиційні види контролю здебільшого передбачають очікувану відповідь, а альтернативні – дають можливість заглибитись у деталі та надати більш розгорнуту відповідь [3, с. 14].

Окрім того, альтернативні види контролю знань студентів під час вивчення першої та другої іноземної мови дають можливість студентам, по-перше, продемонструвати, що вони знають про мову до початку контролю. По-друге, студентів залучають до оцінювання своєї власної праці, що підвищують мотивацію. По-третє, студенти можуть пояснити, чому їх оцінили таким чином. Найбільш поширеними з них є наступні вісім видів:

1. *Структурована відповідь*. Студенти відповідають усно або письмово на незавершені запитання, такі як: Two examples of conductivity from real life are . . . , In today's story, Bill tried to . . . , The story "The Pearl" took place in . . . , The part of this story that I liked best was when . . . Студенти використовують власні ідеї; можливі кілька варіантів відповідей.

2. *Експеримент / Демонстрація*. Студенти завершують експеримент або демонструють можливість використання нового матеріалу.

3. *Спостереження*. Викладач із студентами спостерігають за увагою студентів, сприйняттям матеріалу та взаємодією викладач-студент та студент-студент. Спостереження фіксуються у окремій рубриці, що дозволяє визначити, на яку поведінку очікується.

4. *Усні опитування (інтерв'ю)*. Викладач запитує студентів про їх особистий досвід та інтереси. Запитання можуть бути різноманітними за структурою, але викладач повинен оцінювати відповіді за певним критерієм (граматика, вимова, вокабуляр), про що студентів повідомляють перед опитуванням.

5. *Портфоліо*. М.О'Моллі та Л.Валдер-Пірс визначають, що портфоліо це: використання студентських робіт та моделей за певний період часу для демонстрації їх умінь; цілеспрямований систематичний збір студентських робіт, якій відображає завершеність щодо певної мети; можливість використання альтернативного та традиційного контролю знань; прояв студентського самоконтролю [6, с. 14].

6. *Проекти*. Студенти виконують проекти за заданою тематикою індивідуально, у парах або малих групах. Студентів попереджають про вимоги, обов'язкові рубрики та критерії оцінювання їх проектів.

Розвиток методу культурних асиміляторів здійснювався від простого шаблону правильної поведінки в новому культурному оточенні (культурно-специфічний асимілятор) до його універсальних форм.

Недолік ранніх асиміляторів полягав у тому, що інтерпретація культурно зумовленої поведінки не розкривала когнітивного боку розуміння культурних відмінностей.

Так, наприклад, японський культурний асимілятор класифікував 57 сценаріїв за наступними категоріями: поведінка в ієрархії, поведінка «збереження обличчя», загальноприйнята групова поведінка і норми суспільної поведінки. Культурні відмінності коментувалися наступними висловлюваннями: «Критика не дозволена у висловлюваннях»; «Від кожного очікується відповідна поведінка» [17].

Асимілятори для Венесуели, що включають 41 сценарій, описували відмінності в дев'яти областях: відмінності в сприйнятті часу, інтерпретація «так», коли це означає «ні», відмінності у мотивації, відмінності в стандартах соціальної поведінки під час роботи, відмінності в практиках призначення зустрічей тощо [15].

Грунтовний аналіз культурно-специфічних асиміляторів Японії і Венесуели, проведений Д.Бавук, підтверджує, що вони мають спільний недолік, що виражається у відсутності змістовних пояснень культурних відмінностей [3].

Для того щоб обґрунтувати теоретичну основу асиміляторів було необхідне чітке пояснення різних аспектів культурних відмінностей.

У науковій літературі існує багато конкуруючих теорій культурних моделей, які категоризують культуру. І.Холл розділив культури на висококонтекстні і низькоконтекстні [10]. Г.Хофстеде розробив теорію, що включає наступні виміри: дистанція влади, мужність, уникнення невизначеності, індивідуалізм, орієнтація в часі, терпимість / стриманість [11]. Х.С.Тріандіс розвинув теорію індивідуалізму / колективізму [18]. А.П.Фіск визначив універсальні моделі соціальної поведінки [7]. С.Х.Шварц представив теорію універсальної структури цінностей [13].

Науковці та практики, які створювали універсальні культурні асимілятори намагалися подолати недосконалості культурно-специфічних асиміляторів, пропонуючи певні теоретичні основи для їх створення. Х.Тріандіс запропонував теоретичні рамки для культурних асиміляторів, які склалися з 21 вимірювання культурних відмінностей в соціальній поведінці.

Р.Бріслінг включив в універсальний культурний асимілятор пояснення 18 культурних вимірів [4].

Універсальний культурний асимілятор був створений у тому ж форматі, що й культурно-специфічні. Він склався з 100 сценаріїв, які охоплювали такі категорії: занепокоєння або пов'язані з ним емоційні стани, упередження і етноцентризм, час і простір, соціальні ролі, цінності та ін. Незважаючи на те, що ефективність включення теоретичних концептів у структуру асиміляторів очевидна, використання великої кількості культурних вимірів, запропонованих Р.Бріслінгом і Х.Тріандісом, є складним через труднощі їх запам'ятовування більшістю людей, які в середньому здатні запам'ятати 7-8.

Слід зауважити, що теорія індивідуалізму / колективізму, запропонована Х.Тріандісом, показує, що для теоретичного конструювання асиміляторів можна використовувати меншу кількість вимірювань. Індивідуалізм /

також визначені фактори, що впливають на його прояви: історія конфліктів взаємодіючих культур, знання мови і культури, здатність сприймати іншого як самого себе [19].

І.Холл представив ще один підхід до вивчення культури, який сприяв розвитку поля крос-культурного навчання на основі вивчення імпліцитних проявів культури [8; 9]. На відміну від імпліцитно-експліцитної теорії культури – теорії «айсберга» (С.Клакхон), він запропонував вивчати культуру на трьох рівнях: формальному, неформальному і технічному. Формальний рівень належить до загальноприйнятої поведінки, неформальний – до неявних, ситуативних моделей поведінки в культурі, технічний – до кодування правил і законів поведінки. Хол запропонував використовувати для вивчення культури поняття часу і простору. Він стверджував, що представники різних культур не тільки розмовляють різними мовами, але й мають «різні сенсорні світи» [9, с. 2]. Уживши термін проксемика, він розділив просторові дистанції на чотири категорії: інтимну, особисту, соціальну, суспільну. Його робота багато в чому сприяла наповненню змісту крос-культурного навчання. Культурні відмінності, що відносяться до часу, простору, невербальному спілкуванню стали центральною частиною багатьох програм.

Іншою інновацією в крос-культурному навчанні було використання контрастивного методу. І.Стюарт використовував цей підхід, щоб продемонструвати діаметрально протилежні моделі поведінки представників різних культур [14]. Цей метод був цінним для розвитку культурної самосвідомості, оскільки сприяв поетапному усвідомленню особистістю своїх власних культурних цінностей, їх аналізу в контрасті з іншими культурами, і, нарешті, давав можливість перейти до взаємодії на основі культурного розуміння. Очевидною слабкістю даного методу була відсутність теоретичних основ, які б пояснювали специфічні культурні особливості.

Розвиток методу аналізу «критичних інцидентів» привів до створення культурних асиміляторів. Важливою частиною змісту програм крос-культурного навчання стало використання сценаріїв повсякденного життя.

У створенні культурних асиміляторів акценти робилися на: 1) міжособистісні відносини, в яких контрастували рідна і цільова культури, 2) традиціях і нормах іншої культури; 3) контрасті цінностей двох культур; 4) розмаїтті соціальних ситуацій, які можуть бути враховані в повсякденному житті [1; 6].

Були визначені завдання культурного асимілятора:

- 1) засвоєння ізоморфних атрибутів, тобто способів інтерпретації поведінки людей представниками інших культур;
- 2) переживання своїх емоційних реакцій в обставинах крос-культурної взаємодії та їх коригування;
- 3) формування установок на толерантне поведінку в іншопольованому середовищі.

Перші культурні асимілятори становили коротку історію взаємодії представників двох культур, в ході якої учасники стикалися з певною проблемою. Кожна історія супроводжувалася 4-5 альтернативними варіантами вирішення проблеми і проханням вибрати найбільш слушну відповідь. Кожен варіант відповіді мав свою інтерпретацію. Використання асимілятора було скеровано на навчання «ізоморфних атрибутів» – інтерпретацію поведінки з точки зору представників іншої культури [16].

7. Переказ. Студенти переказують головні ідеї або вибирають деталі з прочитаного або почутого, що може бути варіантом поточного або підсумкового контролю, в залежності від етапу навчального процесу.

8. Письмові завдання. У відповідь на завдання студенти виконують письмову роботу, яка може бути розповідною, пояснювальною, переконливою або довідковою за характером. Такі письмові роботи оцінюються за попередньо оголошеними рубриками.

Висновки. Отже, розглянуті види поточного та підсумкового контролю знань студентів в процесі білінгвальної іншомовної підготовки дозволили виділити їх спільні та відмінні риси. Аналіз відомих форм поточного контролю, таких як переказ та опитування, розкрив можливості їх додаткового застосування, а саме: використання формул та рубрик для переказу розповідних та інформаційних текстів, та використання методики опитування QUILT, що підвищує ефективність навчального процесу та посилює мотивацію студентів до навчання. Запропоновані вісім альтернативних форм підсумкового контролю (структурована відповідь, експеримент / демонстрація, спостереження, усні опитування (інтерв'ю), портфоліо, проекти, переказ, письмові завдання) мають певні переваги у порівнянні із традиційними формами підсумкового контролю знань студентів у процесі вивчення іноземних мов, що уможливило як для викладача, так для студента отримати від навчального процесу найбільшу користь та досягнути поставлених цілей.

Література:

1. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – №2– 1995. – С.15-16.
2. Лаврук В.В., Лаврук С.В. Контроль stanu викладання навчальних предметів. К.: Шк. світ, 2008.
3. Поляков О.Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обучения по иностранному языку // Иностранные языки в школе – №2 – 1994. – 28с.
4. Bachman L., Palmer A. Language testing in practice. London: Oxford University Press. - 1996. - 380 p.
5. Fisher D., Frey N. Checking for understanding. Alexandria, VA: ASCD. - 2007. – 9 p.
6. O'Malley M., Valdez-Pierce L. Authentic assessment for English language learners. New York: Addison Wesley Publishers/Longman Publishing Group. - 1996. – 38 p.
7. Tomlinson C.A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD. - 1999. – 133 p.

References:

1. Deni'sova L.G., Si'mki'n V.N. Ob i'togovom kontrole obuchennosti i'nostrannym yazykam // I'nostrannyye yazy'ki`v shkole. – No 2– 1995. – S.15-16.
2. Lavruk V.V., Lavruk S.V. Kontrol` stanu vy'kladannya navchal'ny'h predmetiv. K.: Shk. svit, 2008.
3. Polyakov O.G. O nekotoryh problemah i'spol'zovani'ya testov kak odnogo i'z sredstv kontrolya obucheni'ya po i'nostrannomu yazy'ku // I'nostrannyye yazy'ki`v shkole – No 2 – 1994. – 28s.
4. Bachman L., Palmer A. Language testing in practice. London: Oxford University Press. - 1996. – 380 s.
5. Fisher D., Frey N. Checking for understanding. Alexandria, VA: ASCD. - 2007. – 9 p.

6. O'Malley M., Valdez-Pierce L. *Authentic assessment for English language learners*. New York: Addison Wesley Publishers/Longman Publishing Group. - 1996. - 38 p.

7. Tomlinson C.A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD. - 1999. - 133 p.

Педагогика

УДК: 159.923.2

доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии Волженцева И. В.
Макеевского экономико-гуманитарного института

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ИХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Анотація. У даній статті представлені емпіричні результати індивідуально-психологічних особливостей студентів гуманітарних спеціальностей в емоційно-забарвлений період навчальної діяльності. Поставлено питання про комплексний вплив різних функцій на психічні стани студентів, коли здійснюється водночас вплив на різні аналізатори, на різних рівнях усвідомлення, задіяючи різні системи організму. За допомогою кластерного аналізу виділено дві групи студентів – що пасивно чи активно реагують на стрес, для яких планується розробка відповідних корекційних програм. З врахуванням індивідуально-психологічних особливостей запропонована поліфункціональна регуляція психічних станів студентів емоційногенними засобами. Поліфункціональна регуляція представлена інтегрованими блоками різних сенсорних модальностей: блоку звукотерапії і блоку кольоротерапії.

Ключові слова: індивідуально-психологічні особливості студентів, емоційно-забарвлений період, навчальна діяльність, кластерний аналіз, психічні стани, поліфункціональна регуляція, емоційногенні засоби, звукоколірна регуляція.

Аннотация. В данной статье представлены эмпирические результаты индивидуально-психологических особенностей студентов гуманитарных специальностей в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности. Поставлен вопрос о комплексном воздействии разных функций на психические состояния студентов, когда осуществляется одновременно воздействие на различные анализаторы, на разных уровнях сознания, задействуя разные системы организма. С помощью кластерного анализа выделены две группы студентов – пассивно и активно реагирующих на стресс, для которых планируется разработка соответствующих коррекционных программ. С учетом индивидуально-психологических особенностей предложена полифункциональная регуляция психических состояний студентов эмоциогенными способами. Полифункциональная регуляция представлена интегрированными блоками различных сенсорных модальностей: блока звукотерапии и блока цветотерапии.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности студентов, эмоционально-окрашенный период, учебная деятельность, кластерный анализ,

З кінця XX століття тема крос-культурного навчання розвивалася в багатьох напрямках. Науковці та практики прийшли до визнання його необхідності для підготовки учасників взаємодії до ефективного функціонування в іншому культурному середовищі.

Огляд досліджень і публікацій з крос-культурного навчання показує, що перші програми, створені для підготовки людей для взаємодії в іншій культурі становили «культурне орієнтування» (Р.Бріслінг, П.Педерсон). Розвиток даного напрямку призвело до визнання того, що однієї культурної орієнтації недостатньо (Р.Бріслінг, Т.Йошіда, Д.Бавук, Р.Пейг). Для здійснення успішної крос-культурної взаємодії необхідна практика культурно зумовленої поведінки. Новий напрямок було віднесено до галузі крос-культурного навчання, (Р.Бріслінг, Д.Бавук, Д.Ландіс, Х.Тріандіс, С.Дешпенді, С.Вісвесваран) в якому акцент робився на формуванні певних умінь особистості, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії з представниками інших культур (Р.Бріслінг, Т.Йошіда). Програми розроблялися експертами і включали широке коло проблемних питань, з якими стикається особистість на перехресті культур (Р.Бріслінг, Х.Тріандіс, А.Хорварт).

Незважаючи на те, що розроблені програми крос-культурного навчання вважаються універсальними тільки для англomовних країн, необхідність і ефективність крос-культурного навчання в університетській освіті підтверджена дослідниками багатьох країн.

Формулювання мети статті та завдань. Метою даної статті є розгляд концепцій крос-культурного навчання, починаючи з 50-60-х років XX століття, коли були закладені його основи, сучасних напрямків у цій галузі, а також пропонуються нові перспективи його розвитку у вищій освіті України.

Виклад основного матеріалу статті. Антропологічні дослідження (50-60-х років), які лягли в основу кроскультурного навчання (К.Оберг, І.Холл), запропонували конструкти культурного шоку, простору і часу в культурі, які не тільки стимулювали розвиток практики навчання, але й подальші теоретичні пошуки. Дослідницькі проекти університету Іллінойс (США) призвели до створення культурних асиміляторів (Х.Тріандіс).

К.Оберг ввів поняття культурного шоку для опису проблем, з якими особистість стикається в новій культурі. Він визначив його як «стан психологічного дискомфорту, викликаного втратою знайомих знаків і символів соціального оточення» [12, с. 178].

Поняття культурного шоку поставило перед практиками питання про необхідність крос-культурного навчання, яке б допомогло уникнути його негативних проявів. Можливо, вперше був запропонований концептуальний інструмент для вивчення процесу акультурації (С. Вард). Дослідники вивели з цього конструкту формулу успішної адаптації в іншій культурі і, відповідно, був запропонований критерій оцінювання ефективності навчальних програм.

Слід зазначити, що опис адаптаційного процесу як послідовних фаз інтеграції в нову культуру, безпосередньо не вплинув на зміст програм навчання. Тим не менш, він змусив практиків звернути увагу на необхідність обговорення культурних відмінностей і культурних складових (поведінка, цінності, артефакти тощо), знання яких визначає ефективність взаємодії. Цей конструкт також сприяв формуванню уявлення про культурну дистанцію. Х.Тріандіс визначив, що чим більше культурна дистанція між двома культурами, тим більше особистість буде відчувати культурний шок. Були

References:

1. *Profesijna pedagogichna osvita : kompetentnisny`j pidxid : monografiya* [za red. O. A. Dubasenyuk] / O. A. Dubasenyuk. - Zhy`tomyr` : Vy`d-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. - 412 s.
2. Kuz`my`na N. V. *Professy`onaly`zm prepodavatelya y` mastera proy`vodstvennogo obucheny`ya* / N. V. Kuz`my`na. M. : Vy`sshaya shkola, 1990. - 119 s.
3. *Osvitologiya : vy`toky` naukovoogo napryamu : monografiya* [za red. V. O. Ognev'yuka] / V. O. Ognev'yuk, S. O. Sy`soyeva, L. L. Xoruzha, I.V. Sokolova. - K. : VP "Edel`vejs", 2012. - 336 s.
4. Mary`nov`s`ka O. Ya. *Formuvannya gotovnosti vchy`teliv do proektno-vprovadzhu`al`noyi diyal`nosti : teoriya i prakty`ka : monografiya* / O. Ya. Mary`nov`s`ka. - Ivano-Frankivs`k : Cy`mfonya forte ; Poltava : Dovkillya-K, 2009. - 500 s.
5. Komarny`cz`ka T. M. *Kvalifikacijna xaraktery`sty`ka vchy`telya inozemnoyi movy` v konteksti suchasny`x naukovy`x, psy`xologo-pedagogichny`x teorij, metodiv ta texnologij navchannya* / T. M. Komarny`cz`ka // Mizhnarodne spivrobotny`cztvo ta universy`tets`ka osvita : materialy` mizhnarodnoyi naukovoji konferenciji : Vy`d-vo MF NaUKMA, 2000. - S. 161-165.

Педагогіка

УДК 371.13:37.035.6:39. 446.23

доцент, кандидат педагогічних наук, докторант Солодка А. К.
Інститут проблем виховання НАПН України (м. Київ)

ЗАРУБІЖНІ КОНЦЕПЦІЇ КРОСКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглядаються концепції кроскультурного навчання, починаючи з 50-60-х років ХХ століття, коли були закладені основи сучасних напрямків у цій галузі, а також пропонуються нові перспективи його розвитку у вищій освіті України.

Ключові слова: кроскультурна взаємодія, кроскультурне навчання, кроскультурний асимілятор, адаптація.

Аннотація. В статье рассматриваются концепции кросс-культурного обучения, начиная с 50-60-х годов ХХ века, когда были заложены основы современных подходов в этой области, а также предлагаются новые перспективы его развития в высшем образовании Украины.

Ключевые слова. кросс-культурное взаимодействие, кросс-культурное обучение, кросс-культурный ассимилятор, адаптация.

Annotation. The article investigates concepts of cross-cultural education since the middle of the XX century when the main concepts in this field were grounded. The new perspectives of its development in Higher education of Ukraine are suggested.

Keywords. cross cultural interaction, cross-cultural education, cross-cultural assimilator, adaptation.

Вступ. Актуальність проблеми зумовлена процесами інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти, які впродовж років є предметом активних наукових дискусій. Йдеться про вже об'єктивно існуюче явище – «світову освіту», яка під впливом всеосяжного процесу інтернаціоналізації життя стає все більш відкритою для міжнародних контактів.

психические состояния, полифункциональная регуляция, эмоциогенные способы, звукоцветовая регуляция.

Annotation. In given article empirical results of students' individually-psychological features of humanitarian specialties are presented to the emotionally-painted period of educational activity. The attention to the question on complex influence of different functions on mental states of students when influence on various analyzers, at different levels of consciousness, setting into motion the different systems of an organism is carried out simultaneously is brought. By means of cluster analysis two students group are sorted out - passively and actively reacting to stress for which working out of the conforming correctional programs is planned. Taking into account individually-psychological features multifunctional regulation of students mental states emotional-genic are offered by means. Multifunctional regulation is presented by the integrated blocks of various sensory modalities: the sound therapy block and the color therapy block.

Key words: individually-psychological features of the students, the emotionally-painted period, educational activity, cluster analysis, mental states, multifunctional regulation, emotional-genic means, sound color regulation.

Введение. На сегодняшний день значительная интенсивность умственной деятельности, повышенные требования, которые предъявляют содержание, формы и методы вузовского обучения к интеллектуальной деятельности, приводят к эмоциональному напряжению студентов, проявляющемуся в тревожности, неконтролируемой агрессивности, быстрой утомляемости. Разнообразие использованных средств психологической регуляции и саморегуляции состояний обуславливают необходимость ставить вопросы об исследовании комплексного воздействия разных функций на психические состояния человека, то есть полифункциональную регуляцию, когда осуществляется одновременно воздействие на различные анализаторы, на разные уровни сознания, задействуя разные системы организма, что приводит к регуляции механизмов центральной нервной системы и других анатомо-физиологических систем организма. Для разработки типов программных комплексов полифункциональной регуляции, их содержания, необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, так как и от их дифференциация зависит эффективность использования предложенных эмоциогенных способов.

Проблема регуляции психических состояний изучалась в нескольких направлениях: в контексте регуляции психической деятельности (П.К.Анохин, Л.С.Выготский, О.А.Конопкин, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн и др.); регуляции психических состояний личности (Г.Д.Горбунов, Л.Г.Дикая, Э.И.Киришбаум, А.С.Кузнецова, А.Б.Леонова, А.О.Прохоров, В.А.Семиченко, Ю.Е.Сосновикова); волевой регуляции деятельности (В.К.Калин, А.Ц.Пуни, А.Я.Чебыкин, Л.А.Китаев-Смык, Е.М.Полевая, С.И.Хохлов); в контексте общепсихологического исследования психических состояний (Л.М.Балабанова, О.А.Будницкая, А.В.Брушлинский, Т.П.Висковатова, В.А.Ганзен, Л.В.Куликов, Е.И.Кульчицкая, Н.Д.Левитов, В.Е.Лёвкин, В.Н. Юрченко); генезиса состояний (Г.А.Виленская, В.А.Гвоздев, В.Н.Мясищев), эмоциональной регуляции (У.Джеймс, А.В.Запорожец, Т.С.Кириленко, Э.И.Киришбаум, А.Б.Леонова, А.Е.Ольшанникова, О.А.Орищенко, Т.Рибо, О.П.Санникова, В.А.Семиченко, П.М.Якобсон и др.); в

контексте исследования структуры личности (Б.Г.Ананьев, Т.П.Висковатова, С.Д.Максименко, В.С.Мерлин, А.В.Фурман и др.) и процессов ее саморегуляции (Л.И.Анцыферова, Л.Г.Дикая, Е.П.Ильин, О.А.Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.И.Моросанова, А.О.Прохоров и др.).

Целью данного исследования явилось изучение индивидуально-психологических особенностей студентов в актуализации полифункциональной регуляции их психических состояний.

Изложение основного материала. Исследовались студенты первого курса гуманитарных специальностей Макеевского экономико-гуманитарного института, использовались: методика Л.А.Рабинович «Четырехмодальный эмоциональный вопросник» для выявления устойчивых эмоциональных переживаний студентов в учебном процессе; методика А.Басса – А.Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии» для определения уровня деструктивных тенденций; методика Ч.Д.Спилберга для выявления уровня тревожности; 16-PF опросник Р.Б.Кеттелла для выявления индивидуально-психологических особенностей личности; методика Дж.Роттера «Лocus контроля» для изучения локализации ответственности субъекта; проективная методика А.В.Либины «Тигр» Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм для определения индивидуальных и типологических особенностей человека.

Для кластерного анализа основным методом в работе являлся иерархический анализ по методу Варда, в качестве меры сходства использовалось квадратичное евклидово расстояние. Параметрами кластеризации являлись показатели динамики психических и вегетативных состояний студентов. Значимый скачок коэффициента агломерации происходил при образовании модели, состоящей из двух кластеров. Рассмотрим характеристики каждой из сформированных групп (см. табл. 1) и проанализируем присущие им общие тенденции.

Обе группы характеризуются статистически значимым повышением уровня реактивной тревожности. При этом, если в первой он повышается примерно на 14 баллов, то во второй – на 17, что в обоих случаях можно считать существенной тревожной реакцией на эмоционально-окрашенный период учебной деятельности. Этим аспектом и ограничивается сходство между двумя выделенными кластерами. В отношении изменения вегетативных показателей для второй группы характерным является активизация симпатической регуляции кровообращения со стороны сердечно-сосудистой системы, что, в целом, может приводить к напряжению адаптационных механизмов.

С другой стороны у первой группы студентов-гуманитариев статистически значимого изменения физиологических показателей не обнаруживается. Это указывает на возможный дефицит способности мобилизации со стороны сердечно-сосудистой системы. Так, Н.Д.Скрябин [2] выявил, что величина и качество вегетативных и нейродинамических сдвигов на неожиданный раздражитель зависит от того, насколько у человека развито самообладание (смелость). У лиц, склонных к трусливости, частота сердечных сокращений при оценке ситуации как опасной может не повыситься, а снизиться, а вместо покраснения лица наблюдается его побледнение. «Трусливые» характеризуются меньшей устойчивостью баланса нервных процессов и для них наиболее характерен сдвиг его в сторону торможения (в

сформованості методологічних, фахових, методичних, педагогічних знань, моральних цінностей, принципів та світоглядних переконань особистості та динамічну, яка виявляється в його вміннях реагувати в різних психолого-педагогічних ситуаціях, ефективно розв'язувати завдання педагогічної діяльності у ВНЗ.

У загальному вигляді структуру аксіологічної складової професійної компетентності можна представити як сукупність динамічних і статичних компонентів: теоретичні знання; вміння та навички; риси, якості особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до певних видів діяльності та до навчання впродовж життя.

Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ є сформована професійна компетентність як цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення з аксіологічним компонентом, яка відображає професійній та особистісній якості, визначає його здатність сформувати особистісно-професійну “Я” концепцію, досягти, вершин професіоналізму та професійної майстерності. Особистісні цінності майбутнього вчителя фокусуються на сформованій професійній компетентності як сукупності компетенцій, що зумовлюють успішність його професійної діяльності, конкурентоспроможність і конкурентоздатність особистості на сучасному ринку праці.

Визначені у статті інтерактивні методи навчання мають практичне спрямування на професійну підготовку майбутнього вчителя іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі за умови, коли цілі, зміст і освітні технології обумовлені аксіологічним орієнтиром; цінності, визнані й опановані майбутнім учителем, стають невід’ємними складовими емоційно-почуттєвої сфери і суб’єктивно-особистісної педагогічної дії, постають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх учителів-вихователів підростаючого покоління.

Подальші розвідки спрямовуються на удосконалення методичного забезпечення формування аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Література:

1. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* [за ред. О. А. Дубасенюк] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
2. Кузьмина Н. В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения* / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. *Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія* [за ред. В. О. Огнев'юка] / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова. – К. : ВП “Едельвейс”, 2012. – 336 с.
4. Мариновська О. Я. *Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності : теорія і практика : монографія* / О. Я. Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
5. 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 : матеріали міжнародної наукової конференції : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 161–165.

- зробити аналіз чи редагування письмової доповіді партнера;
- проаналізувати разом проблему;
- дати відповіді на запитання викладача;
- обговорити доповіді інших студентів, зроблені на занятті.

Розглянемо метод роботи в групах. Він надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, відпрацювання прийомів активного слухання, прийняття спільного рішення, узгодження різних поглядів). Роботу в групах слід використовувати тоді, коли необхідно розв'язати проблему, з якою важко впоратись індивідуально, та коли одним із очікуваних результатів є набуття навичок роботи в команді.

У свою чергу, поєднання теорії й практики за допомогою кейс-методу дає можливість студентам ідентифікувати та аналізувати факти, краще розібратись у поставленій проблемі, удосконалювати вміння її вирішувати та робити раціональні висновки, розвивати уяву, мислення, комунікаційні навички, навички працювати самостійно й у групі. Застосування цього методу в аудиторному режимі навчання дає змогу не тільки активізувати увагу студента, але і формувати і/або розвивати навички вироблення управлінських рішень, сприяє освоєнню сучасних управлінських технологій, розширює комунікативну компетентність студента, формуючи ціннісну свідомість, підвищує мотивацію до навчання та сприяє демократизації навчання.

Не менш важливим для формування аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя є, на наш погляд, навчання публічного виступу з презентацією із застосуванням багатофункціональних технологій. Уміння інтерактивного спілкування, які удосконалюються під час навчання, а саме: прийоми ефективної взаємодії доповідача та аудиторії, доречне використання ресурсів мови та невербальних засобів спілкування, проведення ефективних публічних виступів, презентацій та правильне їх оформлення й представлення, стають нагальними в академічному житті студентів і вирішальними у професійній діяльності, відповідають вимогам ринку праці, сприяють кар'єрному росту фахівців різних галузей. Навчання фахової презентації англійською мовою сприяє розвитку професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій; дозволяє застосовувати знання, отримані в процесі навчання, у вирішенні практичних завдань, пов'язаних з фахом; забезпечує розвиток культури іншомовлення, ініціативи, самостійності, творчого мислення; веде до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи студентів, спрямованої на інтеграцію та актуалізацію знань з різних предметів.

Отже, за умов організації суб'єкт-суб'єктних стосунків між студентом та викладачем, створення доброзичливого психологічного клімату у колективі, групової взаємодії під час оволодіння студентами прийомами ціннісного обміну, активізації самостійної творчої діяльності, а також відповідно підібраних особистісно орієнтованих форм та методів педагогічного впливу відбувається формування ціннісної свідомості майбутніх учителів іноземної мови та усвідомлення ними особистої значущості навчального матеріалу.

Висновки. Вивчення теоретичних підходів до інтерпретації та структурування професійної компетентності, а також специфіки викладання предмету дало змогу визначити, що професійна компетентність майбутнього викладача іноземної мови має статичну форму, яка характеризує рівень

отличие от «смелых», у которых баланс чаще сдвигается в сторону возбуждения).

Эмоциональные изменения у первой группы связаны с повышением интенсивности двух противоречивых эмоций – радости и печали, тогда как во второй группе отмечается только статистически значимое снижение уровня показателя «Радость», что говорит о понижении позитивного эмоционального

Таблица 1

Изменение средних значений психологических показателей в группах, полученных в результате кластерного анализа

Показатель	Группы	
	1	2
Реактивная тревожность	14,125	17,059
Личностная тревожность	1,125	-3,412
Систолическое давление	-5,375	13,412
Диастолическое давление	-1,313	0,529
Пульсовое давление	-4,063	12,882
Частота пульса	-2,188	11,765
Индекс Кердо	0,239	14,276
Индекс Аллгвера	0,015	0,022
Индекс Робинсона	-6,829	24,290
Коэффициент выносливости	3,447	-6,781
Коэффициент эффективности кровообращения	-416,188	1401,882
Радость	4,063	-1,000
Гнев	3,750	-3,471
Страх	2,438	-1,412
Печаль	4,375	-3,118
Физическая агрессия	-0,375	0,353
Косвенная агрессия	0,188	0,059
Раздражение	-0,063	1,118
Негативизм	-0,688	0,235
Обида	-0,125	-0,235
Подозрительность	0,250	-0,529
Вербальная агрессия	0,063	-0,412
Чувство вины	0,125	-1,059
Враждебность	0,063	-0,206
Агрессивность	-0,019	0,282

Примечание: жирным шрифтом отмечены статистически значимые изменения ($p < 0,05$)

фона у студентов-гуманитариев в период экзаменационной сессии. Если у первой группы не отмечалось статистически значимых изменений показателей опросника А.Басса-А.Дарки, что свидетельствует об отсутствии агрессивного реагирования на эмоционально-окрашенный период, то у второй – повышение раздражения наряду со снижением чувства вины. Последняя тенденция, является на наш взгляд отражением возникающих в данный период

проективных обвинений в отношении окружения, снижением фрустрационной толерантности, нарастанием «раздражительного утомления».

С помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни было произведено сравнение двух независимых выборок – групп, полученных в результате кластерного анализа. Параметрами сравнения выступали относительно устойчивые личностные черты – показатели опросников 16-PF Р.Б.Кеттелла, Л.К. Дж.Роттера и проективной методики ТиГр. Было выявлено лишь два статистически значимых различия – оба по факторам методики Р.Б.Кеттелла. Этими факторами являлись Е ($U = 72,000$; $p = 0,032$) и G ($U = 76,500$; $p = 0,049$).

Более высокие значения фактора Е отмечались у респондентов второй группы ($M = 5,688$; $Me = 6,000$ против $M = 6,688$; $Me = 7,000$). Высокие оценки по данному фактору свидетельствуют о властности, стремлении к самостоятельности, независимости, игнорировании социальных условностей и авторитетов. Такие студенты склонны действовать смело, энергично и активно, они живут по своим собственным законам и соображениям, агрессивно отстаивают свои права на самостоятельность и требуют проявления самостоятельности от окружающих. Они стремятся быть лидером для занимающих более низкое положение и борются за более высокое положение. Здесь проявляются черты, входящие в симптомокомплекс, известный как «личность типа А», связанные с чрезмерным напряжением симпатической регуляции кровообращения со стороны сердечно-сосудистой системы.

Более высокие значения фактора G отмечались у респондентов первой группы ($M = 7,625$; $Me = 8,500$ против $M = 6,375$; $Me = 6,000$). Позитивный полюс данного фактора говорит об ответственности, обязательности, добросовестности, стойкости моральных принципов, всего, что согласно авторской концепции входит в понятие «сила Супер-Эго». Такие студенты проявляют эмоциональную дисциплинированность, собранность, совестливость. Все это говорит о характерном для них интрапсихическом, пассивном реагировании на стрессовые ситуации.

Первый кластер получил название «Пассивно реагирующие на стресс», второй – «Активно реагирующие на стресс». Исходя из вышеприведенных данных для студентов первой группы, отличающихся низкой скоростью изменения психических процессов (инертных) предложен тип программы «Активизация». Для студентов второй группы (подвижных), отличающихся выраженным изменением психологических показателей и активизацией симпатического тонуса рекомендован тип программы «Релаксация».

Изучение индивидуально-психологических особенностей студентов дало возможность разработки и использования полифункциональной регуляции психических состояний в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности, то есть напряженный период учебной деятельности, включающий проверку знаний в форме итоговой аттестации, модульных контролей, зачета, экзамена, защиты выпускных, дипломных, магистерских работ, предполагает нервно-психическое напряжение, проявление деструктивных психических состояний.

Полифункциональная регуляция в наших разработках - это потенциальная возможность выполнения нескольких функций одними и теми же способами, а также потенциальная возможность по-разному влиять на процедуру регуляции, множественность влияний, которые могут быть реализованы на индивидуальном,

За умов організації такого навчання ми фактично прискорюємо засвоєння тих знань, які одержують студенти під час проведення теоретичних і практичних занять. Адже у процесі спілкування «студент-викладач» розвивається база знань певного соціуму (групи, потоку) у вигляді дидактичного особистісного новоутворення.

Так, наприклад, за умов проведення занять у вигляді інтерактивної лекції викладач має змогу не просто викласти теоретичні питання, але й визначити проблемні завдання, на яких буде зосереджено увагу, і залучити студентів до формулювання висновків до кожного питання лекції та загальних висновків до теми. У ході короткої дискусії наприкінці заняття студенти можуть обмінятися думками з певної проблеми.

У свою чергу, під час інтерактивних семінарських занять зі студентами обговорюються проблемні питання, питання з опорою на попередній досвід чи зв'язок з попередніми заняттями, пояснюються практичне значення теми. Студенти залучаються до таких активних методів навчання, як мозковий штурм, асоціативний куш, мультиголосування, мікрофон, робота в малих групах, в парах, займи позицію, дискусія, дебати тощо.

З метою обговорення результатів заняття застосовуються такі методи, як незакінчене речення, дерево рішень. Розглянемо метод інтерактивного навчання «Асоціативний куш». На початку роботи викладач визначає одним словом тему, а студенти згадують, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку висловлюються найстійкіші асоціації, потім –другорядні. Викладач фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куша», який поступово «розростається». Цей метод універсальний, адже може використовуватися фактично на всіх етапах заняття. Метод «Асоціативний куш» дозволяє активізувати фонові знання студентів і підготувати їх до участі в обговоренні проблем з теми заняття.

Наступним інтерактивним методом навчання є «Мікрофон», технологія якого надає можливість кожному студенту продукувати короткі висловлювання по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію. Правила використання цього методу такі:

- говорити має тільки той, у кого є «символічний» мікрофон;
- подані відповіді не коментуються і не оцінюються;
- під час висловлювання однією особою, решта не має права втручатись, виговорити з місця.

Наступний метод, роботу в парах, можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння і закріплення нових знань, перевірки й активізації фонових знань, розвиток професійно орієнтованих іншомовних умінь в усних видах мовленнєвої діяльності тощо. За умов парної роботи всі студенти у групі отримують можливість висловитись.

Робота в парах на основі ціннісної взаємодії дозволяє студентам подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед аудиторією. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вмінь висловлюватись, критично мислити, вести дискусію й переконувати співрозмовників. Робота в парах надає можливість економити час при виконанні вправ, які за інших умов потребують значних витрат часу.

Прикладами вправ для виконання в парах є такі:

- обговорити проблему з фаху;
- взяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до проблеми;

орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, за якого учень є суб'єктом навчального процесу, й інтеркультурний підхід.

Однак, модернізація системи освіти обумовлює нові завдання для вчителя іноземної мови, і це, на наш погляд, вимагає переосмислення поняття “професійна компетентність” та виокремлення аксіологічної складової, яка містить: ціннісно-сміслові орієнтації (розуміння цінності культури, науки; усвідомлення соціальної значущості своєї майбутньої професії, висока мотивація до професійної діяльності); цінності саморозвитку та самовдосконалення (здатність до пізнавальної діяльності; усвідомлення необхідності, потреби і здатності вчитися протягом життя; прагнення до саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації і майстерності; здатність критично переосмислювати набутий досвід, змінювати при необхідності профіль своєї професійної діяльності); цінності соціальної взаємодії або соціальної перцепції (здатність до співробітництва; расова, національна, релігійна терпимість, вміння розв'язувати конфлікти, здатність до соціальної адаптації, комунікативність, толерантність; готовність до кооперації з колегами, роботи в колективі тощо).

Процес формування аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови має безперервний характер, що зумовлюється характером й особливостями професійної діяльності. Показником її сформованості є здатність ідентифікувати духовні цінності та ціннісні орієнтації педагога: на себе – самоутвердження (“Я” – справжній вчитель); на виховання (дитина – найбільша цінність); на педагогічні технології; на результат власної педагогічної діяльності (розвиток особистості учня).

Методами формування аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є інтерактивні технології. Впровадження інтерактивних методів у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає, насамперед, постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу. У контексті розгляду нашої проблеми ми акцентуємо увагу саме на ціннісній взаємодії, що базується на постійній актуалізації у свідомості суб'єктів навчання і виховання “вищих цінностей”, які у ході функціонування постійно збагачують творчу уяву шляхом активізації професійно-особистісних установок, генералізації у змісті навчальних дисциплін структурних компонентів професійного світосприйняття. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і студент, і викладач є рівноправними, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Інтерактивні методи справляють позитивний вплив на формування ціннісної свідомості студентів за таких умов: переведення інформації ціннісного характеру на рівень суб'єктної позиції майбутнього педагога; формування здатності адекватно оцінювати ситуацію в умовах ціннісного вибору і на основі цього приймати самостійне рішення; забезпечення усвідомлення студентом ідей про людину як головну цінність, унікальність її внутрішнього світу, що є основою для побудови її ієрархічної системи ціннісних орієнтацій.

Очевидно, що освітній стандарт чітко визначає типологію форм навчального процесу у ВНЗ – лекція, практичне, лабораторне заняття, семінар.

личностном и субъектном уровнях, учитывая скорость изменения психических и вегетативных процессов, степень инертности психоэмоциональных состояний, проявление индивидуально-личностных характеристик, изменение эмоционального фона для своевременного поддержания и усиления положительного или же устранения отрицательного, вредного для жизнедеятельности человека психического состояния. Полифункциональная регуляция психических состояний личности в наших исследованиях представлена эмоциогенными способами и основана на звукоцветовой регуляции.

Звукоцветовая регуляция психических состояний базируется на некоторых непосредственных (музыкотерапия, биозвукотерапия, цветотерапия) и опосредованных, пассивных (бинауральная звукотерапия) методах регуляции, включенных в перцептивную психотерапию, имеющую аудиальные и визуальные эмоциогенные способы регуляции психических состояний [1], которые позволяют звукоцветовую регуляцию представить интегрированными блоками различных сенсорных модальностей: блока *звукотерапии* и блока *цветотерапии*, полимодальным образованием и результатом интеграции которых является структурное единое образование, обуславливающее регуляцию состояний.

Выводы. С помощью кластерного анализа были выделены две группы студентов, для которых планировалась разработка соответствующих коррекционных программ – пассивно и активно реагирующих на стресс. Студенты первой группы отличались низкой скоростью изменения психических и вегетативных процессов, с преобладанием парасимпатического тонуса, студенты второй группы отличались выраженным изменением психологических показателей и активизацией симпатического тонуса. Коррекционные мероприятия для первой группы подразумевают активизирующий характер, для второй – релаксирующий.

Перспективами дальнейших разработок является создание программных комплексов, их обоснование для студенческой аудитории, представителей разных категорий, в зависимости от места проживания, от метеорологических условий с учетом возрастных, гендерных особенностей.

Литература:

1. Волженцева И.В. Генезис полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: дисс. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Волженцева Ирина Викторовна; Одес. нац. ун-т им. И.И. Мечникова. – Одесса, 2013. – 535с.
2. Скрябин Н. Д. Реакция лиц с различным уровнем смелости на неожиданный раздражитель / Н. Д. Скрябин // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. – Л., 1974. – С. 81-96.

References:

1. Volzhenceva Y.V. Genezys polyfunkcyonalnoj reguljacy psyxicheskych sostoyanj lychnosty emocyogennimy sposobamy: dyss. ... d-ra psyxol. nauk: specz. 19.00.01 «Obshhaya psyxologyya, ystoryya psyxology» / Volzhenceva Iryna Vyktorovna; Odes. nacz. un-t ym. Y.Y. Mechnykova. – Odessa, 2013. – 535s.
2. Skryabyn N. D. Reakcyia lycz s razlychnim urovnem smelosty na neozhydannij razdrzhytel` / N. D. Skryabyn // Psyxofyzyologyya sportyvnyx y trudovyx sposobnostej cheloveka. – L., 1974. – S. 81-96.

УДК [378.147:001.9]:371.13

здобувач кафедри теорії та методики
професійної освіти Дрожик Л. В.

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розглянуто процесуальний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя, складовими якого є еколого-валеологічні знання та вміння. Охарактеризовано суть еколого-валеологічних знань та вмінь, які дозволять майбутньому вчителю оволодіти педагогічною технікою проведення еколого-валеологічної діяльності, спрямованої на збереження здоров'я людини та поліпшення стану навколишнього середовища.

Ключові слова: майбутній вчитель, еколого-валеологічна компетентність, еколого-валеологічні знання, еколого-валеологічні вміння.

Аннотация. В статье рассмотрен процессуальный компонент эколого-валеологической компетентности будущего учителя, составляющими которого являются эколого-валеологические знания и умения. Охарактеризовано значение эколого-валеологических знаний и умений, которые позволят будущему учителю овладеть педагогической техникой проведения эколого-валеологической деятельности, направленной на сохранение здоровья человека и улучшение состояния окружающей среды.

Ключевые слова: будущий учитель, эколого-валеологическая компетентность, эколого-валеологические знания, эколого-валеологические умения.

Annotation. In the article the procedural component of the ecological-valeologic competence of the future teachers, elements of which are ecological-valeological knowledge and skills. Characterized by the importance of ecological and valeological knowledge and skills that will enable future teachers to acquire pedagogical technique of ecological-valeologic activities aimed at conserving human health and the environment.

Key words: future teacher, ecological-valeological competence, ecological-valeological knowledge, ecological-valeological skills.

Вступ. Несприятлива екологічна ситуація диктує необхідність підготовки соціально адаптованого майбутнього вчителя, здатного самостійно знаходити відповіді на актуальні питання, вдосконалювати своє життя, в першу чергу у ставленні до природи і власного здоров'я. Але майбутні вчителі в недостатній мірі засвоюють спеціальні знання та вміння, необхідні для успішного вирішення цих проблем.

У головних нормативних документах, що регламентують освітню діяльність в Україні, а саме: у Законі «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», наголошується на необхідності запровадження компетентнісного підходу до освіти, а саме формування в майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності, важливим складником якої є еколого-валеологічна компетентність [3].

Теоретико-методологічні основи впровадження аксіологічного підходу в освітній процес різних типів навчальних закладів визначено у працях С. Анісімова, І. Беха, І. Зязюна, В. Огнев'юка, О. Савченко, І. Соколової.

Проблемами дослідження технологій професійно-спрямованого навчання в підготовці вчителя іноземної мови займалися В. Байденко, К. Безукладников, В. Кузовльов, І. Москальова.

Впровадження інтерактивних технологій навчання висвітлювали у своїх дослідженнях Г. Бельська, О. Готов, О. Завальнюк, Г. Коберник, А. Мартинець, Л. Піроженко, О. Пометун, Е. Федорчук та інші.

Організація комп'ютерно орієнтованого навчання вивчають В. Биков, Р. Гуревич, Т. Коваль, В. Кухаренко, П. Стефаненко та ін.

Незважаючи на існування численних досліджень із проблеми формування професійної компетентності, питання впровадження інтерактивних комп'ютерно орієнтованих технологій, спрямованих на формування саме аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов не набуло досі вичерпного аналізу.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – проаналізувати інтерактивні комп'ютерно орієнтовані технології формування аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в умовах професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу статті. Професійно-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови нерозривно пов'язана з таким поняттям, як “професійна компетентність”, що являє собою результат і якість цієї підготовки. Тому під професійною компетентністю розуміють “гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань” [1, с. 25] або “сукупність його вмінь структурувати наукове і практичне значення з метою найкращого вирішення педагогічних завдань” [2, с. 89].

Професійна компетентність визначає ступінь готовності до діяльності, є чинником збереження спрямованості діяльності на професійно-змістовому, професійно-діяльнісному та професійно-особистісному рівнях.

Узагальнюючи думки вчених [1; 2; 3; 4], можна зробити висновки про те, що професійна компетентність майбутнього вчителя є інтегрованим багаторівневим утворенням у цілісній професійній структурі особистості, що містить комплекс професійно необхідних умінь, якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань, педагогічних цінностей та практичного досвіду, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення педагогічної діяльності у школі, забезпечують високий рівень професійної самоорганізації та самореалізації у педагогічній діяльності.

У контексті підготовки вчителів іноземної мови вартою уваги є думка Т. Комарницької [5, с. 162], яка вважає, що майбутній учитель іноземної мови повинен володіти такими видами компетенцій, як: особистісна, яка передбачає усвідомлення значущості ролі вчителя, соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна, яка, у свою чергу, поділяється на мовну (досконале володіння вчителем мовою, його вміння навчити інших) і філологічну компетенції (володіння найсучаснішими теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методична, до якої належать володіння сучасними принципами комунікативної дидактики,

структуре. Представлены интерактивные технологии формирования аксиологической составной профессиональной компетентности, которые вводятся в практику профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении. Самыми эффективными определены такие методы, как ассоциативный куст, работа в парах, кейс-метод, публичное выступление с презентацией. Такие методы педагогического влияния способствуют формированию ценностного сознания будущих учителей иностранных языков и обеспечивают осмысление личностной значимости учебного материала.

Ключевые слова: компетентность, аксиологическая составная, информационно-коммуникативные технологии, ценностное сознание, ценностное взаимодействие.

Annotation. The interactive technologies of future foreign language teacher's professional competence formation within teaching training at the higher pedagogical educational establishments are regarded in the article. The author analyses technologies directed to axiological constituent of future specialist's professional competence formation. The scientists' views on the concept of "professional competence" are generalized; the necessity of distinguishing the axiological constituent within its structure is substantiated. The interactive technologies of the axiological constituent formation, which is putting into teaching training practice at the higher pedagogical educational establishments, are introduced. The most effective methods are associative bush, work in pairs, case-method, public introduction with presentation. Such methods of pedagogical influence promote the value consciousness formation of future foreign language teachers and provide the awareness of their personal significance of educational material.

Key words: competence, axiological constituent, information-communicative technologies, value consciousness, value interaction.

Вступ. Відсутність єдності в професійно-предметній підготовці сучасного вчителя іноземної мови, невідповідність його компетентності вимогам сучасної школи визначає необхідність створення спеціальних освітніх технологій, спрямованих на розвиток професійних умінь і якостей майбутнього фахівця у межах вивчення дисциплін предметної підготовки.

Зважаючи на те, що феноменологія професійної компетентності майбутнього вчителя визначається, з одного боку, знаннями про ціннісні еталони, що складають професійну ментальність педагогічного співтовариства, а з іншого боку, ціннісно-змістовними орієнтаціями особистості майбутнього професіонала, важливим завданням професійної підготовки постає спрямованість її змісту на формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. У контексті нашої проблематики актуальність підсилюється ще й тим, що саме вчитель іноземної мови має підготувати учнів до толерантного сприйняття інших культур і народів, до порівняння з власною соціокультурною специфікою, до критичної рефлексії у відношенні до неї і до системи власних цінностей, до визнання рівноправності культур та загальнолюдських цінностей.

До проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів зверталися О. Антонова, В. Беспалько, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зяюн, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, А. Макарова, Г. Монахов, Н. Ничкало, М. Павлютенков В. Сластьонін та інші.

Таким чином, розвиток сучасної освітньої системи, що існує в умовах наростання глобальних проблем і загострення екологічної ситуації, визначено інноваційними перетвореннями, в основі яких лежить використання компетентнісного підходу та інтеграція екологічного та валеологічного компонентів змісту природничої освіти [2].

Еколого-валеологічна освіта вимагає проектування навчальної діяльності щодо процесу формування індивідуального становлення і розвитку еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя.

Формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів забезпечується такою організацією педагогічного процесу, при якій передбачається поєднання екологічних та валеологічних знань з особистим досвідом студентів і наявністю особистісної позиції щодо необхідності природоохоронної та здоров'язбережувальної діяльності.

Еколого-валеологічна компетентність учителя - це особливий тип організації придбаних еколого-валеологічних компетенцій, які необхідні для його професійної діяльності. Еколого-валеологічна компетентність включає в себе багато складових: знання, пізнавальні та практичні вміння, систему цінностей та етику, мотивацію, самопізнання і самооцінку.

Це інтегрована характеристика професійних та особистісних якостей вчителя, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь та практичного досвіду, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я і охорону навколишнього середовища в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів [1].

Еколого-валеологічна компетентність має складну структуру до якої входять мотиваційно-ціннісний, процесуальний, рефлексивний компоненти. У даній роботі зроблена спроба охарактеризувати процесуальний компонент еколого-валеологічної компетентності, складовими якої є еколого-валеологічні знання та вміння.

Дослідження в педагогіці з використання компетентнісного підходу (Л. Карпова, В. Лозова, А. Маркова, Дж. Равен, А. Хуторський та інші) та розвитку еколого-валеологічної освіти (Н. Абрамова, Л. Архіпова, Ю. Бойчук, В. Осіпова, З. Тюмасева та інші) проводяться в самих різних напрямках.

Розробкою психолого-педагогічних принципів формування професійно-педагогічної компетентності вчителя займаються В. Гриньова, О. Іонова, В. Євдокимов, Л. Карпова, В. Лозова, А. Маркова, А. Хуторський та інші.

Проблема еколого-валеологічної освіти розглянута в роботах Ю. Бойчука, Е. Кушніної, Д. Натарової, В. Соломіна, Л. Татарникової, С. Тюмасевої та інших. Цими вченими було визначено шляхи і засоби формування екологічної, валеологічної, еколого-валеологічної культури учителів.

Формуванням понять та розвитком розумової діяльності у сучасній педагогічній психології займалися такі відомі психологи як П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Д. Богоявленський, Н. Менчинська вивчали концепцію формування понять та умінь в предметному навчанні. Головними положеннями цієї концепції є послідовність засвоєння понять, розумові процеси аналізу та синтезу, опора на життєві спостереження.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання даної статті полягають в обґрунтуванні процесуального компоненту еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу статті. Процесуальний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя передбачає сформованість певних еколого-валеологічних знань і практичних умінь.

Знання – це форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини. Знання допомагають людям раціонально організовувати свою діяльність і вирішувати різні проблеми, що виникають в її процесі.

Ефективність еколого-валеологічної діяльності забезпечується, насамперед, рівнем засвоєння професійних знань. Це дає можливість майбутньому педагогу орієнтуватися в соціально-педагогічних ситуаціях, які постійно змінюються, допомагає швидко і правильно вирішувати педагогічні завдання.

Еколого-валеологічні знання набуваються в процесі еколого-валеологічної освіти, сприяють розвитку характеру особистості, її здібностей і вмінь, які необхідні для адаптації людини в умовах загострення екологічної ситуації. Еколого-валеологічна освіта є провідним чинником формування у студентів еколого-валеологічної компетентності. Це процес оволодіння майбутнім учителем соціальним еколого-валеологічним досвідом.

Здійснення еколого-валеологічної діяльності, безумовно, вимагає засвоєння системи узагальнених еколого-валеологічних знань, які є центральним ядром творчої основи діяльності педагога.

До системи цих знань входять загальнонаукові, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні еколого-валеологічні знання.

Загальнонаукові знання охоплюють значні галузі знання, але ми під ними розуміємо, в контексті нашого дослідження, саме природничо-наукові знання, які дають уявлення про біосферу, місце в ній людини та її екологічного зв'язку, поняття про здоров'я людини. Без цих знань неможливе формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів.

Загальнокультурні знання - це знання в галузі суспільних наук, філософії, культурології, літературі, музиці, мистецтві та літературі, права і політики, економіки, релігії, етики та естетики, деонтології і тощо. Вони забезпечують загальнонаукову, загальнокультурну та гуманітарну підготовку майбутніх учителів, усвідомлення значення загальнолюдських цінностей, духовних потреб та інтересів у сучасному світі. Низький рівень сформованості цих знань веде до односторонності особистості і обмежує можливості формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх педагогів. Ці знання забезпечують сформованість мотиваційно-ціннісного компонента, вироблення у кожного студента свого власного еколого-валеологічного світогляду.

Психолого-педагогічні знання включають знання вікових особливостей учнів, їхньої мотиваційної сфери, механізмів мислення і діяльності, основ педагогічної майстерності, організаційних форм та методик проведення навчально-виховної діяльності, розуміння важливості використання у своїй роботі репродуктивного, продуктивного і творчого підходів до засвоєння знань.

Еколого-валеологічні знання - це знання про екологобезпечну і здоров'язбережувальну взаємодію людини з навколишнім середовищем. Їх особливістю є те, що вони поєднують в собі екологічні, валеологічні,

N. B. Samojlenko // *Problemy`suchasnoyi pedagogichnoyi osvity`. Ser. Pedagogika i psy`xologiya: zb. statej:–Yalta: RVV KGU, 2012. – Vy`p. 35. – Ch. 2. – S. 87-92.*

7. Samojlenko N. B. *Cross-cultural studies. Metody`chesky`e rekomendacy`y` dlya samostoyatel`noj y` y`ndy`vy`dual`noj raboty studentov-fy`lologov / Natal`ya Bory`sova Samojlenko. – Sevastopol` : Ry`best, 2012. – 40 s.*

8. Sokolov S.V. *Tendenciya rozvy`tku mizhnarodnoyi spivpraci ukrayins`ky`x universy`tetiv / S.V. Sokolov , O.O. Bazy`l` // Zbirny`k prac` Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciya "Innovaciya v pedagogichnij osviti Yevropejs`kogo prostoru", m. Poltava (2009).*

9. Ter-My`nasova S. G. *Mezhkul`turnaya kommuny`kacy`ya/ S.G. Ter-My`nasova. – M., Slovo, 2000. – S. 76.*

10. Xaleeva Y`. Y`. *Osnovy teory`y` obucheny`ya pony`many`yu y`noyazychnoj rechy` / Y`. Y`. Xaleeva. – M., 1989. – S. 45.*

11. Yaksa N. V. *Profesijna pidgotovka majbutnix uchy`teliv do vzayemodiya sub`yektiv osvity`ogo procesu v umovax polikul`turnosti / Nataliya Volody`my`rivna Yaksa: Dy`s... d-ra nauk: 13.00.04 - 2009.– 572 s.*

Педагогіка

УДК [371.124: 81'243]:004(045)

кандидат педагогічних наук Северіна Т. М.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядаються інтерактивні технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в умовах професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Автор аналізує саме ті технології, які спрямовані на формування аксіологічної складової професійної компетентності майбутнього фахівця. Узагальнено погляди вчених щодо трактування поняття “професійна компетентність”, обґрунтовано необхідність виокремлення аксіологічної складової у її структурі. Представлено інтерактивні технології формування аксіологічної складової професійної компетентності, що впроваджуються у практику професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Найефективнішими визначено такі методи, як асоціативний кущ, робота в парах, кейс-метод, публічний виступ з презентацією. Такі методи педагогічного впливу сприяють формуванню ціннісної свідомості майбутніх учителів іноземної мови та забезпечують усвідомлення ними особистої значущості навчального матеріалу.

Ключові слова: компетентність, аксіологічна складова, інформаційно-комунікативні технології, ціннісна свідомість, ціннісна взаємодія.

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные технологии формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в условиях профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении. Автор анализирует именно те технологии, которые направлены на формирование аксиологической составной профессиональной компетентности будущего специалиста. Обобщены взгляды ученых на трактование понятия “профессиональная компетентность”, обусловлена необходимость выделения аксиологической составной в ее

2. Горошко Е.И. Виртуальное групповое обучение (с использованием Skype-технологий) как средство реформирования магистерских программ университетов / Е.И. Горошко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=216>.

3. Мойсеева С. Подвижения квалификации вчителів у кредитно-трансферній системі навчання / С. Мойсеева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Moiseeva%20.pdf.

4. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.

5. Самойленко Н.Б. Building bridges on the web: using the Internet for cultural studies / Н.Б. Самойленко // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – Slovakia, 2013. – Vol. 1. – №. 1. – P. 82-84.

6. Самойленко Н.Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин / Н. Б. Самойленко // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. – Ч. 2. – С. 87-92.

7. Самойленко Н. Б. Cross-cultural studies. Методические рекомендации для самостоятельной и индивидуальной работы студентов-филологов / Наталья Борисовна Самойленко. – Севастополь : Рибэст, 2012. – 40 с.

8. Соколов С.В. Тенденції розвитку міжнародної співпраці українських університетів / С.В. Соколов, О.О. Базиль // Збірник праць Міжнародної науково-практичної конференції "Інновації в педагогічній освіті Європейського простору", м. Полтава (2009).

9. Тер-Минасова С. Г. Межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. – М., Слово, 2000. – С. 76.

10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М., 1989. – С. 45.

11. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності / Наталія Володимирівна Якса: Дис... д-ра наук: 13.00.04 - 2009. – 572 с.

References:

1. Vasyt'eva N. N. Mezhluk'turnaya kompetency`ya. Strategy`y`y` texny`ky` eē dosty`zheny`ya / N. N. Vasyt'eva – [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>.

2. Goroshko E.Y. Vy`rtual`noe gruppovoe obucheny`e (s`y`spol`zovany`em Skype-texnologiy`j) kak sredstvo reformy`rovany`ya magy`stersky`x programm uny`versy`tetov / E.Y. Goroshko. – [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=216>.

3. Moiseyeva S. Pidvy`shennya kvalifikaciyi vchy`teliv u kredy`tno-transfjernij sy`stemi navchannya / S. Moiseyeva // [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Moiseeva%20.pdf.

4. Passov E. Y. Kommuny`katy`vnoe y`noyazychnoe obrazovany`e: gotovy`m k dy`alogu kul`tur / E. Y. Passov. – Мн.: Leksy`s, 2003. – 184 с.

5. Samojlenko N.B. Building bridges on the web: using the Internet for cultural studies / N.B. Samojlenko // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – Slovakia, 2013. – Vol. 1. – №. 1. – P. 82-84.

6. Samojlenko N.B. Formy`rovany`e mezhluk`turnoj kommuny`katy`vnoj kompetency`y` studentov v processe prepodavany`ya gumany`tarnyx dy`scy`ply`n /

біологічні, медичні, філософські, географічні, економічні, соціологічні, юридичні, демографічні та інші знання, мають інтегрований характер.

Ці знання складають специфічну форму єдності наук, які вивчають складні взаємини людини з навколишнім середовищем, а саме, екології та валеології. Основою формування цих знань є інтегративні процеси, що відбуваються в сучасній науці: узагальнення, ущільнення і уніфікація різних знань, зростання їх інформаційної ємності. Для еколого-валеологічних знань характерні взаємини між знаннями, які утворюють: взаємодію, взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємозбагачення.

Формування системи знань починається зі сприйняття оперативної еколого-валеологічної інформації. Від того, яка інформація відібрана залежить ефективність процесу формування еколого-валеологічних знань. На цій основі формується еколого-валеологічна переконаність - єдність необхідного і достатнього рівня інформативності, розуміння важливості екологічної та валеологічної наук при вирішенні еколого-валеологічних проблем і прагнення до отримання нових еколого-валеологічних знань.

Засвоєння еколого-валеологічних знань сприяє формуванню еколого-валеологічної свідомості - глибокого осмислення всієї сукупності взаємодії людини з навколишнім середовищем. Вона включає в себе основні еколого-валеологічні категорії, поняття, спеціальні і специфічні еколого-валеологічні знання, можливість цілеспрямованого і доцільного втручання в організацію природокористування, безпечного для людини і навколишнього середовища. Ця свідомість покликана проаналізувати еколого-валеологічну ситуацію і визначити еколого-валеологічну стратегію поведінки особистості.

Знання, отримані майбутніми вчителями, - це результат педагогічно спрямованого засвоєння понять, фактів, законів і теорій науки, в яких відображені закономірності розвитку природи і суспільства в цілому [5, с. 28].

Ядром еколого-валеологічної свідомості є еколого-валеологічне мислення - розумова аналітико-синтезуюча здатність людини, яка дає їй можливість усвідомлення, розуміння, вираження в поняттях, категоріях, висновках і узагальненнях закономірних зв'язків здоров'я людини із станом середовища її існування. Саме це характеризує еколого-валеологічне мислення як інтелектуальну властивість, дозволяє особистості співвідносити засвоєні еколого-валеологічні поняття з реальністю і згідно з цим моделювати свою еколого-валеологічну діяльність.

Органічне поєднання розвиненої еколого-валеологічної свідомості, мислення і переконаності виступають як мотив і установка відповідної практичної еколого-валеологічної діяльності, що забезпечують її високу результативність.

Поняття «знання», «вміння» розглядаються психологами та педагогами в різних аспектах. Педагогічна наука дає визначення поняттям знання та вміння у відповідності з поставленими перед нею завданнями. «Педагогічна енциклопедія» оцінює вміння як підготовленість до практичних та теоретичних дій, які виконуються швидко, чітко, свідомо на основі засвоєних знань і життєвого досвіду, як можливість ефективно виконувати дії в співвідношенні з поставленими завданнями [7, с. 29]. Уміння формуються шляхом вправ і дають можливість виконувати дії не тільки в звичних, але і в мінливих умовах [4, с. 85].

Уміння - це система практичних і розумових дій (операцій), необхідних для виявлення та переробки еколого-валеологічних знань, для співставлення і

співвідношення еколого-валеологічної інформації з діями. Але вміння оволодівають знаннями, а знання через діяльність формують вміння. Без наявності знань неможливо сформувати вміння, тому як діяльність повинна базуватися на системі знань для того, щоб формувати вміння.

Учені-екологи та валеологи, при визначенні еколого-валеологічних умінь, спираються на психолого-педагогічні та філософські визначення умінь. Аналіз визначення поняття «уміння» дозволив нам визначити інваріативні ознаки, характерні і для еколого-валеологічних умінь, а саме: дія (взаємодія), види діяльності (розумові, практичні), які формуються на основі психолого-педагогічних, методичних і предметних знань (валеології, біології, екології, хімії та інших).

Спираючись на структуру вмінь, які є критерієм професійної компетентності в цілому, ми виділили вміння, які необхідні для здійснення еколого-валеологічної діяльності майбутнього вчителя: гностичні, цілепокладання, аналітико-оціночні, проєктивні та практичні.

Гностичні вміння спрямовані на інтерпретацію і переробку еколого-валеологічної інформації відповідно до позначених цілей. До них відносяться вміння виявляти основні причини порушення екологічної рівноваги в навколишньому середовищі; вміння аналізувати структуру екологічних факторів середовища, які впливають на здоров'я людини; вміння встановлювати взаємозв'язок між еколого-валеологічними явищами; вміння охарактеризувати рівень свого здоров'я і стан навколишнього середовища.

Професійна еколого-валеологічна діяльність майбутнього вчителя передбачає орієнтацію на кінцевий результат, про який необхідно мати чітке уявлення. Підґрунтям для визначення мети й пошуку можливих шляхів вирішення педагогічних завдань є аналіз педагогічної ситуації. Тому вміння цілепокладання пов'язано з аналітичною діяльністю і має велике значення для формування еколого-валеологічної компетентності. До таких умінь можна віднести: вміння осмислювати цілі еколого-валеологічної діяльності на основі різних інформаційних джерел; вміння осмислювати процес вирішення різних еколого-валеологічних ситуацій у всіх їхніх зв'язках і взаєминах; вміння орієнтуватися на загальні принципи еколого- і здоров'ябезпечної поведінки педагога в різних ситуаціях; аналізувати можливості утворення здоров'язбережувального освітнього середовища в навчальному закладі.

До аналітико-оцінних вмінь можна віднести вміння, які націлені на пошук раціональних шляхів вирішення еколого-валеологічних ситуацій, осмислення поведінки людини і виявлення ступеня її відповідності нормам та ідеалам еколого-валеологічної діяльності. Оціночна діяльність дозволяє студентам усвідомити залежність здоров'я як біосоціальної категорії від факторів навколишнього середовища, направити їх на гармонізацію своєї взаємодії з ним, формує ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я довкілля [1].

До аналітико-оцінних вмінь відносяться вміння аналізувати наукову і науково-методичну літературу з метою її використання для вирішення конкретних еколого-валеологічних ситуацій; вміння аналізувати й оцінювати результати власної еколого-валеологічної діяльності і формулювати нові завдання; досліджувати ефективність освіти здоров'язбережувального середовища в навчальному закладі.

Проєктивні вміння дозволяють забезпечити практичне здійснення результатів педагогічного прогнозування в конкретні плани педагогічної

У навчальному процесі реалізуються три основні напрямки: робота зі студентами з розвитку та підтримки інноваційної професійно зорієнтованої діяльності; проведення салону інноваційних ідей як форми презентації студентських розробок освітнім установам регіону та літньої школи як форми підготовки студентів до інноваційної діяльності; розробка професійно зорієнтованих програм підготовки сучасних фахівців гуманітарної спрямованості (педагогів, психологів, філологів) як англословних фасилітаторів, здатних професійно стимулювати особистісну участь учнів, підвищувати їх мобільність і конкурентноздатність, розвивати толерантність і міжкультурну компетентність.

З метою досягнення високої ефективності у впровадженні запропонованої методики формування міжкультурної компетентності застосовувано навчально-методичне забезпечення (з використанням ІКТ) процесу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю для досягнення високого рівня міжкультурної компетентності, а саме:

1. Авторський НМК (програма, підручник "Coping with diversity" (англійська мова для студентів філологічних спеціальностей) з тематикою: кросс-культурні дослідження (етнічність та інтернаціональна ідентичність; культурна і гендерна відмінність; особистісна і суспільна ідентичність; мотиваційна і ціннісна сфери в міжкультурній комунікації; культурний і мовний шок; труднощі процесу самопізнання і самоідентифікації); різноманітність у сучасному світі (стереотипи; еміграція та імміграція; інтеграція та ідентичність; расизм; релігійна різноманітність; багатокультурне суспільство; молодіжна субкультура).

2. Програма навчального міждисциплінарного спецкурсу «Training professional skills and intercultural communication» («Міжкультурна професійна комунікація») з розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців за темами: професіоналізм і етика вчителя; отримання кваліфікації вчителя/викладача на міжнародному рівні, основи міжкультурного спілкування; науково-дослідницька діяльність в галузі навчання і викладання на міжнародному рівні; фахова діяльність і професійні організації; міжнародна співпраця і міжкультурне спілкування у професійних ситуаціях; методичні вказівки щодо її використання; інформаційні ресурси, що сприяють виконанню окремих навчальних завдань з розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки. Отже, проаналізувавши ІКТ та інноваційні методи навчання, які використовуються при підготовці майбутніх фахівців гуманітарного профілю, можна відзначити притаманний їм позитивний вплив на здібність майбутніх фахівців генерувати, структурувати та класифікувати ідеї, збирати та аналізувати інформацію, готувати альтернативні рішення, ефективно взаємодіяти із партнерами, вирішувати проблеми. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що представлені ІКТ та інноваційні методи навчання є чинниками розвитку міжкультурного структурного компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю в вищих педагогічних закладах України.

Література:

1. Васильєва Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения / Н. Н. Васильева – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>.

(англ.: mobile learning), концепція освіти крізь усе життя (англ.: lifelong learning).

Це привело до розробки освітніх оболонок: (англ.: learning space, management learning space, management learning system), що забезпечують управління цими новими форматами навчання. Створюється «комунікативний освітній простір – віртуальний клас, де кожен студент має доступ до певного репертуару знань і технологічних можливостей, які він може використовувати за своїм розсудом» [2].

О.І. Горошко розробила освітній модуль «Кросс-культурний аналіз веб-сайтів глобального бізнесу (з використання теорії культурних прототипів Кирка Аманта)» (англ.: Cross-cultural Prototype Analysis of Websites) і викладання в його рамках визначила як педагогічний кейс з використанням одночасних декількох підходів до навчання як мови, так і спеціальності, обмеженої кількості учасників з національних університетів [2].

В основу розробки модуля нею було покладено декілька ідей: навчання основам академічного спілкування на рівні магістерських програм повинне йти через власні наукові практики і проекти студентів; навчання іноземної мови або інша підготовка студентів в області міжнародної співпраці повинні включати елементи міжкультурної комунікації; навчання основам міжкультурної комунікації проводити в групах, що включають представників різних культур, які в результаті спільної діяльності створюють проект починати з розробки і впровадження в навчальний процес окремих модулів, окремі навчальні курси і програми підготовки фахівців у ВНЗ; об'єднати вивчення бізнес-практик в Інтернеті як простори міжособистісного освітнього спілкування; формування і розвиток навичок роботи в команді, як в офлайн, так і в онлайн. На основі цього були створені магістерські програми підготовки з курсу «Англійська мова для академічних цілей» (Україна) і «Основи риторики, наукового і технічного листа» (США).

З висновків, зроблених автором розробленого модуля, виділимо наступні: модульна форма навчання на рівні магістерських програм є ефективною для інтернаціоналізації сучасної вищої освіти і підвищення рівня мобільності сучасного студентства; використання інтернет-технологій (включаючи програму інтернет-телефонії Skype) підвищує ефективність навчання і дозволяє забезпечити штучний автентичний мовний контекст; локалізація різних соціальних практик (освітньою, науковою, організаційною) в рамках одного модуля і обмеженого комунікативного інтернет-простору (яким може виступати віртуальний онлайн клас або команда) дозволяє понизити ресурсоемість процесу навчання при одночасному підвищенні його ефективності.

Для теоретичного обґрунтування значимості змісту навчальних дисциплін з вироблення в студентів вищого педагогічного навчального закладу міжкультурних комунікативних умінь, навичок та розвитку їхніх здібностей ми обрали в якості прикладу спеціальність «Філологія. Мова та література».

У відповідності з цілями і принципами навчання наприкінці п'ятого року навчання студенти мають уміти формувати і розвивати систему кросс-культурних цінностей як результату міжкультурного порівняння різних мов. На п'ятому році навчання студентам слід розвивати подальші дослідження в соціокультурній області, що допоможе їм в мовній, культурній і професійній самоідентифікації.

діяльності. До них відносяться вміння виділяти еколого-валеологічні проблеми; уміння обґрунтовувати способи їх практичного вирішення; вміння проектувати оздоровчу діяльність щодо поліпшення здоров'я і стану навколишнього середовища.

Під практичними еколого-валеологічними вміннями ми розуміємо вміння, які пов'язані з функціональними можливостями суб'єкта, з його творчими здібностями в еколого-валеологічній діяльності. Ці вміння дозволяють студенту адекватно визначати фактичний рівень резервних можливостей свого організму і керувати своїм психосоматичним станом в різних екологічних умовах, визначати якісний стан навколишнього середовища і проводити конкретні засади щодо поліпшення свого здоров'я і стану навколишнього середовища.

Таким чином, уміння - це процес, окрема діяльність як складова професійної діяльності людини, це поєднання системи знань і навичок, засіб діяльності людини, це психічна якість особистості, внутрішня можливість найбільш успішного виконання діяльності, здатність особистості [6, с. 157].

Отже, еколого-валеологічні вміння можуть і повинні стати (у міру формування в умовах діяльності) оволодінням системою еколого-валеологічних знань і операцій, повинні стати сплавом системи знань.

Уміння, безперечно еколого-валеологічні, відрізняються від знань більшою гнучкістю, широтою і рухливістю, з чим пов'язані характерні особливості умінь як процесу: свідомість у вчиненні дій, єдність інтелектуальних, перспективних і практичних дій, творче пристосування знань, узагальненість (перенесення на постійно мінливі умови).

Можна знати багато фактів з екології та валеології, але не володіючи технологіями формування еколого-валеологічних переконань, встановлення взаємодії зі студентами, в конкретній педагогічній ситуації можна виявитися зовсім безпорадним.

Процесуальний компонент відображає особливості організації процесу формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя, форми, методи і засоби навчання, які ним використовуються. Розвиток у студентів знань і умінь з кожної дисципліни, окреме вивчення наукових ідей і закономірностей еколого-валеологічної освіти, сприяє новоутворенню відповідних елементів даної компетенції про способи, методи і прийоми навчання студентів еколого-валеологічних дисциплін. Ця діяльність у педагогічному навчальному закладі показова і слугує зразком студентам для подальшого здійснення еколого-валеологічної діяльності як майбутніх учителів природничих дисциплін у школі. Вивчення екологічних та валеологічних дисциплін одночасно сприяє формуванню екологічних та валеологічних умінь, як необхідних складових еколого-валеологічної компетентності. Результат виявляє рівень сформованості еколого-валеологічної компетентності, готовності майбутніх учителів до еколого-валеологічної діяльності із залученням науково-методичного забезпечення.

Висновки. Процесуальний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя є сукупністю екологічних та валеологічних знань, еколого-валеологічних практичних умінь, які дозволять майбутньому вчителю оволодіти педагогічною технікою проведення еколого-валеологічної діяльності.

Еколого-валеологічні знання та вміння є базовими у процесуальному компоненті формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Вони визначають спрямованість діяльності вчителя, його ціннісне ставлення до навколишнього середовища і здоров'я. Придбання еколого-валеологічних знань визначає мотиви еколого-валеологічної діяльності майбутнього вчителя. У зв'язку з цим, актуальним є пошук ефективних педагогічних умов формування еколого-валеологічних знань, що дозволить майбутньому вчителю оволодіти високим рівнем еколого-валеологічної компетентності.

Література:

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти: [монографія] / Бойчук Ю. Д. – Суми: Університетська книга, 2008. – 357 с.
 2. Дядюн Т. В. Развитие эколого-валеологической компетентности старшеклассников в условиях инновационного пространства гимназии: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Дядюн Т. В. - Екатеринбург, 2009. - 226 с.
 3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
 4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. / Кузьмина Н. В. - Л.: Изд - во Ленингр. ун-та, 1967. - 183с.
 5. Полат Е. С. Личностно-ориентированный подход в системе школьного образования // Доп. образование. 2002. - № 4. - С. 24-31.
 6. Слостенко В. А. Педагогика: Инновационная деятельность./ Слостенко В. А., Подымова Л. С. — М.: ИЧП «Изд-во Магистр». — 1997. — 224 с.
 7. Современный урок биологии : Пособие для учителя / В.Н. Максимова, Г. Е. Ковалева, Д. П. Гольнева, Н. Г. Чердеева. М. : Просвещение, 1985.– 159 с.
- References:**
1. Bojchuk Yu. D. Ekologo-valeologichna kultura majbutnogo vchitelya: teoretyko-metodychni aspekty: [monografiya] / Bojchuk Yu. D. - Sumy: Universytetska knyga, 2008. – 357 s.
 2. Dyadyun T. V. Razvytye ekologo-valeologicheskoy kompetentnosti starshklassnykov v uslovyah ynnovatsionnogo prostranstva gymnazyi: dys. ... kand. ped. nauk.: 13.00.02 / Dyadyun T. V. – Yekaterynburg, 2009. – 226 s.
 3. Kompetentnisnij pidxid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrayinski perspektivy: Biblioteka z osvithnoyi polityky; pid. zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: «K.I.C.», 2004. – 112 s.
 4. Kuzmyna N. V. Ocherky psychology truda uchytelya. Psychologyeskaya struktura deyatel'nosti uchytelya y formirovaniye yego lychnosty. / Kuzmyna N. V. – L.: Yzd – vo Lenyngr. un-ta, 1967. – 183 s.
 5. Polat Ye. S. Lychnostno-oryentyrovannyj podhod v systeme shkol'nogo obrazovanyia // Dop. obrazovanyie. 2002. - № 4. - S. 24-31.
 6. Slastyonyn V. A. Pedagogika: Ynnovatsyonnaya deyatel'nost. / Slastyonyn V. A., Podymova L. S. — M.: YChP «Yzd-vo Magystr». - 1997. — 224 s.
 7. Sovremennyy urok byology : Posobyie dlya uchytelya / V. N. Maksymova, G. Ye. Kovalyova, D. P. Golneva, N. G. Cherdeyeva. M.: Prosveshhenyie, 1985.– 159 s.

полікультурності регіону професійної діяльності та фактор участі педагогів у реалізації міжнародних програм [11].

Як зазначено у рекомендаціях міжнародної науково-практичної конференції «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу», наявні стандарти побудовані на застарілому підході (побудова освітньо-професійних програм на основі нормативних дисциплін не сприяє гнучкості освітньої діяльності, мобільності, обмежує можливості модернізації програм з метою врахування потреб ринку праці тощо) [5].

Основними проблемами щодо якості вищої освіти в Україні є такі: невідповідність вітчизняних закладів вищої освіти критеріям провідних міжнародних рейтингів «Таймс» і «Шанхайський»; несформованість нормативно-правової бази для розроблення освітніх і професійних стандартів на основі результатного (компетентнісного) підходу відповідно до Національної рамки кваліфікацій (2011 р.) [6].

Для вирішення зазначених проблем рекомендується здійснити формування і реалізувати сильну, системну, науково обгрунтовану реформаторську державну політику у сфері вищої освіти відповідно до Указу глави держави «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [7].

В умовах підготовки студентів гуманітарного профілю до здійснення міжкультурної комунікації у професійній сфері реальною метою є формування міжкультурно орієнтованої особистості, яка здатна: розуміти думки, відчуття, поведінку представників інших культур, з повагою відноситись до культурних відмінностей і знаходити шляхи примирення з ними; перемикається з однієї культури на іншу, а також проявляти ситуативну гнучкість мовної і немовної поведінки, зустрічаючись з іншими життєвими установками і думками.

Професійно-направлена міжкультурна компетентність визначається нами як здатність до ефективної комунікативної взаємодії в процесі розуміння і інтерпретації сенсу інокультурних ситуативних дій на основі усвідомлення загальних ознак культур, способів їх вербального і невербального вираження в умовах професійного дискурсу. Для студентів гуманітарного профілю міжкультурна компетентність є необхідною, оскільки вона базується на комплексі ключових лінгвокультурних, соціокультурних, дискурсивних компетентностей. Необхідність впровадження міжкультурної освіти в систему професійної підготовки студентів гуманітарного профілю зумовлюється вимогами глобалізаційних процесів, що відбуваються в світі і дослідженням можливостей зміни професійної підготовки гуманітарія, суттю якої є полікультурність, розуміння феноменів життя в розмаїтті його культурних проявів [5].

О.І. Горошко [2] у своїй викладацькій практиці використовує інтернет-технології (програми інтернет-телефонії Skype) в навчанні іноземним мовам (викладання англійської мови в академічних цілях) на рівні магістрату університету, а також досвід модульного навчання «змішаного» україно-американського класу.

Інтернет впливає на освітні практики, виникають різні форми навчання: змішані формати навчання (англ.: blended learning), навчання через мережу Інтернет (англ.: e-learning), освіта 2.0 (англ.: e-learning 2.0), мобільне навчання

Вступ. На початку XXI століття світова спільнота зіткнулась з проблемами налагодження взаєморозуміння й співпраці в багатьох сферах людської діяльності, що викликано процесами глобалізації, міграції, економічної, політичної та соціальної нестабільності. Один із шляхів розв'язання проблем міжкультурного спілкування і взаємодії передбачає співробітництво в освітній сфері. [5].

Актуальність теми дослідження обґрунтована з урахуванням попиту українського суспільства на високопрофесійних учителів, які брали би участь у міжнародних програмах, навчилися проектувати педагогічну діяльність і реалізовувати свої плани, здатних навчити учнів адаптуватись до постійно змінюваних умов оточуючого середовища і продуктивно функціонувати в царині викладання філологічних дисциплін та організації роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблемою міжкультурної комунікації в освітньому процесі займалися такі вчені, як: Є.І. Пасов, С. Р. Термінасова, І. І. Халєєва [4; 9; 10] та інші.

Дослідженню і розробці моделей формування міжкультурної комунікативної компетентності у студентів присвячені роботи Л.А. Золотарьової, І.Ю. Соловйової, Н.Г. Соловйової, інтенсифікації процесу навчання іноземній мові на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) – Г.І. Бітешевої, Л.А. Суворової та ін. Процеси професійної підготовки та формування міжкультурної компетентності засобами впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) розглянуті в роботах І.В. Самойлюкевич, І.А. Смоляникової тощо [1; 6; 7].

С. Мойсєєва відзначає, що «Відповідальність, компетентність, здатність виконувати свою професійну діяльність на рівні світових стандартів і бути завжди готовим до соціальної та професійної мобільності, постійно підвищувати свій професійний рівень — головні риси сучасного педагога» [3].

У статті О.О. Базиля, С.В. Соколовой подано детальну систему критеріїв оцінки розвитку системи освіти: спрямування на приєднання України до процесу створення єдиного європейського наукового й освітнього простору – зони „Європейської вищої освіти”; набування освіти прозорості, конкурентоздатності та порівнювання до європейської; визнання Європою освіти та дослідження основою для побудови науково організованого суспільства та здатність університетів максимально використовувати можливості, які виникають у сфері міжнародного співробітництва, виявляється вирішальною для їхнього процвітання; зовнішні фактори визначають внутрішню політику сучасного вищого навчального закладу. Тому треба глибше вивчати та аналізувати тенденції в європейській та світовій освіті [8].

Метою статті є – розглянути та описати методичні можливості ІКТ та Інтернет-ресурсів з метою розвитку міжкультурної компетентності фахівців гуманітарного профілю у системі вищої педагогічної освіти в Україні в умовах міжнародної співпраці.

Виклад основного матеріалу статті. Н.В. Якса визначає один з головних акцентів у підготовці вчителів в Україні в умовах модернізації системи освіти – готовність до організації та роботи в спільних партнерських програмах і проектах при врахуванні культурних особливостей країн-учасниць. Таким чином, вченою наголошується про необхідність готувати вчителя-практика до міжкультурної взаємодії за двома основними напрямками: фактор

УДК 378.14.015.62

кандидат педагогічних наук, доцент Євсюков О. Ф.

Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва, м. Харків

АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРАНТІВ В МАГІСТРАТУРІ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Анотація. У статті піднімаються питання організації самостійної роботи магістрантів зі спеціальності 8.18010021 – «Педагогіка вищої школи». Висвітлені умови ефективної організації самостійної роботи магістрантів. Визначені шляхи активізації пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи магістранта.

Ключові слова: магістрант, магістратура, самостійна робота, саморозвиток, ефективність, активізація, пізнавальна активність.

Аннотация. В статье поднимается вопрос организации самостоятельной работы магистрантов по специальности 8.18010021 – «Педагогика высшей школы». Освещены условия эффективной организации самостоятельной работы магистрантов. Определены пути активизации познавательной деятельности в процессе самостоятельной работы магистранта.

Ключевые слова: магистрант, магистратура, самостоятельная работа, саморазвитие, эффективность, активизация, познавательная активность.

Annotation. The article raised questions of organization of independent work of masters on speciality 8.18010021-«Pedagogy in higher school». Covered the conditions of efficient organization of independent work of masters. Identified ways to enhance cognitive activity in the process of self-study graduate school.

Keywords: MD student, master courses, self-study, self development, efficiency, activation, cognitive activity.

Вступ. Процеси глобалізації та інформатизації суспільства вимагають розробки шляхів формування особистості, здатної не лише застосовувати здобуті знання у професійній діяльності, але й поповнювати їх. Закон України «Про вищу освіту» найважливішим завданням сучасного вищого навчального закладу визначає забезпечення і озброєння студентів продуктивними способами здобувати та застосовувати на практиці наукові знання у сфері своєї майбутньої професійної діяльності, на основі яких вони зможуть обґрунтовувати власні пізнавальні дії, узагальнювати і переносити у нові умови способи навчально-пізнавальної і творчої діяльності.

Це завдання передбачає зміну ролі самих суб'єктів навчального процесу у способах отримання знань, формуванні умінь та навичок і вимагає створення умов для розвитку особистості через вироблення ціннісних орієнтирів, мотиваційних установок, необхідних для професійної мобільності, самопідняття через рефлексію, самовдосконалення, самоосвіту.

Сьогодні обсяг інформації постійно зростає, саме тому актуальною є проблема аналізу та удосконалення самостійної роботи магістрантів зі спеціальності 8.18010021 – «Педагогіка вищої школи», формування у них такої риси особистості як самостійність. Виходячи з цього майбутній викладач повинен уміти: самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх

на практиці для розв'язання різноманітних соціальних і навчальних проблем, гнучко пристосовуючись до ситуацій, що постійно змінюються; бачити труднощі, що виникають в реальних освітніх процесах і знаходити шляхи їх раціонального подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що здобуваються ним, можуть бути використані; грамотно працювати з інформацією; генерувати нові ідеї, творчо мислити; самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищенням культурного рівня.

Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності отримання знань та придбання умінь і навичок обумовлена тим, що нова парадигма освіти самостійну навчальну роботу відносить до однієї з основних форм організації навчального процесу.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідження різних аспектів самостійної навчальної роботи студентів є однією з важливих проблем педагогічної теорії і практики, а її вивченням займалось широке коло дослідників. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи, у яких: наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (Л.Я.Зоріна, Л.В.Кондрашова, М.М.Скаткін, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін та ін.); самостійна робота розглядається як один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А.М.Алексюк, Б.П.Єсіпов, В.А.Козаков, О.Г.Мороз, П.І.Підкасистий та ін.); самостійна робота розглядається як метод навчання (Ю.К.Бабанський, М.І.Дяченко, Л.А.Кандилович, І.Я.Лернер та ін.); програмоване навчання виділяється як один з напрямів індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів (В.П.Беспалько, А.М.Матюшкін, Н.Ф.Тализіна, та ін.).

На думку дослідників (Т.Н.Баркова, М.А.Бобкова, Н.І.Дідусь, А.І.Остапенко, О.В.Рогова, В.П.Шпак та ін.), невміння студентів навчатися пов'язано, насамперед, з відсутністю у них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної віддачі інтелектуальних сил.

У цих умовах першорядного значення набуває проблема оволодіння магістрантами зі спеціальності 8.18010021 – «Педагогіка вищої школи» раціональними прийомами навчальної роботи, формування умінь і навичок самостійної навчальної роботи. Разом із тим в педагогічній науці недостатньо розглянуто питання теоретичного обґрунтування й технології організації самостійної роботи магістрантів у процесі теоретичної підготовки.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є вивчення особливостей організації самостійної роботи магістрантів у процесі теоретичної підготовки у магістратурі зі спеціальності 8.18010021 – «Педагогіка вищої школи».

Виклад основного матеріалу статті. В умовах переходу людства до інформаційно-технологічного суспільства відбувається надзвичайно швидке оновлення змісту знань. У зв'язку з цим головним завданням вищої школи є оволодіння майбутнім фахівцем ефективними і раціональними методами самостійної навчальної роботи відповідно до особливостей конкретного фаху. Сучасний практичний педагогічний досвід свідчить, що організація самостійної роботи магістрантів вимагає інноваційних підходів, теоретичним підґрунтям яких має бути особистісно-орієнтована освіта. Збільшення обсягу

10. Tkachova N. O. Aksiolohichnyy pidkhid do orhanizatsiyi pedahohichnoho protsesu v zahal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi : monohrafiya / N. O. Tkachova. – Luhans'k : Luhans'k : Luhans'k : nats. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka ; Kh. : Vyd-vo „Karavela”, 2006. – 300 s.

11. Fylosofskyy entsyklopedycheskyy slovar' / redkol. : S. S. Averyntsev, E. A. Arab-Ohly, L. F. Yl'chev y dr. – 2-e yzd. – M. : Sov. entsykl., 1989. – 815 s.

Педагогіка

УДК [378.14.017:009-057.85](043)

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторант Інституту вищої освіти НАПН України Самойленко Н. Б.

Севастопольський міський гуманітарний університет (м. Севастополь)

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті розглянуто можливості Інтернет та інформаційно-комунікаційних технологій як однієї із інноваційних педагогічних технологій з метою розвитку міжкультурної компетентності фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах. Значну увагу в статті приділено вдосконаленню методологічного забезпечення системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців, а саме: запровадження комп'ютерно-інтегрованих технологій, інноваційних форм і методів організації навчального процесу.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, міжкультурна компетентність, комп'ютерно-інтегровані технології, проектна робота, модульна форма навчання.

Аннотація. В статье рассмотрены возможности Интернет и информационно коммуникационных технологий как одной из инновационных педагогических технологий с целью развития межкультурной компетентности специалистов гуманитарного профиля в высших педагогических учебных заведениях. Значительное внимание в статье уделено совершенствованию методологического обеспечения системы профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов, а именно: внедрение компьютерно-интегрированных технологий, инновационных форм и методов организации учебного процесса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, компьютерно-интегрированные технологии, проектная работа, модульная форма обучения.

Annotation. In the article possibilities of the Internet and information communication technologies as one of innovative pedagogical technologies for development of intercultural competence of specialists of humanities in higher pedagogical educational establishments are considered. Considerable attention in the article is paid to improvement of the methodological providing of the system of professional foreign preparation of future specialists: introduction of computer-integrated technologies, innovative forms and methods of organization of educational process.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, computer-integrated technologies, project work, module form of teaching.

2. Змеев С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

3. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с. – Бібліогр.: С. 260 – 283.

5. Крижко В. В. Организационно педагогические условия повышения эффективности деятельности руководителя школы нового типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крыжко Василий Васильевич. – Брянск, 1994. – 201 с.

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 / под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. – 19-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.

7. Основы андрагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издат. центр „Академия”, 2003. – 240 с.

8. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр „Академия”, 2006. – 176 с.

9. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

10. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія / Н. О. Ткачова. – Луганськ: Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка; Х.: Вид-во „Каравела”, 2006. – 300 с.

11. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.

References:

1. Zahorodnya L. P. Pedagogichna maysternist' vykhovatelya doshkil'noho zakladu : navch. posib. / L. P. Zahorodnya, S. A. Tytarenko. – Sumy : Univ. kn., 2010. – 319, [1] s.

2. Zmееv S. Y. Osnovy andragohyky : ucheb. posobyе dlya vuzov / S. Y. Zmееv. – M. : Flynta : Nauka, 1999. – 152 s.

3. Yl'yn E. P. Psykholohyya voly / E. P. Yl'yn. – SPb. : Pyter, 2000. – 288 s.

4. Kolomins'ky N. L. Psykholohiya menedzhmentu v osviti (sotsial'no-psykholohichnyy aspekt) : monohrafiya / N. L. Kolomins'ky. – K. : MAUP, 2000. – 286 s. – Bibliohr.: S. 260 – 283.

5. Kryzhko V. V. Orhanyzatsyonno pedahohycheskye uslovyiya povysheniya effektivnosti deyatel'nosty rukovodytelya shkoly novoho tipa : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Kryzhko Vasilyy Vasilyevych. – Bryansk, 1994. – 201 s.

6. Ozhegov S. Y. Slovar' russkoho yazyka : ok. 57 000 / pod red. chl.-kor. AN SSSR N. Yu. Shvedovoy / S. Y. Ozhegov. – 19-e yzd., yspr. – M. : Rus. yaz., 1987. – 750 s.

7. Osnovy andragohyky : ucheb. posobyе dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenyy / Y. A. Kolesnykova, A. E. Maron, E. P. Tonkonohaya i dr. ; pod red. Y. A. Kolesnykovoy. – M. : Yzdat. tsentr „Akademyya”, 2003. – 240 s.

8. Panyina T. S. Sovremennye sposoby aktyvyzatsyy obucheniya : ucheb. posobyе dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenyy / T. S. Panyina, L. N. Vavylava ; pod red. T. S. Panyinoy. – 2-e yzd., ster. – M. : Yzdat. tsentr „Akademyya”, 2006. – 176 s.

9. Sorochan T. M. Pidhotovka kerivnykiv shkyl do upravlinskoyi diyal'nosti: teoriya ta praktyka : monohrafiya / T. M. Sorochan. – Luhansk : Znamya, 2005. – 384 s.

годин на самостійне опрацювання навчального матеріалу вимагає від магістрантів високої самоорганізації, володіння способами і методами здобуття знань. В сучасних умовах співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи магістрантів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми, а також питомої ваги у навчальному процесі практичних, семінарських занять. Час, відведений для самостійної роботи магістранта, повинен становити близько 1:4 частини академічного кредиту. Вибір завдань для самостійної роботи залежить від специфіки навчального предмету. Сьогодні викладачі магістратур, для реалізації поставлених завдань використовують широкий арсенал різних видів робіт для самостійної роботи магістрантів: виконання вправ, завдання з навчальними книгами, першоджерелами, завдання з використанням допоміжних засобів (різні види конспекту, тези, анотація, рецензія), підготовка письмових повідомлень (різні види рефератів, повідомлення, доповідь, статті), підготовка структурно-логічних схем лекцій, виконання різного виду творчих завдань (розв'язування ситуацій, підготовка до тренінгів) та ін. У процесі вдосконалення професійної освіти акцент діяльності викладача дедалі зміщується з розробки нових форм і методів активізації власної діяльності на стимуляцію активності магістрантів. Від волі, інтересів і прагнень останніх залежить ступінь залучення до навчального процесу і, як наслідок, успішність оволодіння професією викладача університетів та вищих навчальних закладів. Саме тому під час підготовки магістрантів у магістратурах їх самостійній роботі надається пріоритетне значення. Усіляко заохочується їх творча ініціатива, прагнення до глибокого проникнення у теоретичні основи, вдосконалення практичних навичок в обраній галузі діяльності. Без сумніву, специфіка професії викладача університетів та вищих навчальних закладів потребує систематичної самостійної роботи, безперервного самовдосконалення.

Умовою ефективної організації самостійної роботи магістрантів є забезпечення всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін, електронно-обчислювальною технікою тощо. Магістрантам також рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання. Самостійна робота магістранта над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах, а також у домашніх умовах. Тому науково-педагогічні працівники магістратури повинні створити якнайкращі умови для роботи магістрантів, що сприятиме не лише ефективній організації самостійної роботи, але й взагалі процесу навчання. «Ефективність самостійної навчальної роботи зумовлюється сформованістю пізнавальних мотивів. Пізнавальні потреби, які спонукають до самоосвіти, формуються в активній самостійній пізнавальній діяльності людини, яка має бути суспільно значущою для особистості» [1, с. 308].

Цілі самостійної роботи: оволодіння матеріалом по даній дисципліні, формування навичок самостійної роботи, розвиток самостійності, завершення задач всіх інших форм навчальної діяльності магістрантів. Самостійна робота

дає можливість магістрантам оволодівати навчальними дисциплінами, формувати навички самостійної роботи у навчальній, науковій, професійній діяльності, а також здатність приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення. Крім того, самостійна робота магістрантів сприяє оволодінню досвідом творчої, дослідницької, соціально-оцінної діяльності. Самостійна робота, передусім, сприяє поглибленню й розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності.

Оскільки значення самостійної роботи виходить далеко за межі окремого предмета, науково-педагогічні працівники магістратури повинні виробити стратегію формування системи умінь і навичок самостійної роботи, розробити диференційовані критерії для оцінки рівнів, скласти графіки самостійної роботи на семестр, що буде стимулювати магістрантів не тільки вчасно виконувати роботу, а й чітко й раціонально використовувати час.

Рівні самостійної продуктивної діяльності з урахуванням ієрархії рівнів навчання розглядалися В.П. Беспалько. Розглянемо їх по відношенню до магістранта:

I. *Ознайомлення*: здатність магістранта впізнавати, розпізнавати, розрізняти об'єкти серед подібних собі.

II. *Репродукція*: магістрант може здійснювати мовні описи дій з об'єктом, що вивчається, аналізувати різноманітні дії та підходи.

III. *Повноцінні знання*: магістрант вміє застосовувати у практичній сфері для вирішення задач та отримання нової інформації.

IV. *Трансформація*: магістрант може вирішувати задачі за допомогою переносу засвоєних знань, умінь та навичок.

«Вираження самостійності – вчинки, дії, висловлювання, оцінка особистості стосовно як тих, хто оточує, так і самої себе. Тобто самостійність – це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Ця якість виникає і розвивається в процесі життєдіяльності індивіда, і виявляється в результатах його діяльності, у характері ставлення до довкілля і в спрямованості поведінки. Тому, коли набувається така риса, особистість починає процес самореалізації» [2, с. 157].

Активізація пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи магістранта, багато в чому залежить від ініціативної позиції викладача на кожному етапі навчання. Характеристикою цієї позиції є: високий рівень педагогічного мислення і його критичність, здатність і прагнення до проблемного навчання, до ведення діалогу із магістрантом, прагнення до обґрунтування своїх поглядів, здібність до самооцінки своєї викладацької діяльності.

Змістовною стороною активізації пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи магістранта є підбір матеріалу, складання завдань, конструювання освітніх і педагогічних завдань на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожного магістранта.

Активізація починається з діагностування і цілеполягання в педагогічній діяльності. Це перший етап роботи. При цьому викладач пам'ятає перш за все про створення позитивно-емоційного відношення у магістранта до предмету, до себе і до своєї діяльності.

недостатньо усвідомленим, неглибоким, зазвичай, інтуїтивним. Тож дійшли висновку про необхідність спеціальної андрагогічної підготовки викладачів до навчання чинних керівників дошкільної освіти як умови ефективного формування їх управлінської культури, що сприяє усвідомленню вікових, психофізіологічних, соціальних, професійних особливостей дорослих людей; засвоєнню певної інформації з основ філософії, соціології, психології освіти дорослих, теорії та практики їх навчання; розумінню особливостей історичного розвитку андрагогічних концепцій та ідей, закономірностей виникнення й розвитку андрагогічного підходу до навчання; зорієнтованості в економічних та правових аспектах освіти дорослих тощо.

У процесі андрагогічної підготовки викладачів, яка здійснювалася шляхом використання теоретичних, проблемних, науково-методичних, психологічних семінарів, семінарів-практикумів, тренінгів, науково-практичних конференцій, самоосвіти, увага акцентувалася на необхідності здійснення навчального процесу на засадах певних ціннісних орієнтацій (поваги до людини; визнання особистості як самоцінного суб'єкта ноосфери, здатного до саморозвитку, самоуправління, самоорганізації, самореалізації; розуміння плюралізму життєвих позицій; визнання навчання як способу життєдіяльності людини; усвідомлення необхідності рівноправності всіх учасників освітнього процесу; визнання власної ролі наставника й організатора, що забезпечує процес навчання дорослих людей тощо) та актуалізації в роботі зі слухачами важливих для андрагога якостей. (доброзичливості, милосердя тощо).

Формування андрагогічної компетентності викладачів зумовлювало формування в них знань, умінь, навичок щодо навчання дорослих; оволодіння методиками психолого-андрагогічної діагностики; набування досвіду планування та реалізації процесу навчання дорослих, його корекції, оцінювання, стимулювання; опанування технологій взаємодії, фасилітації, уміння враховувати мінливість соціально-економічних умов, аналізувати нестандартні ситуації, вмотивовувати професійне зростання керівників, „... а не працювати з ними за застиглою схемою, за догматичними правилами, встановленими раз і назавжди. Андрагог є не тільки, навіть не стільки носієм знань, скільки консультантом, модератором, тренером, порадином, безпосереднім учасником навчального процесу, фасилітатором” [9, с. 217].

Висновки. Таким чином, у нашому дослідженні ми виходили з того, що здійснення навчальної діяльності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх його учасників; використання активних та інтерактивних форм і методів навчання; спеціальної андрагогічної підготовки викладачів до формування управлінської культури чинних керівників дошкільної освіти зумовлюють ефективність, успішність формування управлінської культури майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти. Подальшого наукового вивчення потребує дослідження особливостей застосування низки певних педагогічних умов (розвиток управлінської рефлексії керівників дошкільної освіти; формування міжпредметної компетентності викладачів вищої школи тощо) з метою результативного формування досліджуваної якості.

Література:

1. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Титаренко. – Суми: Унів. кн., 2010. – 319, [1] с.

Отже, використання контекстного навчання як технології, зорієнтованої на компетентнісний підхід, забезпечувало в нашій експериментально-педагогічній діяльності зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на розвиток здатності особистості практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Таким чином, навчальна діяльність на засадах активності та інтерактивності забезпечувала отримання, відпрацювання професійних навичок в умовах, наближених до реальних, формування професійних якостей фахівця. Глибокий аналіз помилок, що проводився в процесі аналізу результатів навчання, знижував вірогідність їх повторення в реальній професійній практиці, що сприяло терміну адаптації молодого спеціаліста до повноцінного виконання професійної діяльності.

Організація та здійснення навчання дорослих людей в умовах післядипломної педагогічної освіти зумовили необхідність розібратися в тому, яку людину можна вважати дорослою. При цьому у своїй роботі ми виходили з того, що дорослість визначається станом усвідомленості власного буття. Проявляється в розумінні людиною свого місця й ролі в природному й соціальному середовищах, у здатності до різноманітного проживання досвіду, у виявленні сенсу життя як цілі власного існування.

У процесі експериментальної навчальної діяльності обов'язково враховували характеристики дорослої людини, яка навчається [2]: усвідомлення самостійності, здатності до самоуправління як якостей власної особистості; наявність певного життєвого досвіду, який є важливим підґрунтям власної навчальної діяльності; зумовленість мотивації до навчання прагненням вирішити життєво важливі проблеми, досягти конкретних цілей; намагання якнайшвидше використати одержаний у процесі навчання досвід (соціальний, професійний тощо); зумовленість навчальної діяльності просторовими, професійними, побутовими, соціальними чинниками, терміном навчання тощо.

Поняття „доросла людина” розглядається у межах її „видової багатомірності” (індивід, особистість, суб'єкт, індивідуальність). Категорія „суб'єкт” є однією з провідних філософських категорій, зміст якої визначається як носій усвідомленої активності, який пізнає й перетворює внутрішній та зовнішній світ у предметно-практичній діяльності (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн) [7]. У системі освіти дорослих поняття „суб'єкт” є виключно актуальним, виходячи з того, що „ситуація вбудованості освіти в зміст життєдіяльності дорослої людини з необхідністю ставить її в активну позицію суб'єкта навчання” [7, с. 49].

Отже, означене вище – свідчення того, що навчання дорослих людей має виключно важливі, принципові відмінності від навчальної діяльності людей, які не є дорослими. Для організації навчання дорослих необхідні педагоги, які мають спеціальну андрагогічну підготовку. Разом з тим, існує загально визнана ситуація стосовно того, що „на державному рівні поки що відсутня система підготовки андрагогів, у магістратурі не викладаються відповідні спецкурси. Заклади післядипломної освіти також цілеспрямовано не готують андрагогів” [9, с. 216].

У процесі підготовки викладачів до формування управлінської культури чинних керівників дошкільної освіти ми впевнилися в тому, що вони володіють певним досвідом навчання, виховання, розвитку дорослих людей. Разом з тим, цей досвід характеризується фрагментарністю, обмеженістю, є

Далі, на другому етапі, викладач створює умови для систематичної, пошукової навчальної-пізнавальної діяльності магістрантів, забезпечуючи умови для їх адекватної самооцінки в ході процесу навчання на основі самоконтролю і самокорекції.

На третьому етапі викладач прагне створити умови для самостійної пізнавальності і для індивідуально-творчої діяльності з урахуванням сформованих інтересів. При цьому викладач проводить індивідуально-диференційовану роботу з магістрантом з урахуванням його досвіду відносин, способів мислення, ціннісних орієнтацій.

Саморозвиток магістранта в процесі самостійної роботи – процес двосторонній, взаємообумовлений обома суб'єктами педагогічного процесу магістратури. Формування високого рівня самостійної роботи створює можливості для переносу акцентів в навчальному процесі на вироблення у магістрантів міцних умінь, необхідних майбутньому викладачу вищої школи для успішного вирішення кваліфікаційних вимог [3].

Висновки. В даній статті ми провели аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації самостійної роботи, розглянули особливості організації самостійної роботи магістрантів у магістратурі. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в педагогічній науці ще недостатньо розглянуті питання теоретичного обґрунтування й технології організації самостійної роботи студентів у процесі теоретичної підготовки.

Компетентний підхід до організації самостійної роботи магістрантів означає не тільки засвоєння орієнтованого компонента, а й підготовку випускників магістратури зі спеціальності 8.18010021 – «Педагогіка вищої школи» до успішної діяльності в вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації, різних ситуаціях, формування цілісного досвіду діяльності, рішення життєвих проблем, поведінкової моделі особистості. Також важливою умовою ефективної організації самостійної роботи магістрантів є необхідність в тому, щоб викладачі забезпечували їх пізнавальну активність, проблемність, а також індивідуалізацію їх навчання.

Література:

1. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2011. – 486 с.
2. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-те вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
3. Педагогіка вищої школи: підручник / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, та інші.; За ред. Д.В. Чернілевського – Вінниця: АМСКП, Глобус-прес, 2010. – 408 с.

References:

1. Pedagogika vy`shhoyi shkoly: navchal`ny`j posibny`k / A.I. Kuz`mins`ky`. – 2-ge vy`d., ster. – K.: Znannya, 2011. – 486 s.
2. Pedagogika vy`shhoyi shkoly: navchal`ny`j posibny`k / Z.N. Kurlyand, R.I. Xmelyuk, A.V. Semenova ta in.; Za red. Z.N. Kurlyand. – 3-te vy`d., pererob. i dop. – K.: Znannya, 2007. – 495 s.
3. Pedagogika vy`shhoyi shkoly: pidruchny`k / D.V. Chernilevs`ky`, I.S. Gamrecz`ky`, O.A. Zarichans`ky`, ta insh.; Za red. D.V. Chernilevs`kogo – Vinnycya: AMSKP, Globus-pres, 2010. – 408 s.

УДК 371.048.4

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології Кавецький В. Є.
Тернопільського обласного комунального інституту
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ШКОЛАХ

Анотація. У статті проаналізовано досвід з підготовки школярів до професійного самовизначення в Чехії, Польщі, Німеччині, Великобританії, Сполучених Штатах Америки, Франції. Визначено особливості профорієнтаційної діяльності з учнями на різних вікових етапах. Досліджено специфіку діяльності профконсультантів у різних країнах. Проаналізовано комплексні програми у галузі професійної орієнтації і особливості інформаційно - методичного забезпечення процесу вибору професії школярами.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, профконсультант, оптант.

Аннотация. В статье проанализирован опыт по подготовке школьников к профессиональному самоопределению в Чехии, Польше, Германии, Великобритании, Соединенных Штатах Америки, Франции. Определены особенности профориентационной деятельности с учащимися на разных возрастных этапах. Исследована специфика деятельности профконсультантов в разных странах. Проанализированы комплексные программы в области профессиональной ориентации и особенности информационно - методического обеспечения процесса выбора профессии школьниками.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профконсультант, оптант.

Annotation. In the article the experience is analyzed from preparation of schoolboys to professional self-determination in Czech, Poland, Germany, Great Britain, United States of America, France. The features of career - guidance work activity are certain with students on different age-old stages. The specific of activity of professional consultants is explored in different countries. The complex programs are analyzed in industry of career - guidance work and feature informative - methodical providing of process of choice of profession by schoolboys.

Keywords: career - guidance work, professional self-determination, professional consultants, optant.

Вступ. Одним з важливих напрямів удосконалення підготовки молоді до адекватного професійного самовизначення є вивчення спадщини вітчизняних і зарубіжних теоретиків і практиків професійної орієнтації. У Розпорядженні Кабміну України від 27 січня 2010 р. № 150-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції державної системи професійної орієнтації населення» наголошується на необхідності вивчення міжнародного досвіду з проблеми підготовки молоді до вибору фаху. Необхідним є аналіз як фундаментальних теоретичних концепцій основних напрямів діяльності відповідних соціальних інститутів, так й аналіз конкретного профорієнтаційного досвіду окремих країн. Впровадження кращих світових

умінь, навичок, розвитку самостійності, творчості, інтелектуальної й пізнавальної активності.

Формування управлінської культури ми здійснювали на засадах положення сучасної психолого-педагогічної теорії та практики щодо існування пасивної, активної, інтерактивної моделей навчання (О. Пометун, Л. Пироженко та ін.) [1]. Тож, виходячи з контексту експериментально-педагогічної роботи нашого дослідження, ми використовували модерацію як колективний спосіб навчання, його інноваційну форму, що ефективно сприяє реалізації ідей та принципів інтерактивної навчальної діяльності (В. Дзяченко) [8]. Упровадження модерації в нашому дослідженні зумовлено можливістю залучення майбутніх і чинних керівників дошкільної освіти в процес виявлення, усвідомлення, аналізу утруднень у сфері професійної діяльності, пошуку шляхів їх вирішення, неформального засвоєння необхідного досвіду, взаємонавчання та засвоєння досвіду колег і одногрупників.

Здійснюючи модерацію, ми намагалися сприяти розвиткові особистої відповідальності кожного учасника навчальної групи за свої дії, формуванню вмінь досягати спільного результату, конструктивно вести переговори, орієнтуватися на упровадження одержаного досвіду в безпосередню професійну діяльність, самостійно вирішувати проблеми, приймати адекватні управлінські рішення, нести відповідальність за їх виконання, орієнтуючись на положення щодо того, що „модерування не привносить нового, а лише допомагає потенційне зробити актуальним. При цьому індивідуально значиме стає колективно значимим. Функція модератора – допомогти спеціалісту, який навчається, виявити приховані можливості та нереалізовані вміння” (Т. Сорочан) [9, с. 262].

Логічним підґрунтям використання модерації в нашому дослідженні були визначені її найбільш суттєві елементи: керівна, фасилітативна функція модератора, який є не лектором, експертом, а здійснює підтримку, допомогу, сприяння, організацію активного навчання; спільне короткотермінове та довгострокове планування семінарських та практичних занять; візуалізація змісту, напрямів, способів навчальної діяльності; структурування освітнього процесу на засадах використання різних організаційних форм його здійснення (індивідуальної, парної, групової, колективної тощо); обов'язкова презентація напрацювань мікрогруп (візуальної й вербальної); здійснення зворотного зв'язку, наскрізної рефлексії (змісту, методів навчання, взаємодії його учасників та ін.), оцінки досягнутих результатів тощо; емоційно-позитивний, комфортний клімат у навчальній групі, що сприяє активній участі кожного в освітньому процесі.

Використання контекстного навчання в нашому дослідженні зумовлювалося тим, що в процесі його упровадження динамічно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності фахівця в професійну. Здійснюється реалізація динамічної моделі розвитку діяльності тих, хто навчається: від власно навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми навчання, спецкурси) й навчально-професійну (науково-дослідницьку роботу – курсові та дипломні роботи, педагогічну практику тощо) до власне професійної діяльності.

Зміст педагогічного елементу визначає необхідність створення відповідних педагогічних умов для навчання, виховання, розвитку особистості, а також навчально-виховний вплив управління на підлеглих, інших людей. На засадах методичного елементу передбачається робота управління щодо підвищення кваліфікації, розвитку творчості, сприяння досягненню акмеологічного рівня в роботі підлеглих, організації вивчення та впровадження передового досвіду, досягнень сучасної науки в практику роботи працівників колективу освітньої установи.

Отже, на підґрунті означеного вище експериментально-педагогічну діяльність власного дослідження ми вибудовували на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх його учасників, що передбачало актуалізацію значущих гуманістичних ознак суб'єкт-суб'єктної взаємодії: свободу висунення альтернатив, свободу вибору рішень та їх прийняття; здійснення власного вільного волевиявлення, тобто актуалізацію власно обраного рішення; рефлексію обраного рішення, певних проблем, умов і методів як шляхів досягнення результату; перетворення реалій дійсності, упровадження інновацій, творче вирішення завдань; безперервність і необмеженість саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації тощо.

При цьому ми також виходили з того, що у світлі демократичної перебудови сучасного вітчизняного суспільства виникає актуальна проблема в докорінному реформуванні освітньої галузі на підвалинах суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і тих, хто навчається. Це передбачає розробку особистісно-спрямованих навчально-виховних програм і систем, різноманітних систем ситуацій особистого вибору, участь у вирішенні яких стимулює в кожного її учасника необхідність обґрунтування власних рішень, осмислення їхніх наслідків, виявлення толерантності й поваги до інших людей, визнання їхнього права мати власні погляди з будь-якого питання й відкрито їх висловлювати (А. Бойко) [10]. Тож втілення в життя ідеї психологічної рівноправності партнерів, ідеї діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Я – інше Я, Я – ТИ, Я – Воно) є обов'язковою умовою розбудови сучасної системи освіти, шляхів її реформування, оптимізації (Г. Балл, О. Киричук, С. Муратов) [4] та ін.

Необхідність вибудовування експериментально-педагогічної діяльності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх його учасників також мотивувалася тим, що поняття „суб'єкт-суб'єктні взаємини” отожднюються (А. Бойко) [10] з поняттям „виховуючі відносини”, які характеризуються як спеціально організована під керівництвом педагога творча морально-естетична взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлену соціально й психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей, що відповідає певному етапу розвитку суспільства.

Отже, виходячи з означеного вище, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників експериментальної освітньої діяльності ми розглядаємо в контексті нашого дослідження як важливу, обов'язкову передумову ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

У нашому дослідженні використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності як педагогічної умови ефективного формування управлінської культури зумовлено їхньою виключною значущістю в професійному становленні та вдосконаленні спеціалістів, формуванні їх знань,

здобутків допоможе створити ефективну вітчизняну систему підготовки школярів до свідомого вибору фаху.

Досвід зарубіжних країн з професійної орієнтації вивчали С. Дармодехін, Г. Дмитрієв, І. Коростень, П. Омеляненко, М. Павлова, Л. Сундукова, Г. Терещук, М.Янцур та інші науковці. Зокрема, С.Когут дослідила сучасну систему професійної орієнтації та консультування в Польщі, М.Кузів здійснила аналіз профорієнтаційної діяльності в Німеччині, С.Гріншпун визначила особливості підготовки школярів до вибору професії у Великобританії, Швеції і США, І. Шамсутдінова з'ясувала специфіку профорієнтації у Франції. Однак необхідно постійно відшукувати нові перлинки світового досвіду які допоможуть забезпечити на належному рівні підготовку нашої молоді до адекватного професійного самовизначення.

Формулювання мети статті та завдань. Метою і завданнями статті є аналіз світового досвіду профорієнтаційної діяльності, визначення специфіки підготовки учнів до професійного самовизначення у різних країнах.

Виклад основного матеріалу статті. Проаналізуємо досвід підготовки молоді до вибору професії в окремих країнах. У Польщі центрами професійної орієнтації були районні і воеводські професійні консультації, в яких працювали спеціалісти різних профілів: психологи, соціологи, лікарі. Фахівці забезпечували школи спеціальною інформацією, велику увагу приділяли поповненню кабінетів професійної орієнтації методичними матеріалами, організації днів техніки, конкурсів на краще знання професії, допрофесійній підготовці.

У школах Польщі велику увагу приділяли вивченню особистості для організації профорієнтаційних заходів. Так, у “листках опитувань”, особових справах учнів фіксували дані про них на основі спостережень учителів, а також результати досліджень лікарів, психологів, профконсультантів. У країні було створено умови для повної й об'єктивної характеристики учнів. Про це свідчить і той факт, що в особову справу включали такі документи: сімейний листок учня (заповнював класний керівник на підставі бесіди з батьками); шкільний листок, що містив дані про успіхи в навчанні, а також про участь у позакласних заняттях; листок фізичних здібностей і стану здоров'я; психолого - педагогічний листок, призначений для запису результатів спеціальних досліджень; листок шкільних і професійних консультацій (заповнювали члени класної комісії після ознайомлення з повною інформацією про учня, а також після аналізу планів його батьків стосовно вибору професії і подальшого навчання [7, с. 42]. Центри професійної орієнтації організовували випуск методичної та інформаційної літератури, проводили спеціальні тренінги, під час яких в ігровій формі розв'язували окремі питання вибору професії. З виникненням такого явища як безробіття, профконсультанти почали спрямовувати зусилля на формування творчої мобільної особистості. Особливу увагу приділяли співпраці школи і сім'ї з профконсультаційними пунктами та відділами працевлаштування.

Нині в країні розроблено Європейський проект польської системи професійної орієнтації (EPPSOZ). Діяльність у рамках цього Проекту зорієнтована на організацію системи шкільної професійної орієнтації та консультування й узгоджується з рекомендаціями комісії Європейського Союзу та напрямками розвитку в країнах спільноти [1]. Зміст навчання згруповано в інтегровані блоки знань. Шкільна професійна орієнтація має

п'ять циклів: вступний, спостереження, орієнтації першого ступеня, орієнтації другого ступеня і завершальний. До кожного з циклів підібрано інформацію таким чином, аби сформувати успішне усвідомлення учнем цінності праці та професії, а також дати можливість поступової ідентифікації з обраним напрямом навчання та професії.

У Чехії здавна було кілька типів шкіл (гімназії, ліцеї, спеціальні школи) що давало змогу учням своєчасно обирати майбутній професійний шлях. В атестаті зрілості зазначали також професію (спеціальність), набути в школі, тобто юнак або дівчина були зорієнтовані на майбутню професійну діяльність. Було передбачено в усіх типах шкіл посаду вчителя - консультанта, що, звичайно, підвищувало ефективність профорієнтаційної роботи. Профконсультації розпочинали з I класу – батьки заповнювали спеціально розроблені анкети для загального ознайомлення вчителів з дітьми та їх особливостями. Пізніше, коли учні навчалися в IV класі, батьки доповнювали ці відомості даними про здібності і захоплення дітей.

У VII-VIII класах основної школи за спеціально підготовленими листками-запитальниками чотири рази проводили анкетування учнів. Одночасно діагностували їх здібності (орієнтовні тести). Одержані дані обробляли на комп'ютерах і видавали школярам висновок про можливий професійний вибір: куди вони можуть піти вчитися. Якщо учень не вступив до гімназії йому пропонували запасний варіант, передбачений ним же в листку-запитальнику. Кількаразове тестування давало змогу простежити динаміку розвитку особистості школяра, що підвищувало ефективність профдіагностики [7, с. 58]. Нині, за даними М. Янцура, спостерігається розширення контактів, як навчальних закладів, так і служб зайнятості зі службою психологічної підтримки, спеціальними службами, організаціями, установами, котрі можуть надати професійну консультацію в тому чи іншому напрямі; широка пропаганда профконсультаційних послуг в ЗМІ та Інтернеті; роз'яснювальна робота серед керівників підприємств щодо необхідності професійного консультування й підтримки кадрів, залучення молодих спеціалістів і робітників до інших видів праці [8].

У Німеччині служби професійної орієнтації займаються працевлаштуванням молоді і зосереджені в Інституті працевлаштування й страхування від безробіття. Профорієнтаційна робота в школах ґрунтується на наукових засадах, що їх розробляють провідні фахівці. Про це свідчить досвід використання створеного для випускників посібника з питань вибору професії, який мав назву ТЕР (програма систематичної підготовки до вибору професії) [7, с. 40].

ТЕР для учнів — це робочий зошит на сто аркушів, складений як посібник з програмування. Він призначений для систематичної підготовки підлітків до прийняття самостійного рішення про вибір майбутньої професії.

Більшість учнів після чотирьох років навчання (10-12 років) здобуває освіту, залежно від успішності та здібностей, в одному з трьох типів шкіл. У навчальних закладах проводять рольові і ділові ігри; школярі розв'язують профорієнтаційні завдання, працюючи під час виробничої практики та екскурсій у фірмах та на підприємствах.

Добре організовано роботу у справі збирання інформації про затребувані професії. Виходить журнал «Берускунде» (профінформація). Нині для вирішення проблеми підготовки молоді до професійного самовизначення в Німеччині створена широка мережа центрів професійної інформації (ЦПІ), які

ураховуючи, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія має складну структуру, яка характеризується подвійною рефлексивністю: кожна із сторін може виступати і в ролі об'єкта, і в ролі суб'єкта взаємодії, у ролі суб'єкта й об'єкта діяльності. Тобто, межею між цими поняттями є рубіж суб'єктного ставлення: усе, що знаходиться по один бік цього рубежу, є „Я” (суб'єкт), а те, що знаходиться по іншу, — це інше (об'єкт).

Досліджуючи феномен „суб'єкт-суб'єктні відносини” учасників освітнього процесу, ми дійшли висновку, що в науковій літературі поняття „відносини”, „взаємини”, „взаємодія” використовуються як синоніми.

Так, сутність категорії „відносини” визначається як „...взаємний зв'язок різних величин, предметів, дій” [6, с. 383], як „...взаєморозташування об'єктів та їх властивостей [11, с. 253]. Зміст поняття „взаємини” розкрито таким чином „взаємні відносини між ким-небудь” [6, с. 65]. Відносини є не тільки відображенням різнопланових зв'язків людини з навколишнім світом, але й психічним утворенням особистості, у якому інтегруються результати пізнання певного об'єкта, а також емоційні й поведінкові відгуки на цей об'єкт (В. Білоусова, О. Бодальов, А. Бойко, Н. Щуркова та ін.) [10]. Основними характеристиками відносин є модальність (ставлення позитивне, негативне або байдуже); інтенсивність — (симпатія, дружба, любов); усталеність (варіювання за мірою усталеності); генералізованість і диференційованість [3].

Зміст поняття „взаємодія” характеризується як „взаємний зв'язок двох явищ” [6, с. 65]. Це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і зв'язок. З філософських позицій це „філософська категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого... Поняття взаємодії перебуває в глибокому зв'язку з поняттям структури. Взаємодія є інтегруючим чинником, завдяки якому відбувається поєднання частин у певний тип цілісності” [11, с. 81].

Отже, на підставі означеного вище зміст категорій „відносини”, „взаємини”, „взаємодія” ми розглядаємо як синонімічний ряд.

У менеджменті освіти управлінська взаємодія містить згідно із специфікою завдань правові, економічні, педагогічні й інші аспекти. Особливої уваги в нашому дослідженні заслуговує соціально-психологічний аспект міжособистісної взаємодії, який, на думку Н. Коломінського, „визначає більш загальний механізм зв'язку між людьми з його відповідним відтворенням у їхній психіці” [4, с. 74 – 75].

На засадах розуміння Є. Климовим [4] специфіки менеджменту в освіті як соціономічної професії, Н. Коломінський [4] визначає основних учасників міжособистісної взаємодії: особистість (Я) – особистість (Ти); особистість – колектив (група); колектив (група) – особистість; група (колектив) – група (колектив); особистість (Я) – особистість (Я), стверджуючи, що всі діючі особи системи освіти та системи управління в освіті перебувають у тих або інших міжособистісних зв'язках.

За метою цієї взаємодії вчений окреслює такі її основні структурні елементи: адміністративний, педагогічний, методичний. У межах адміністративного елементу міжособистісної взаємодії передбачається реалізація правових, фінансово-господарських функцій керівника в їх міжособистісному виконанні, інформаційний і діловий обмін в організації.

проблеми формування управлінської культури в теорії й практиці управління дошкільною освітою.

У вивченні проблеми управлінської діяльності в галузі дошкільної освіти приділено увагу окремим її аспектам, зокрема, формуванню соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу (М. Молочко); управлінню його інноваційним розвитком (С. Пехарєва); соціально-педагогічним умовам управління розвитком дошкільної освіти в регіоні (Л. Пісоцька), організаційно-педагогічним умовам функціонування сучасних дошкільних закладів (Л. Покроєва); визначенню педагогічних засад управління розвитком дошкільного навчального закладу (Т. Морозова, О. Янко); розробці дослідницького підходу в управлінській діяльності керівника дошкільного закладу (О. Давиткіна); оцінці управлінської діяльності керівника дитячого садка (І. Тимофєєва); удосконаленню системи інформаційного забезпечення управління дошкільною освітою на муніципальному рівні (О. Комарова, С. Савінова); визначенню теоретичних засад та технології управління системою фізичного виховання дітей (Н. Денисенко) та ін.

Загальнотеоретичні аспекти формування управлінської культури фахівців представлено в працях таких науковців як В. Алфімов, Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Семиченко, С. Хриков та ін. Низку досліджень присвячено формуванню управлінської культури фахівців різних галузей: керівників школи (Л. Васильченко); учителів як майбутніх менеджерів освіти (А. Губа); керівників загальноосвітнього навчального закладу (С. Корольок, В. Медведь); майбутніх учителів початкових класів (О. Хмизова); керівників профспілкових організацій (М. Якібчук); державних службовців (О. Ярковой). При цьому тільки одне дослідження присвячене розвитку управлінської культури майбутнього педагога дошкільної освіти (Т. Горюнова).

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають в обґрунтуванні доцільності застосування педагогічних умов ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти та висвітленні особливостей реалізації означених умов у процесі формування досліджуваної якості.

Виклад основного матеріалу статті. При визначенні педагогічних умов ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти ми виходили з положення (В. Крижко [5] та ін.), що для успішного досягнення певних освітніх цілей необхідне врахування низки педагогічних умов, адже ефективність навчально-виховного процесу визначається не однією умовою, а їх системою. Тож ми визначили такі педагогічні умови ефективного формування досліджуваної якості: суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу; використання активних та інтерактивних форм і методів навчання; спеціальна андрагогічна підготовка викладачів до формування управлінської культури чинних керівників дошкільної освіти.

Враховуючи те, що спрямування на практичну реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу визнається важливою характеристикою особистісно-діяльнісного підходу, здійснення освітнього процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх його учасників визначили однією з умов успішного формування управлінської культури. При цьому ми виходили з визнання (Н. Ткачова [10] та ін.) відносного характеру межі між поняттями „суб'єкт” і „об'єкт” у контексті взаємодії особистостей,

допомагають долати безробіття, підвищують шанси людей на отримання місця роботи, яке відповідає їх кваліфікації, особистим планам і здібностям. [8]. Також в країні організовано дослідження для створення інформаційних і діалогових систем, що включають відомості про професію, алгоритм профконсультаційної бесіди, методики з питань вивчення профінтересів тощо [5, с. 75-78].

Широкомасштабністю відзначається англійська система професійної орієнтації, центральною ланкою якої є особистість школяра. В країні функціонують служби професійної шкільної орієнтації «Гайданс», проблемами якої опікуються також бюро з питань працевлаштування молоді. Одним із напрямів роботи Національного інституту індустріальної психології є розробка профорієнтаційних тестів. Діє національний інформаційний центр з професійної орієнтації, який забезпечує професійне самовизначення молоді потрібними довідковими матеріалами. Профорієнтаційну роботу з учнями розпочинають з їх вступом до середньої школи (у віці 11 років) і вибором диференційованого варіанта освіти з академічним або практичним нахилом.

Допомагають школярам у виборі майбутньої спеціальності профконсультанти, які входять до штату школи і працюють з дітьми після уроків. Для того, щоб служба профорієнтації набула рис «нейтральності», британські фахівці вважають за необхідне: впроваджувати в навчальний процес профорієнтаційні програми, що сприяють професійному розвитку учнів і прийняттю ними усвідомлених рішень при виборі професії; активно використовувати методичні матеріали у вигляді ролевих та ділових ігор і тренінгів; значно збільшити використання групових методів роботи; надавати підтримку неформальним організаціям у профорієнтаційній роботі (засобом масової інформації); впроваджувати в практику роботи з професійної інформації комп'ютерних баз даних; удосконалювати підготовку профконсультантів, які виконують посередницькі функції і допомагають клієнтам набувати необхідні знання та вміння для самостійної побудови своєї професійної кар'єри [2].

Програмою з профорієнтаційної роботи передбачено спеціальні лекції і бесіди про професії, перегляд фільмів і телепередач тощо. Програма орієнтує на діяльність як у школі, так і за її межами. Вона є системою соціалізації учня, визначає шлях оптимального входження в сучасний світ праці [5, с. 65].

Необхідно зазначити, що у США є як приватні агентства, так і спеціальні центри професійної орієнтації при коледжах і університетах, що створює конкуренцію у сфері обслуговування запитів молоді. Підготовка молоді до вибору професії здійснюється за певними програмами. Нині використовується програма Career Development, яка включає: перерахування необхідних знань для досягнення кар'єри за всіма академічними предметами, зустрічі з представниками різних професій, відвідування підприємств та робочих місць, отримання досвіду роботи, використання спеціальних центрів кар'єри, підтримка випускників після закінчення навчального закладу [8]. До вибору професії готують на всіх етапах навчання в школі. На першому етапі (початкова школа – I-IV класи) ставлять мету виявити індивідуальні нахили і здібності кожної дитини. Для роботи з учнями цього віку створено науково обґрунтовані серії тестоподібних методик. Другий етап включає молодшу середню школу (V-IX класи). Його американські педагоги називають “дослідницьким”: учні вивчають самих себе, характер різних видів праці, основи виробництва, набувають практичних умінь і навичок обробки різної

сировини. У школах активно використовують метод проектів, ділових ігор, розв'язання проблемних ситуацій і "навчальних пакетів". Останні містять інформацію про професії і питання, що виникають у представників даної професії, рекомендації для розв'язання відповідних проблем. [6, с. 21 - 22].

Третій етап навчання – старша середня школа (X-XII класи). Навчальний процес диференційований за профілями. Під час підготовки до роботи за обраною професією учні спочатку вивчають загальноосвітні предмети в школі, а потім працюють на підприємстві або в установі, де оволодівають спеціальністю.

Тут школяр має змогу "приміряти" до себе обрану професію і випробувати свої сили, що полегшує вибір майбутнього трудового шляху.

Загалом проблему професійної орієнтації в школах США розв'язують зусиллями консультанта, учителів та координатора служби «Гайденс». Заслугує на увагу досвід створення міжшкільних профцентрів. Кожний з яких має, як мінімум, двох провідних штатних працівників, що організовують підготовку до кар'єри в системі шкільної освіти [6, с. 23]. В 1998 г. в США була розроблена нова інформаційна мережева база даних (Occupational Information Network) або скорочено O*NET. В ній найбільш повно представлені відомості як про робітничі професії, так й про професії, що вимагають середньої і вищої освіти [3].

Наголосимо на тому, що в Франції на відміну від більшості інших країн, професійною орієнтацією керує один орган – Генеральна інспекція з питань шкільної і професійної орієнтації при Міністерстві національної освіти. Відповідає за організацію професійної орієнтації конкретна особа — радник, який є центральною постаттю в цій системі. Він забезпечує зв'язок з сім'ями; його думки і поради, як з питань професійної орієнтації, так і виховання, допомагають батькам прийняти рішення про вибір дитини професії. Відзначимо те, що радник незалежний від шкільної влади, бо «виконує свої обов'язки за вказівками служби професійної орієнтації без стороннього втручання» [7, с. 45]. Профорієнтаційна робота активізується в V-VI класах, коли збирають інформацію про учня для вибору ним сфери майбутньої трудової діяльності. У Франції опрацьовано систему довготривалих спостережень за підлітками в школі, потім у професійно-технічних навчальних закладах і на виробництві шляхом ведення карток, що дають змогу зібрати як об'єктивну інформацію про особистість школяра, так і відомості про динаміку розвитку професійно важливих якостей. В сучасній концепції профорієнтації Франції важливе місце посідає інформаційне забезпечення опитантів. Передбачається, що ступінь готовності до професійного самовизначення залежить від рівня обізнаності молоді щодо умов і вимог професії до людини [4].

Висновки. Підсумовуючи аналіз світового досвіду розв'язання проблем професійної орієнтації, виділимо ряд позитивних чинників у роботі, що допомагають молодим людям правильно обрати свій майбутній професійний шлях: розробка на національному, регіональному рівнях спеціальних програм з навчальної і професійної орієнтації; забезпечення навчальних закладів фахівцями з питань вибору професії; урахування індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей молодих людей; систематичне спостереження за становленням і розвитком особистості школяра; широке використання ІКТ для поглибленого дослідження індивідуальних якостей школяра; викладання в школах спеціальних предметів, що ознайомлюють учнів з основами сучасного

spetsial'nisty 13.00.04 – teoriya i metodyka profesynoyi osvity / O. H. Kaverina. – Kyiv, 2010. – 46 s.

3. Pro vyshchu osvitu / Zakon Ukrainy vid 17.01.2002 № 2984-III. – Verkhovna Rada Ukrainy, 2002.

4. Pro profesyno-tekhnichnu osvitu / Zakon Ukrainy vid 10.02.1998 № 103/98-VR (Redaktsiya stanom na 05.01.2013) – Verkhovna Rada Ukrainy, 1998.

Педагогіка

УДК [373.2.091.113 : 005.3 – 043.83] – 047.48(043.3)

доктор педагогічних наук, доцент Пономаренко Т. О.

Приватний вищий навчальний заклад

„Краматорський економіко-гуманітарний інститут” (м. Краматорськ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності застосування педагогічних умов ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти та висвітленню особливостей реалізації означених умов у процесі формування досліджуваної якості.

Ключові слова. Управлінська культура, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, активні й інтерактивні форми та методи навчання, модерація, контекстне навчання, андрагогічна підготовка викладачів.

Аннотация. Статья посвящена обоснованию целесообразности использования педагогических условий эффективного формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования и освещению особенностей реализации этих условий в процессе формирования исследуемого качества.

Ключевые слова. Управленческая культура, субъект-субъектное взаимодействие, активные и интерактивные формы и методы обучения, модерация, контекстное обучение, андрагогическая подготовка преподавателей.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the necessity of sensible use of the pedagogical conditions of effective formation of managing culture of directors of pre-school education and revealing the peculiarities of the realization of these conditions in the process of the formation of the researched quality.

Key words. Managing culture, subject-subject interaction, active and interactive forms and methods of learning, moderation, contextual learning, andragogical teacher's training.

Вступ. Рівень розвитку особистості дитини обумовлюється якістю освіти. Якість дошкільної освіти визначається особливостями управлінської діяльності керівників, залежить від рівня розвитку їхньої професійної компетентності, управлінської культури. Разом з тим, у галузі дошкільної освіти не вистачає високопрофесійних управлінців, більшість керівників недостатньо підготовлені до результативної управлінської діяльності. Спостерігається низький рівень управлінської культури. Аналіз дослідницької літератури, широкої педагогічної практики підтверджує недостатню розробленість

Сьогодні в Україні відбувається інтенсивний перехід системи ОНР до стандартів ІСАО. Через низьку інтенсивність польотів в таких аеропортах як “Суми”, “Житомир”, “Херсон”, “Хмельницький”, “Тернопіль”, “Черкаси”, “Сімферополь (Заводське)”, “Бердянськ” та “Севастополь” було змінено вид обслуговування повітряного руху. Це стосується організації повітряного простору, правил польотів, УПР та наземного радіотехнічного обслуговування. В зв'язку з цим відбуваються зміни в обладнанні диспетчерських пунктів, відображенні повітряної обстановки на моніторах диспетчерів. Одним із важливих завдань, які постають перед тренажерним центром організації повітряного руху Кіровоградської льотної академії НАУ є професійна підготовка фахівців УПР для підприємств “Укроборони” та країн СНД. Тренажер УПР – це навчальний комплекс, який дозволяє формувати знання та вміння в реальних умовах роботи, імітованих на тренажері. Тренажерна підготовка диспетчерів при обслуговуванні повітряного руху потребує комплексного та системного підходу. Насамперед це стосується наявності тренажерної бази та програм підготовки. В академії професійна підготовка диспетчерів здійснюється на базі комплексного тренажера нового покоління, який можна використовувати як модульний та процедурний тренажер.

Висновки. Отже, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету функціонує як самостійний навчальний заклад вищої категорії для забезпечення країни авіаційними фахівцями. Академія має потужну матеріально-технічну базу для досягнення цієї мети. Професорсько-викладацький та інструкторський склад забезпечує глибокі теоретичні знання та практичні навички. У своїй багаторічній діяльності академія використовує колосальний професійний потенціал та досвід, а також сучасні наукові розробки та технології, що забезпечує її стабільну роботу відповідно до вимог сучасності.

Література:

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Р. С. Гуревич. – Київ, 1999. – 41 с.

2. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Г. Каверіна. – Київ, 2010. – 46 с.

3. Про вищу освіту / Закон України від 17.01.2002 № 2984-III. – Верховна Рада України, 2002.

4. Про професійно-технічну освіту / Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР (Редакція станом на 05.01.2013) – Верховна Рада України, 1998.

References:

1. Hurevych R. S. Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsiyi navchannya u profesiyno-tekhnichnykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenya doktora pedahohichnykh nauk za spetsial'nistyu 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiyanoi osvity / R. S. Hurevych. – Kyiv, 1999. – 41 s.

2. Kaverina O. H. Intehratyvnyy pidkhid do formuvannya hotovnosti studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv do profesiyanoi komunikatsiyi: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenya doktora pedahohichnykh nauk za

виробництва; застосування активних форм навчання і виховання (тренінги, ділові ігри тощо) з метою професійної орієнтації; активне включення учнів у трудову діяльність, для випробування сил за вибраною професією; наявність широкої мережі профконсультаційних пунктів; належне методично – інформаційне забезпечення процесу професійного самовизначення опантів; урахування потреб ринку праці тощо.

Урахування цих напрацювань у вітчизняній профорієнтаційній діяльності сприятиме підвищенню рівня готовності опантів до вибору фаху. Перспективи подальших розвідок вбачаються в продовженні вивчення досвіду теоретиків і практиків професійної орієнтації зарубіжних країн і знаходженні нових, оригінальних підходів до розв'язання проблеми підготовки молоді до свідомого й адекватного професійного самовизначення.

Література:

1. Вуйчик А. Розвиток сучасної системи професійної орієнтації на прикладі Польщі/ А. Вуйчик. //Ринок праці та зайнятість населення. -2009. - №4. – С. 43 – 46.

2. Гриншпун С.С. Организация профориентации в Великобритании/Светлана Сергеевна Гриншпун. [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: http://clskuntsevo.ru/portal_proforientir/prof_obuch_uchashihsyas_zarubezgom_v_velikobritanii.php

3. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация в США/Светлана Сергеевна Гриншпун. [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: http://clskuntsevo.ru/portal_proforientir/prof_obuch_uchashihsyas_zarubezgom_v_sha.php

4. Демет'єв І.В. Профориєнтація: зарубіжний досвід/ Іван Вікторович Демет'єв. // Актуальні проблеми сучасного гуманітарного образования. Матеріали V науково-практичної конференції молодих учених і аспірантів РІВШ. – Минск, 2008. – С. 9 – 16.

5. Подготовка школьников к выбору профессии в условиях районной и городской службы профориентации: [сб. науч. трудов / Под ред. С. Н. Чистяковой.]. – М.:Изд-во АПН СССР. – 1990. – 80 с.

6. Профессиональная ориентация молодежи/ под науч. ред. К.К.Платонова. – М. : Профиздат, 1989 – 271 с.

7. Профессиональная ориентация молодежи/ под ред. А.Д.Сазонова, Н.И.Калугина, А.П.Менищикова и др. - М.: Высшая школа, 1989 – 158 с.

8. Яницур М.С. Крайній світовий досвід професійної орієнтації молоді/ Микола Сергійович Яницур. [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://kariiera.in.ua/ua/dovidka/useful/best>

References:

1. Vujchy`k A. Rozvy`tok suchasnoyi sy`stemy` profesiyanoi oriyentatsiyi na pry`kladi Pol`shhi/ A. Vujchy`k. //Ry`nok praci ta zajnyatist` naselennya. -2009. - №4. – S. 43 – 46.

2. Gry`nshpun S.S. Organy`zacy`ya profory`entacy`y` v Vely`koby`tany`y`/Svetlana Sergeevna Gry`nshpun. [Elektronny`j resurs]. Rezhym dostupu do stat`ti: http://clskuntsevo.ru/portal_proforientir/prof_obuch_uchashihsyas_zarubezgom_v_velikobritanii.php

3. Gry`nshpun S.S. Professy`onal`naya ory`entacy`ya v SShA./Svetlana Sergeevna Gry`nshpun. [Elektronny`j resurs]. Rezhym dostupu do stat`ti: http://clskuntsevo.ru/portal_proforientir/prof_obuch_uchashihsyas_zarubezgom_v_sha.php

4. Dement'ev Y.V. Profory'entacy'ya: zarubezhnij opit/ Y'van Vy'ktorovy'ch Dement'ev. // Aktual'nie problemi sovremennogo guman'yarnogo obrazovany'ya. Matery'ali V nauchno-prakty'cheskoj konferency'y' molodix uchenix y' aspy'rantov RY'VSh. – My'nsk, 2008. – S. 9 – 16.

5. Podgotovka shkol'ny'kov k vboru professy'y' v uslovy'ях rajonnoj y' gorodskoj sluzhbi profory'entacy'y': [cb. nauch. trudov / Pod red. S. N. Chy'styakovej.]. — M.:Y'zd-vo APN SSSR. — 1990. — 80 s.

6. Professy'onal'naya ory'entacy'ya molodezhy' / pod nauch. red. K.K.Platonova. — M.: Profy'zdat, 1989 – 271 s.

7. Professy'onal'naya ory'entacy'ya molodezhy' / pod red. A.D.Sazonova, N.Y.'Kalugy'na, A.P.Menshy'kova y' dr. - M.: Visshaya shkola, 1989 – 158s.

8. Yanczur M.S. Krashhy'j svitovy'j dosvid profesijnoyi oriyentaciyi molodi/ My'kola Sergijovy'ch Yanczur. [Elektronny'j resurs]. Rezhym dostupu do stat'i: <http://kariiera.in.ua/ua/dovidka/useful/best>

Педагогіка

УДК 378.147

викладач кафедри української та російської філології Клочко А. Г.

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ М. ХВИЛЬОВОГО «СИНІ ЕТЮДИ»

Анотація. Стаття присвячена аналізу розвитку мовленнєвої культури майбутніх вихователів та встановленню особливостей методичної системи вивчення індивідуального стилю письменників на заняттях з української літератури (на прикладі поетичної мови збірки М. Хвильового «Сині етюди»). Аналізується дослідження фігур згортання та розгортання як важливих складників художньої мови оповідань М. Хвильового в структурно-семантичному та функціонально-стилістичному аспектах для розвитку мовленнєвої культури майбутніх вихователів.

Ключові слова: мовленнєва культура, майбутні вихователі, індивідуальний стиль, поетична мова, стилістичні фігури.

Аннотация. Статья посвящена анализу развития речевой культуры будущих воспитателей и установлению особенностей методической системы изучения индивидуального стиля писателей на уроках украинской литературы (на примере поэтического языка сборника М. Хвильового «Синие этюды»). Анализируется исследование фигур свертывания и развертывания как важных составляющих художественного языка рассказов М. Хвильового в структурно-семантическом и функционально-стилистическом аспектах для развития речевой культуры будущих воспитателей.

Ключевые слова: речевая культура, будущие воспитатели, индивидуальный стиль, поэтическая речь, стилистические фигуры.

Annotation. The article analyzes the development of future educators speech culture, established methodological features of the study of individual style writers in the classroom with Ukrainian literature (for example, poetic language book "Blue

Практична підготовка курсантів Кіровоградської льотної академії НАУ здійснюється в тренажерних центрах: льотному та диспетчерському. Професійна підготовка здійснюється згідно затверджених програм навчання відповідно до державного стандарту вищої професійної освіти. Метою академічної підготовки авіаційних фахівців є організація та проведення підготовки на тренажерах у формі теоретичного навчання, брифінгів, семінарів та практичного навчання на тренажерах. Іншим завданням цієї підготовки є інтеграція професійної освіти, галузевої науки та авіаційного виробництва, втілення нових компетенцій у сучасного випускника Кіровоградської льотної академії НАУ.

Досягнення високого рівня професіоналізму льотного складу неможливо без проходження етапу тренажерної підготовки. Тільки при використанні різних тренувально-імітаційних засобах (авіаційних тренажерів) досягається набуття, підтримка та удосконалення професійних дій екіпажу в особливих та екстремальних ситуаціях польоту. Крім того, відпрацювання практичних навичок та вмінь льотного складу на тренажерах дозволяє знизити собівартість навчання при забезпеченні високого рівня безпеки польотів. Тренажерний центр льотних тренажерів академії обладнаний комплексними тренажерами літаків Як-42, Як-40, Ан-24, Ан-26, Л-410 та тренажерами пілотів літаків Ан-2 і Як-18Т. Це дозволяє не тільки забезпечувати тренажерну підготовку курсантів-пілотів, а також здійснювати періодичне тренування льотних екіпажів та авіапідприємств України, країн СНД та далекого зарубіжжя.

Великої уваги заслуговує льотна практична підготовка курсантів-пілотів, яка забезпечується льотною службою академії. Льотна служба має необхідне технічне забезпечення та відповідний сертифікат, виданий Державіаслужбою України. Льотна підготовка курсантів та слухачів здійснюється відповідно до норм ICAO та JAR-FCL, які використовують європейські країни. В процесі льотної практики курсанти отримують необхідну кількість льотних годин на ПС академії – НАРП-1, Як-18Т, Ан-2, Л-410, Ан-24, Ан-26. Якщо курсант хоче отримати льотну практику на іншому типі ПС, академія розглядає такий варіант на основі типів ПС, орендованих у авіаційних підприємств. На сьогодні льотна служба Кіровоградської льотної академії НАУ забезпечує такі види підготовки: приватний пілот (PPL), комерційний пілот (CPL) з кваліфікаційними позначками для виконання інструментальних польотів (IR), виконання авіаційно-хімічних робіт, виконання польотів за приладами на багатодвигунових ПС (CPL/MEL) за стандартною та скороченою програмами, підготовка інструкторського складу (FI/LI/TRI). Теоретична підготовка охоплює весь перелік необхідних дисциплін для отримання свідоцтва транспортного пілота (ATPL – frozen course). Хочемо зазначити, що у 2012 році академія здійснила закупівлю семи літаків нового покоління: Diamond-40 та Diamond-42. На нашу думку, відбувся дійсний прорив у світове авіаційне суспільство. Застосування новітніх літаків розширило можливості академії. Літаки таких типів є літаками, які широко використовуються в Європі. Це дозволить у подальшому збільшувати кількість курсантів та слухачів академії. Відповідно до типу літаків заплановано закупівлю льотних тренажерів Diamond, на яких планується відпрацювання навичок з подальшим виконанням практичних польотів. Тренажер заплановано ввести в експлуатацію на початку 2013 / 2014 навчального року.

Англійська мова викладається в академії протягом всіх років навчання у кожному семестрі (для бакалаврів – 4 роки, для спеціалістів та магістрів – 5 років). Безумовно за кількістю годин професійно орієнтована англійська мова випереджає всі інші дисципліни. Для професійної підготовки пілотів передбачено 756 навчальних годин, для диспетчерів УПР – 952 навчальні години. Бачимо, що кількість годин, відведених на вивчення англійської мови для диспетчерів майже на 200 годин більше, ніж у пілотів. Це зумовлено підвищеною увагою до кваліфікації диспетчерів з боку державних авіаційних органів, які несуть повну відповідальність за професійні дії диспетчера перед світовим авіаційним суспільством. З іншого боку, пілоти також мають великий ступінь відповідальності, проте вони можуть працевлаштовуватися у приватні авіаційні компанії на відміну від диспетчера. Тому вимоги для диспетчерів УПР більш високі та жорсткі з боку держави. На рисунку 1 продемонстровано як змінювалася кількість годин, передбачених на навчання англійської мови для пілотів та диспетчерів протягом останніх п'яти років:

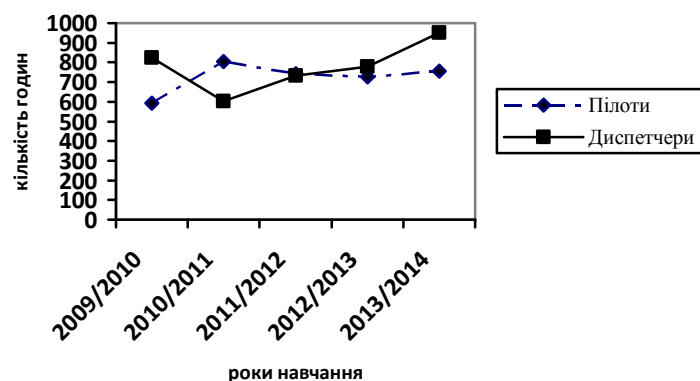


Рис. 1. Графік кількості годин, передбачених для навчання англійської мови для пілотів та диспетчерів у Кіровоградській льотній академії НАУ

На рисунку 1 бачимо, що кількість навчальних годин дисципліни «Професійно орієнтована англійська мова» для пілотів залишається відносно однаковою, окрім скачка у 2011 році, в той час, як для диспетчерів УПР, починаючи з 2010/2011 н.р. спостерігається тенденція до стабільного збільшення кількості навчальних годин на зазначену дисципліну. Хочемо зазначити, що перехід до європейських стандартів сприяє широкому вживанню англійської мови в усіх галузях авіаційного суспільства. Це стосується насамперед диспетчерів та пілотів, а також інженерів, фахівців з технічного обслуговування ПС, наземних служб, фахівців з аеронавігації та планування польотів, бортпроводників, рятувальників та інших категорій працівників. Світове суспільство потребує нових шляхів запобігання катастрофам та аварійним ситуаціям та підвищення рівня безпеки польотів.

Etudes"by M. M Khvylovyy). Analyzed survey figures coagulation and deployment as important components of the artistic language of stories M. M Khvylovyy in structural and functional semantic and stylistic aspects of speech culture for future educators.

Key words: language culture, future educators, individual style, poetic language, stylistic figures.

Вступ. У «Державній національній програмі «Освіта»: Україна ХХІ століття» зазначено: «одним із пріоритетних напрямів освіти є досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури...». У «Концепції літературної освіти в Україні» зазначено, що вивчення літератури має забезпечити розв'язання низки завдань, що «досягається шляхом добору текстів, засвоєння учнями знань, вироблення умінь і навичок самоаналізу, аналізу художнього твору, образу персонажа, літературного процесу, які розкривають красу художнього слова, його силу й виражальні можливості» [1].

Специфіка викладання літератури полягає в тому, що в творах життя змальовується образно, за допомогою мовних засобів. Сучасна методична наука визначає шляхи, які допомагають вихователю привертати увагу дітей до естетичної функції слова та сприяють збагаченню їхнього словникового запасу. Отже проблема розвитку мовленнєвої культури майбутніх вихователів є актуальною [2].

Термін «культура» можна трактувати як сукупність матеріальних і духовних цінностей, які відображають активну творчу діяльність в освоєнні світу, в ході історичного розвитку суспільства або як спосіб діяльності людини, засобами якого по історичній вертикалі створюються матеріальні та духовні цінності.

Мовленнєва культура – це культура мислення, дотримання ustalених норм вимови й побудови фраз. Людина, що прагне оволодіти культурою мовлення, не повинна вживати жаргонних виразів, вульгарних, грубих слів; вона піклується про збагачення свого лексикону, звільняється від слів-паразитів, стежить за інформацією та правильним наголосом. Культура мовлення виховується школою, а також через літературу, засоби масової інформації, користування словниками, енциклопедіями. Вона є важливим чинником успішної професійної діяльності, надає впевненості в собі, у своїй здатності переконувати людей [3].

У різний час питанню вивчення художньої мови приділяли увагу відомі вчені М. Шанський, Л. Булаховський, В. Виноградов, І. Білодід, Л. Пустовіт, Т. Бугайко, Є. Пасічник, Н. Волошина, С. Ярмоленко, Л. Мацько, М. Плюш, В. Пахаренко, Г. Токмань, Н. Пасік, В. Калашник, О. Білецький та інші. З літературного погляду творчість М. Хвильового розглядали О. Білецький, С. Єфремов, О. Дорошевич, С. Пилипенко, А.Флаккер, Ю. Безхутрий.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті – проаналізувати розвиток мовленнєвої культури майбутніх вихователів (на прикладі поетичної мови збірки «Сині етюди» М. Хвильового).

Виклад основного матеріалу статті. Аналізуючи розвиток мовленнєвої культури майбутніх вихователів, необхідно зазначити, що досить часто практикується аналіз художнього твору, який передбачає спочатку з'ясування його змісту, а потім визначення особливостей форми. На думку

літературознавців В. Марка, Г. Клочека, В. Панченка та інших, «доцільно ширше практикувати такий аналіз, який би розпочинався з вивчення форми, а відтак вів би до розуміння змісту»[4].

На розвиток мовленнєвої культури майбутніх вихователів, на нашу думку, впливає поетична мова, що являє собою сукупність мовних елементів, які утворюють організовану систему виразально-образних засобів художнього зображення дійсності. Основу мовленнєвої культури складає літературна мова з її нормативністю та стильовою диференціацією. Мовний стандарт не дозволяє письменнику вийти за рамки його звукової, семантичної і формально-граматичної системи. Засоби поетичного зображення можуть варіюватися, видозмінюватися, зникати або вертатися до художньої мови. Мовна система багата, образна. У зв'язку з цим поетична традиція – це не тільки фактор використання певного мовного матеріалу, а й імпульс до семантико-емоційних інновацій, що дозволяють митцю створити індивідуальний образ на основі традиційно-символічного змісту. Від майстерності письменника, від його мовної інтуїції та знання мовної системи залежить естетична своєрідність використаних ним традиційно-поетичних елементів, за якими визначають художній стиль митця. Під час аналізу художньої мови творів письменника визначаються індивідуальні риси, з'ясовуються естетичні закономірності, які притаманні слову в художньому мовленні взагалі. Добір мовних зображальних засобів та їх використання в контексті художнього твору, з'ясування естетичної функції мовного матеріалу визначають ідіостиль письменника. Визначний мовознавець О. Єфимов доводить: «Основной задачей анализа словесной ткани художественных произведений является определение специфики языка и стиля писателя, индивидуального своеобразия его языковых средств, в которых находят свое воспроизводство идея и содержание произведения» [5].

До поетичної мови належать тропи та фігури мови. Фігура мови – це мовно-стилістичний зворот, який полягає в особливій синтаксичній організації висловлення для досягнення відповідного виразально-зображального ефекту. Незважаючи на те, що фігури мови розглядають ще з античних часів, відсутня єдина загальноприйнята класифікація. За кількісним складом синтаксичних конструкцій і за тенденціями до збільшення або зменшення семантичного обсягу вислову виділяються фігури розгортання та згортання. Стилістичні фігури – це особливі побудови, що відхиляються від звичайного синтаксичного типу й додають оригінальну форму для образного вираження думок і почуттів людини. Розрізняють фігури розгортання та фігури згортання.

Художнє слово – мовний знак культури нації. Спостерігаючи за художньою мовою майбутніх вихователів досліджує життя й творчість письменника у неперервному зв'язку з історичною епохою, визначає особливості неповторної творчої манери, з'ясує роль митця й місце мистецтва в духовному житті [6]. Одним із авторів, твори якого вивчаються на заняттях з української літератури, є М. Хвильовий. У нього імпульсивний стиль, твори насичені фігуральними засобами, особливо, фігурами згортання та розгортання. Мова творів М. Хвильового багата повторами, серед яких у межах одного контексту (іноді чимало за розміром) переважають повні або часткові лексичні повтори [7]. Усі ці літературні фігури значно сприяють розвитку мовленнєвої культури майбутніх вихователів.

Основна тема малої прози М. Хвильового – життя людей під час революції, тому ми розуміємо в якому напруженому емоційному стані

вибору студентів (Блоки А і В). Тобто інтегративна підготовка забезпечується у Кіровоградській льотній академії НАУ функціонуванням 5 циклів (табл. 1):

Таблиця 1

Розподіл кількості навчальних годин теоретичного курсу для авіаційних фахівців за напрямом підготовки 6.070102 „Аеронавігація”

Цикли	Кількість годин
Соціально-гуманітарні дисципліни	2052
Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноосвітньої підготовки	1584
Дисципліни професійної та практичної підготовки	1962
Дисципліни самостійного вибору вищого навчального закладу	909
Дисципліни вільного вибору студентів	891
Всього годин	7398 (205,5 кредитів*)

*1 кредит = 36 годин

З таблиці 1 можна простежити взаємозв'язок всіх циклів процесу навчання авіаційних фахівців. Спостерігається тенденція до важливої ролі соціально-гуманітарних дисциплін (2052 години); водночас надано відносну свободу у виборі дисциплін студентом (891 година), що оцінюється нами позитивно.

Перехід системи навчального процесу до системи кредитно-модульної ECTS передбачає поглиблене значення самостійної та індивідуальної роботи студентів. У межах навчального процесу КЛА НАУ співвідношення годин, відведених на навчання пілотів та диспетчерів, розподілено таким чином, що від загальної кількості годин (7398 годин) на аудиторну роботу курсантів (4128 годин) відведено близько 55,8 %; на індивідуальну роботу (555 годин) – близько 7,5 % годин; на самостійну – 36,7 % (2715 годин). Тенденція до зростання ролі самостійної роботи курсантів, на нашу думку, не повністю сприяє якісному та повноцінному засвоєнню знань. Специфічність навчання у льотному навчальному закладі зумовлює необхідність здійснення постійного контролю за навчальною діяльністю курсантів. Тому, організація аудиторної та самостійної роботи повинна скеровувати об'єднану роботу викладача та курсантів у напрямі оптимального та цілісного функціонування всього навчального процесу.

Доцільно відзначити надзвичайно важливу роль професійно орієнтованої англійської мови у Кіровоградській льотній академії НАУ. На викладання цієї дисципліни відведено найбільшу кількість годин – 756. Дисципліна викладається впродовж всіх семестрів навчання та є обов'язковою. З 2012 року викладання англійської мови на факультетах повинно також бути спрямовано на авіаційний контекст, в той час, як раніше факультативні заняття передбачали тільки розвиток та розширення загальних уявлень про світ англійською мовою. Це означає, що вже з першого курсу для курсантів-пілотів та курсантів-диспетчерів створюються умови для поглинання в авіаційну атмосферу.

вищу освіту” зміст освіти визначений як обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, а зміст навчання як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [3].

На основі проведених досліджень організації навчання Р. С. Гуревич запропонував своє тлумачення поняття “зміст професійного навчання”: це “педагогічно обґрунтована, логічно впорядкована й текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова й технічна інформація про навчальний матеріал, що має професійну спрямованість, подається компактно і визначає зміст навчальної діяльності педагогів, пізнавальної діяльності учнів для оволодіння усіма компонентами змісту професійної освіти відповідного рівня і профілю” [1, с. 17].

Висловлену думку щодо змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих технічних навчальних закладах підтримує О. Г. Каверіна [2], яка приділяє увагу інтеграції гуманітарних і технічних дисциплін як процесу формування цілісності. Учена стверджує, що інтеграція змісту гуманітарної освіти характеризує структуру змісту професійної комунікації на всіх рівнях її формування та відображає єдність змістової й процесуальної сторін навчання.

Змістовий компонент знаходить своє відображення у навчальних програмах та планах, які реалізовані у навчальних дисциплінах профільного вищого навчального закладу. Навчальні дисципліни структуровані за модулями, які мають конкретний зміст, що допомагає студенту отримати необхідний мінімум знань у певній галузі. Навчальна програма з професійної підготовки є документом, який визначає зміст професійних знань, умінь та навичок, а також методи їх формування [4]. Відповідно до змін у науці та техніці, зміст професійно-технічної освіти систематично оновлюється шляхом внесення відповідних коректив та розробки нових навчальних планів та програм.

Формулювання мети статті та завдань. Розглянемо особливості навчальних програм Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (КЛА НАУ, Україна) щодо підготовки пілотів та диспетчерів до виконання професійних дій. Ці програми в різних університетах мають специфіку. На даному етапі завданням статті є здійснення аналізу навчальних планів і програм у галузі знань 0701 “Транспорт і транспортна інфраструктура”, за напрямом підготовки 6.070102 “Аеронавігація” за спеціальностями “Обслуговування повітряного руху” та “Льотна експлуатація повітряних суден”. Таким чином, ми визначимо характерні риси професійної підготовки авіаційних фахівців у вищих льотних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз навчальних планів професійної підготовки пілотів та диспетчерів дав змогу структурувати навчальні дисципліни за ступенем їх впливу на підготовку авіаційних фахівців до виконання професійних дій. Цикли дисциплін поділяються на дві частини: нормативну та вибірккову за варіативними компонентами. До вибіркової частини належать цикли професійної та практичної підготовки, цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу та цикл дисциплін вільного

перебувають персонажі творів. Автор не тільки майстерно передає цей стан, завдячуючи стилістичному засобу умовчання, а й оцінює певні риси свого персонажа, водячи до реплік повтори [8].

Приклад з оповідань Хвильового:

– Фу. Чорт. Значіт, капіталізм імеєт трі прізнака: найомний труд...найомний труд...найомний труд [9, с 125].

Слід відзначити, що своєрідною рисою прози митця є майже повна відсутність підрядних порівняльних речень, які у складних реченнях приєднуються до головного сполучниками як, ніби, наче, мов та ін.

В оповіданнях функцію порівнянь виконують члени речення, що мають форму орудного відмінка іменника, який означає предмет порівняння [10].

Приклад з оповідань Хвильового:

[...] річка була далеко в своїй глибині, вона з Дніпра в Чорне море бігла, думалось, що й вона морським синіми бурями дихає...[9, с 125].

Синтаксис мови творів М. Хвильового має певну особливість речення у нього переважно прості двоскладні або односкладні номінативні. Така структура забезпечує чіткість, лаконічність висловлення, додає афористичності змістові. Слід зазначити, що М. Хвильовий – письменник модерного спрямування, тому його твори не можуть прочитуватися та інтерпретуватися однозначно. Кожне слово тут має свою специфічну внутрішню форму, майже завжди приховану, що неабияк впливає на розвиток мовленнєвої культури майбутнього вихователя. Враховуючи синтаксичну структуру речення, спрямовану на швидку, чітку передачу думки, автор досягає розширення семантики слів та речень. Для художньої мови М. Хвильового характерним є саме ефективне використання синтаксичних прийомів. Одним із таких прийомів є фігура еліпсу.

Приклад з оповідань Хвильового:

А зав'язки – розв'язки так від мене й не дочекаєтесь. Бо зав'язка – Жовтень, а розв'язка – соняшний вік, і до нього йдемо.

На Кубань! На Кубань! На Кубань! Довго паровик борсається в депо: і тут – у депо, і там – у депо...[9, с 157-158].

Аналізуючи уривок із твору М. Хвильового слід зазначити, що на початку автор випускає обставину, що позначена знаком тире. Цей прийом використано для пришвидшення темпу розповіді. Із контексту зрозуміло, який член речення випущено, тому дане речення еліптичне. У компонентах наступного речення випущено повторюваний присудок, який перед цим вже використовувався – «борсається».

Структура речення у М. Хвильового особлива: воно односкладне, номінативне та цей й має фігуру еліпсу. Тим самим формується рваний ритм і відповідно ритміка створення образів: різкі картини постають в уяві читача. Уривчасті образи, пейзажі-тіні, немає конкретного опису, є лише декорації, які читач домальовує самостійно при двозначності зображення. Особливості тексту: постійна підкреслена іронічність – інколи лагідна інколи зла [11].

На розвиток мовленнєвої культури майбутніх вихователів, на нашу думку, значний вплив має мова творів М. Хвильового насичена умовчаннями. Ідіостиль автора привертає увагу тим, що майже в кожному творі ми зустрічаємо умовчання на початку речення, цим він досягає того, що привертає увагу читача й відразу залучає його до участі в розмовах, подіях, переживаннях. Читач замислюється, чому використано умовчання на початку,

який зміст передуює сказаному. Так само велика кількість умовчань у середині речення та в його кінці.

Фігура умовчання – одна з основних фігур згортання, що широко використовується в художній літературі. Умовчання – це стилістична фігура, яка залишає відчуття недомовлення, незакінченості, обірваності вислову.

Приклад з оповідань Хвильового:

...Словом, я безнадійна комуністка. Мій папа, Аркадій Андрійович каже:

– Мар'яно, як записуються у партію?

...Я йому розказала: хоче кандидатом, витримувати стаж. Правда зворушливо?...(...)

...а зараз дощ і болить серце. «Сєвер». «Грусть».

P.S. Через годину повішусь. Прощай. [9, с 156].

Слід зазначити, що завдяки насиченості тексту паузами досягається відчуття емоційного стану, в якому знаходиться молода дівчина під час революції. Умовчання на початку речень дають змогу зрозуміти, що героїня твору хвилюється, її душа сповнена переживаннями. Вона не може нікому розповісти про свої проблеми, окрім друга. Але через мову героїні та її внутрішні переживання можна відчутти також природні умови під час написання листа; той момент, що йде дощ, ще більше підштовхує героїню до прикрих роздумів і непотрібних учинків. Переживання дівчини справді дуже зворушливі та викликають глибоке співчуття [12]. Вивчаючи вплив мови творів збірки М. Хвильового «Сині етюди» на розвиток мовленнєвої культури, необхідно звернути увагу студентів на образ матері у творі «Я (Романтика)». У творі ім'я матері – Марія. Таке ім'я вжито не просто, оскільки образ матері порівнюється зі святою Марією (біблійні мотиви). Початкові умовчання ще раз доводять, що герой твору, або точніше сказати «Я», перебуває на грані нервового зриву. Особистість людини роздвоюється: з одного боку зраджується все, що є в людині святе, а з іншого, – над усім панує обов'язок. У кінці твору відбувається жахлива подія – вбивство матері, а отже й убивство в людині всього святого, після того це вже не людина.

Ще один яскравий приклад із умовчанням.

І в той же момент раптом переді мною підводиться образ моєї матері...

– ... «Розстрілять»???

І мати тихо, зажурено дивиться на мене.

...Знову на далекій міській башті над перевалом дзвенить мідь: то б'є годинник. [9, с 218].

Студентам потрібно пояснити, що своєрідною та незвичайною особливістю ідіостилю М. Хвильового є початкові умовчання. Цей прийом дає змогу замислитися над тим, що саме автор хотів донести такою паузою, яка подія передувала початковому умовчання. Письменник також використовує умовчання в середині та в кінці речення. Опрацьовуючи збірку «Сині етюди» студенти спостерігають уживання в художній мові творів письменника фігур розгортання, серед яких, зокрема такі фігури додавання як приєднання одиниць з новою інформацією, різноманітні повтори, в тому числі: анафора, ампліфікація, плеоназм, тавтологія. Усі ці фігури мають значний вплив на розвиток мовленнєвої культури.

Висновки. Проаналізувавши використання умовчання в оповіданнях М.Хвильового, доходимо висновку, що ця фігура формує своєрідний ідіостиль письменника. Серед багатьох стилістичних експресивних засобів у мові малої

5. Сисоєва С.О., Мачинська Н.І. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя у педагогічному коледжі: технологічні аспекти: Навч.-метод. посібник / С.О.Сисоєва, Н.І.Мачинська – К.: Міленіум, 2006. – 154 с.

References:

1. Goncharenko S.Y. Metoduka yak nayka / Semen Ystumovuch Goncharenko – Xmelnuzczui: Vud-vo XGPK, 2000. – 30 s.

2. Goncharenko S.Y. Ykrainskui pedagogichnui enzcuklopeduchui slovnuk / Vudannya dryge, dopovnene i vupravlene / Semen Ystumovuch Goncharenko – Rivne: Volunski beregu, 2011. – 552 s.

3. Pidlasui I., Pidlasui A. Pedagogichni innovazcii / I. Pidlasui, A. Pidlasui // Ridna shkola, 1998. – № 12. – S.3-17.

4. Pedagogicheskie texnologii: voprosu teorui u praktiku vnedreniya. Spravochnik dlya studentov / avt.-sost. A.V.Vunevskaya; pod red. U.A.Stazcenko – Rostov n/D: Fenuks, 2014. – 253 s.

5. Susoeva S.O., Mashunska N.I. Zagalnopedagogichna pidgotovka maibytнього vchutelya y pedagogichnomy koledgi: texnologichni aspektu: Navch.-metod. Posibnik / S.O. Susoeva, N.I. Mashunska – K: Mileniyum, 2006. – 154 s.

Педагогіка

УДК 378.147: 656.071.1

кандидат педагогічних наук, доцент Москаленко О. І.

Кіровоградська льотна академія

Національного авіаційного університету (м. Кіровоград)

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Анотація. У статті проаналізовано зміст професійної підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів; визначено структуру підготовки до виконання професійних дій в екстремальних умовах; наголошено на важливості теоретичної та практичної видів підготовки на сучасному етапі розвитку авіації.

Ключові слова: зміст, професійна підготовка, професійно орієнтовані дисципліни.

Аннотация. В статье проанализировано содержание профессиональной подготовки курсантов высших летных учебных заведений; конкретизирована структура подготовки к выполнению профессиональных действий в экстремальных условиях; отмечена важность теоретической и практической видов подготовки на современном этапе развития авиации.

Ключевые слова: содержание, профессиональная подготовка, профессионально ориентированные дисциплины.

Annotation. The article covers the contents of professional preparation of students of State Flight Academies and Schools; detailed structure of preparation to professional actions in extreme situations; the author focuses on the importance of theoretical and practical aspects of preparation on the modern stage of development of aviation.

Key words: table of contents, professional preparation, professional subjects.

Вступ. В освітній діяльності навчальних закладів України провідне місце посідають зміст освіти та зміст навчання. Відповідно до Закону України “Про

«Від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі «якщо»: якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. Вже стало звичним, що методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проєкується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат», - вважають І.П.Підласий і А.П.Підласий. Водночас «технологія не допускає варіативності, її головне призначення отримати гарантований результат... З технології не викинеш частину, там не може і не повинно бути зайвого. Якщо праця легко перебудовується, а прийоми взаємозамінюються, то це ознака не технологічності», - констатують дослідники [5].

Висновки. Таким чином, можна зазначити що педагогічна технологія або технологія навчання ґрунтується на оволодінні педагогом освітнього закладу методикою проєктування та конструювання професійно-зорієнтованою технологією навчання з чітко визначеними дидактичними цілями навчання, структуруванням навчального матеріалу, чіткістю методичної мови, обґрунтованістю управління пізнавальною діяльністю студентів. Особливу роль у цих процесах відіграють уміння і готовність педагога щодо коригування педагогічної взаємодії на основі технологізації педагогічного процесу та проєктування взаємодії зі студентами.

Методика навчання – це напрям педагогічної науки, мета якого конструювання оптимальних навчальних систем, проєктування різноманітних педагогічних процесів, зорієнтованих на формування знань, умінь і навичок студентів. В основі педагогічної технології лежить ідея повного управління процесом навчання, проєктування і відтворюваності освітнього циклу, спрямованого на підготовку студентів до самостійної діяльності.

Отже, поняття «педагогічна технологія» та «методика навчання» не можуть визначатися як тотожні. Це два самостійні, але разом з тим взаємозалежні терміни, які характеризують два різні напрями педагогічної науки та зумовлюють її ефективність і перспективи розвитку, значною мірою залежать від рівня розвитку професіоналізму та педагогічної компетентності кожного педагога.

Розвиток та удосконалення конкретної педагогічної технології та методики навчання в контексті індивідуального професійного становлення педагога, їх взаємозалежність та наступність у системі ступеневої професійної освіти, критерії вибору найбільш доцільних технологій підготовки майбутніх фахівців в умовах різних типів вищих навчальних закладів – ось перспективні напрями подальших науково-практичних досліджень даної проблеми.

Література:

1. Гончаренко С.У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко – Хмельницький: Вид-во ХГП, 2000. – 30 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа, 1998. – № 12. – С.3-17.
4. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / авт.-сост. А.В. Винева; под ред. И.А. Стеценко – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.

прози М. Хвильового переважають фігури згортання (еліпс і умовчання) та розгортання (повтор, рідше – ампліфікація, плеоназм, тавтологія, а в окремих творах – порівняння), частотність уживання яких у текстах оповідань різна. Своєрідною та незвичайною особливістю ідіостилу М. Хвильового є те, що майже в кожному творі автор використовує початкові умовчання. М. Хвильовий із великою майстерністю поєднав різновиди засобів експресії, що дозволило йому створити особливу, унікальну картину художнього світу.

Отже, спираючись на все вищезазначене можна сказати, що поетична мова літературних творів має великий вплив на розвиток мовленнєвої культури майбутніх вихователів.

Література:

1. Концепція літературної освіти в Україні (Проект) // Українська мова та література. – 2002. – №11.
2. Харківська А. А. Сучасні вимоги до педагога / А. А. Харківська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI» (1 февраля 2012 г.). Часть II. – Харьков, изд. НУА, 2012. – С. 180–189.
3. Свінцицька В. М., Коломієць Ю. В. Загальні поняття культури мовлення[електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Pedagogica/45774.doc.htm
4. Семенюк Г., Цимбалюк В. Програми для загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням української літератури, для класів з гуманітарним профілем, гімназій, ліцеїв та коледжів // Українська мова та література. – 2002. – №6.
5. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи / Александр Иванович Ефимов. – 2-е изд., дополн. И перераб. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961. – 519 с.
6. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. – Москва, 2003. – 432 с.
7. Алексеев Ю. К. Тавтология и норма / Ю. К. Алексеев, Н. Х. Хорхолок. – Чернівці :Рута, 2008. – 81 с.
8. Безхутрий Ю. М. Художній світ М. Хвильового. – Х.: Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2005. – С. 304 – 325.
9. Хвильовий М. Твори: У 2 т. – К.: Дніпро, 1990. – Т.1-2. – 650с.; 925с.
10. Калашиник В.С. Особливості слововживання в поетичній мові. Навчальний посібник. – Х.: Вид-во ХДУ, 1985. – 62с.
11. Лігостова О. Композиція, авторська оцінка зображуваного у новелах Миколи Хвильового // Молода нація. – 1996. - №1. – С. 47 – 50.
12. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: Підручник / За ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.

References:

1. Kontseptsiya literaturnoyi osvity v Ukrayini (Proekt) // Ukrayins'ka mova ta literatura. – 2002. – № 11.
2. Kharkivs'ka A. A. Suchasni vymohy do pedahoha / A. A. Kharkivs'ka // Materyly Mezhdunarodnoy nauchno-praktycheskoy konferentsyy «Prepodavatel' kak sub'ekt y objekt obrazovatel'noho protsesssa. Vek KhKhI» (1 fevralya 2012 h.). Chast' II. – Khar'kov, yzd. NUA, 2012. – S. 180–189.
3. Svintsits'ka V. M., Kolomiyets' Yu. V. Zahal'ni ponyattya kul'tury movlennya [elektronnyy resurs]. – Rezhyim dostupu:

http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Pedagogica/45774.doc.htm

4. Semeniyuk H., Tymbalyuk V. Prohramy dlya zahal'noosvitnikh shkil z pohlyblenym vyvchenyiam ukrayins'koyi literatury, dlya klasiv z humanitarnym profilem, himnazi, litseyiv ta koledzhiv // Ukrayins'ka mova ta literatura. – 2002. – № 6.

5. Efymov A. Y. Stylystyka khudozhestvennoy rechy / Aleksandr Yvanovych Efymov. – 2-e yzd., dopoln. Y pererab. – M. : Yzd-vo Mosk. un-ta, 1961. – 519 s.

6. Plyhin A. A. Lychnostno-oryentyrovano obrazovanye: ystoryya y praktyka. – Moskva, 2003. – 432 s.

7. Alekseyev Yu. K. Tavtolojiya i norma / Yu. K. Alekseyev? Horholyuk N. H. – Chernivtsi : Ruta, 2008. – 81 s.

8. Bezkhutryy Yu. M. Khudozhniy svit M. Khvyl'ovoho. – Kh. : Vyd-vo KhNU imeni V. N. Karazina, 2005. – S. 304 – 325.

9. Khvyl'ovyy M. Tvory : u 2 t. – K. : Dnipro, 1990. – T.1-2. – 650s.; 925s.

10. Kalashnyk V. S. Osoblyvosti slovovzhyvannya v poetychniy movi. Navchal'nyy posibnyk. – Kh. : Vyd-vo KhDU, 1985. – 62s.

11. Lihostova O. Kompozitsiya, avtors'ka otsinka zobrazhuvano u novelakh Mykoly Khvyl'ovoho // Moloda natsiya. – 1996. – №1. – S. 47 – 50.

12. Mats'ko L. I., Sydorenko O. M., Mats'ko O. M. Stylystyka ukrayins'koyi movy: Pidruchnyk / Za red. L. I. Mats'ko. – K. : Vishcha shkola, 2003. – 462 s.

Педагогіка

УДК 373.5.015.31:377:331.54

доцент кафедри педагогіки, к.п.н. Ковальова О. В.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

директор Міжшкільного навчально-виробничого комбінату,

вчитель вищої категорії Ковальов Г. М.

МІЖШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИЙ КОМБІНАТ – ОРІЄНТИР НА СУЧАСНІ ПРОФЕСІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розглядаються проблемні питання профілізації старшої школи, шляхи їх вирішення. Автори також описують досвід роботи Міжшкільного навчально-виробничого комбінату м. Краматорська, розкривають потенційні можливості даного типу навчальних закладів, його роль у професійній орієнтації та початковій професійній підготовці учнівської молоді.

Ключові слова: профільне навчання, старшокласники, міжшкільний навчально-виробничий комбінат, професії, технологічні напрямки навчання.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы профилизации старшей школы, пути их решения. Авторы также описывают опыт работы Межшкольного учебно-производственного комбината г. Краматорска, раскрывают потенциальные возможности данного типа учебных заведений, его роль в профессиональной ориентации и начальной профессиональной подготовке старшеклассников.

Ключевые слова: профильное обучение, старшеклассники, межшкольный учебно-производственный комбинат, профессии, технологические направления обучения.

Annotation. In the article the problems of profiling of secondary school and the ways of their solution are carried out. The authors point out also the work of the

Приватно-методичний (предметний) рівень: приватно-предметна педагогічна технологія вживається в значенні «приватна методика», тобто – це сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в межах одного предмету, групи, викладача (методика викладання предмету; методика навчання, що компенсує; методика роботи педагога).

Локальний (модульний) рівень: локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення приватних дидактичних і виховних проблем (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.). Практично всі дослідники проблеми «технології» відзначають, що однією з найважливіших ознак технології навчання є *можливість її відтворення* [5].

Деякі автори вважають, що поняття педагогічної технології майже цілком перекривається поняттям методик навчання; різниця між ними полягає лише в розміщенні акцентів. Проте у технологіях більш представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиках – цільова, змістовна, якісна і варіативно-орієнтована сторони. Змішування технологій і методик приводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології – до складу методик навчання. До технологій сьогодні, на нашу думку – неправомірно, відносять різні системи навчання і виховання, наприклад колективний спосіб навчання, метод Шталаова, систему Палтішева, вальдорфську педагогіку тощо.

С.У.Гончаренко, ґрунтовно аналізуючи розвиток методики як науки, зазначає, що розвиток методичної науки в умовах розбудови національної системи освіти набуває особливого важливого значення, оскільки вона має обґрунтовувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета й принципи вітчизняної освітньої системи, спрямовувати педагога в його щоденній творчій діяльності, допомагати студентів (майбутньому фахівцю) оволодіти професією. Водночас методику завжди підстерігає небезпека набути вузькоутилітарного, чисто прагматичного характеру, звестися до «розробок» і «рекомендацій», втративши здатність до наукових узагальнень, до виявлення закономірностей. Не менш небезпечною є й друга крайність: утратити живий зв'язок з реальною практикою, зайнятися побудовою, а часто просто фантазуванням шляхів, прийомів, «всеперемагаючих» методів навчання, моделей чи модулів навчально-виховного процесу, які успішно функціонують лише на папері. Методика конкретного навчального предмета – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни.

До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння. Методика глибоко пов'язана з відповідною наукою, оскільки в навчанні треба відображати особливості відповідної науки, її змісту й методів дослідження. Як зазначає С.У. Гончаренко, методика є прикладною наукою, що за своїм змістом і завданнями є дуже близькою до комплексу технологічних наук [1].

3. Методика - більш ширше поняття, вона може включати в себе декілька технологій. У цьому випадку найчастіше методика розглядається в якості цілісної педагогічної системи.

4. Методика і технологія - це одне і те ж.

5. Технологія - це певний спосіб навчання, в якому основне навантаження щодо реалізації функції навчання виконує засіб навчання під управлінням людини. При цьому провідна роль належить засобу навчання, яке без допомоги вчителя виконує функцію навчання. Учитель не навчає, а виконує функції стимулювання, організації та координації діяльності учнів [4].

Щодо співвідношення понять «технологія навчання» і «методика навчання», то останнє, на думку С.У.Гончаренка, є значно вужчим по відношенню до першого і вживається у значенні учіння про методи навчання [1].

Слід зазначити, що термін «технологія навчання» на відміну від терміну «методика навчання» відображає не просто передачу інформації, а процес навчання, що для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці має важливе значення.

Структура технології - не сукупність методів, а поетапність кроків діяльності, виконання яких дає очікуваний результат, що можливо при опорі на об'єктивні стійкі зв'язки (закони) сторін педагогічного процесу.

Технологія заснована на закономірностях навчального процесу як результату наукового пізнання процесу освіти людини. Методика спирається на емпіричний досвід, майстерність педагога, вона ближче до його артистизму, мистецтва. Технологія - це каркас, методика - оболонка, форма діяльності педагога. Функція технології - у побудові освітнього процесу, що забезпечує заданий результат. Це можливо при використанні сутнісних підстав, явищі того, що працює, а це дозволяє реалізувати ще одну важливу функцію технології - перенесення досвіду, використання його іншими, тому вона спочатку повинна позбутися особистісного відтінку. Педагогічну освіту на рівні сутнісної репродукції необхідно будувати на технологіях, а не на методиках, які, або неповторні, або припускають їх формальне повторення [4, с.28].

Сенс поняття педагогічної (освітньої) технології у сфері освіти (зокрема технологій виховання і навчання) в останній чверті ХХ ст. широко обговорювалося в педагогічних дослідженнях, і за останнє десятиліття налічує більше 300 його визначень. У них акцентується увага на тому, що педагогічна технологія передбачає точне інструментальне управління педагогічним процесом і гарантоване досягнення поставлених цілей. Можна сказати, що технологічність навчання створює іншу культуру освітнього процесу.

Таким чином, педагогічна технологія передбачає реалізації ідеї повної керованості навчальним процесом. Важливою її ознакою служить також відтворюваність, що передбачає можливість застосування в інших дисциплінах, освітніх установах і з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Крім того, поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається ще і на трьох ієрархічно супідрядних рівнях: загально-педагогічний (дидактичний), приватно-методичний, локальний.

Загально-педагогічна (загально-дидактична, загально-виховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на визначеній ступені навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

Interscholastic production-and-training center in Kramatorsk, mark out the potential opportunities of such educational establishments, their role in vocational guidance and basic professional training of senior pupils.

Key words: professional training, senior pupils, Interscholastic production-and-training center, professions, technological trend of education.

Вступ. 3 2010-2011 навчального року для учнів 10-х класів запроваджено масове профільне навчання, спрямоване на радикальну диференціацію та індивідуалізацію навчання старшокласників шляхом певних змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу з врахуванням пізнавальних і професійних інтересів та намірів учнів щодо наступного продовження освіти. Профільне навчання повинно підсилити орієнтацію загальної середньої освіти на життєве та професійне самовизначення особистості в умовах ринку праці та професій.

Питання удосконалення змісту й методики трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах відображені у дослідженнях О. Білоблочки, І. Волощука, В. Дідуха, Г. Левченка, Ю. Кирильчука, В. Сидоренка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського та ін [2, с. 4].

Теорія та практика профільного навчання є також предметом дослідження як вітчизняних (Н. Шиян, Г. Науменко), так і й зарубіжних науковців (А. Остапенко, Росія).

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягає у тому, щоб привернути увагу освітян до потенційних можливостей МНБК та розкрити досвід роботи Міжшкільного навчально-виробничого комбінату м.Краматорська.

Виклад основного матеріалу статті. Кожен учень ще в школі повинен визначитися яку професію він обере, тому головною ціллю шкільної освіти стає формування у випускників повної готовності до успішної професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Реалізації такої мети сучасної освіти активно сприяє впровадження профільного навчання у старшій школі. Важливою передумовою цього процесу є допрофільна підготовка та підвищення ролі дієвої професійної орієнтації учнів.

Основною метою профільного навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової професійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання і мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідно-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [4].

Під час навчання за обраним профілем учень обов'язково оволодіває не просто поглибленими варіантами навчальних предметів, він ознайомлюється з майбутніми професіями, до яких відкривається шлях після закінчення школи за обраним профілем.

Доцільність проведення профільного навчання в школах регламентують документи Кабінету Міністрів України (Постанова від 16.11.2000 р. № 1717) та Міністерства освіти і науки (листи від 02.06.05 р. №1/9-295, від 31.01.06р. № 1/9-84). Ключовою складовою організації профільного навчання з освітньої

галузі «Технології» є створення матеріально-технічної бази. Таку базу мають міжшкільні навчально-виробничі комбінати (МНВК). Тому, організація профільного навчання технологічного напрямку на базі МНВК є найбільш оптимальною.

Згідно Закону України «Про загальну середню освіту» на них покладені функції забезпечення потреб учнів загальноосвітніх навчальних закладів у профільній, допрофесійній та професійній підготовці. У зв'язку з цим на МНВК покладається частина функцій загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, забезпечення потреб учнів у профільному навчанні [5, с.11].

Важливим фактором у роботі МНВК є те, що учень не тільки може на практиці випробувати себе у професійній діяльності, а й те, що учень якому не сподобалося навчання за обраним профілем, не буде продовжувати його.

Але протягом проведення даного дослідження нами було встановлено, що на практиці, не зважаючи на наявність цих документів, в Донецькій області склалась критична ситуація, пов'язана з функціонуванням МНВК. Так, з 38 комбінатів, які існували у 1990 році, на теперішній час залишилось лише 7 (м. Донецьк – 2, м. Горлівка – 1, м. Краматорськ – 1, м. Димитрів – 1, м. Костянтинівка – 1, м. Маріуполь – 1), і тенденція до закриття МНВК зберігається.

На сьогодні це є дійсною проблемою у нашому промисловому регіоні, ринок труда якого постійно потребує велику кількість спеціалістів технологічного профілю. Але не зважаючи на це, керівники загальноосвітніх навчальних закладів, не маючи належної матеріально-технічної бази трудового навчання, не впроваджують даний профіль, обираючи інші профілі навчання, які не пов'язані з підготовкою кваліфікованих робітничих кадрів. Але Управління освіти Краматорської міської ради під керівництвом Сидорової Є.С. сприяє розвитку технологічного профілю в нашому місті.

Так, аналізуючи останні роки, ми бачимо, що кількість класів технологічного профілю значно підвищилась: у 2009-2010 навчальному році – 0 класів, 2010-2011 н.р. – 12 класів, 2011-2012 н.р. – 35 класів, 2012 -2013 н.р. – 36 класів, 2013-2014 н.р. – 31 клас. Старшокласники, які обрали даний профіль навчання, здійснюють його у МНВК м. Краматорська, який існує з 1978р.

Необхідно відзначити, профільне навчання за участю МНВК орієнтоване, перш за все, на побажання учнів, підкріплені результатами їхньої допрофільної підготовки. Воно будується на основі комплексу спільних дій загальноосвітніх шкіл м. Краматорська та МНВК.

Діяльність даного навчального закладу починається з моніторингу готовності учнів шкіл міста, що отримали базову середню освіту до профільного навчання. Вчителі комбінату разом з психологічною службою проводять бесіди з учнями шкіл, тестування школярів, тісно співпрацюють з класними керівниками 9-х класів, відвідують батьківські збори, де розповідають про професії, які старшокласники можуть опанувати в МНВК.

На другому етапі для учнів та вчителів шкіл проводяться екскурсії в МНВК, де вони знайомляться з матеріально-технічною базою комбінату та професіями.

На сьогоднішній день у МНВК створена відповідна навчально-матеріальна база, навчально-методичне і кадрове забезпечення, є ліцензія Акредитаційної комісії при МОНУ на проведення професійної підготовки

навчання як напряму розвитку педагогічної науки проводилися С.У. Гончаренко.

Разом з тим досить часто зустрічаються суперечності та неточності щодо спільності ознак та відмінності змістових характеристик таких понять як «педагогічна технологія» та «методика навчання», що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – проаналізувати зміст понять «педагогічна технологія» та «методика навчання», завдання – визначити особливості зазначених понять, їх спільні та відмінні ознаки.

Виклад основного матеріалу статті. «Технологія навчання» - це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [2, с.459].

У міжнародному щорічнику з проблем технології освіти і навчання зазначено: «Педагогічна технологія - це дослідження з метою виявити принципи і розробити прийоми оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання та застосування прийомів і матеріалів, а також безпосереднім оцінюванням застосовуваних методів» [4]. Сутність даного визначення полягає в ідеї оптимізації роботи освітнього закладу і, насамперед, у підвищенні ефективності його основної ланки - освітнього процесу.

Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній конструюється і здійснюється такий освітній процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей.

Педагогічна технологія та освітня технологія часто використовуються як синоніми, оскільки сучасне трактування терміну «освіта» включає в себе також і виховання особистості, надання їй деякого образу. Тому в описі освітніх технологій (Г.К. Селевко) можна зустріти і вальдорфську педагогіку, і технологію розвивального навчання, і педагогіку співробітництва, і «діалог культур», та інші.

У педагогічній літературі розрізняють чотири основні підходи до поняття «технологія навчання» («педагогічна технологія»), а саме:

- технологія визначається як дидактична концепція, частина педагогічної науки (Б. Т. Лихачов, П.І. Підкасистий, М. А. Чошанов та ін);
- як педагогічна система (В. П. Беспалько, В.В. Музеїв та ін);
- як педагогічний процес (В.С. Безрукова, М. М. Левіна, В.Д. Симоненко),
- як процедура (алгоритм) діяльності вчителя та учнів (В.М. Монахов, В.В. Серіков, В.А. Сластьонін та ін.) [4].

З розвитком педагогічних технологій виникає проблема визначення відмінностей технології від традиційної методики. У педагогічних дослідженнях, зокрема в роботах Г.С. Муравйової, ми читаємо наступні думки з цього приводу:

1. Технологія - це методика з жорстко запрограмованим результатом, якого можна досягти і певними засобами, призначеними для досягнення цього результату.

2. Технологія та методика - рівнозначні поняття, але в останньому більша увага приділяється особистості учня і вчителя, способам їх взаємодії.

Keywords: technology, educational technology, educational technology, methods of teaching, teaching methods, teacher skill.

Вступ. Освітній процес, який ґрунтується на варіативних ситуаціях в освіті, вихованні та розвитку, характеризується безперервним вирішенням педагогічних (освітніх) завдань та ситуацій, що постійно виникають і потребують достатньої кількості методів для їх розв'язання, розвинутий інструментарій для оптимального добору необхідних методів з метою реалізації визначених завдань.

Здатність викладача розкрити внутрішні резерви студента, використовуючи в навчанні взаємодію (інтеракції), може допомогти майбутньому випускнику і сучасному педагогу оцінити індивідуальні можливості та здібності, правильно визначити власне місце в житті і відкрити для себе можливі шляхи для реалізації повноцінної професійної діяльності.

Саме це зумовило широке використання терміну «технологія» у контексті характеристики особливостей організації освітнього процесу. Словник української мови пояснює: технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось. Саме з технікою і виробництвом пов'язувався в нас зміст цього слова до останнього часу, що було зовсім неправильно. У розвинутих європейських країнах цей термін завжди використовували і використовують у різних галузях знань, зокрема у педагогіці. Сучасна система освіти України термін «технологія» використовує для більш ґрунтовної характеристики організації освітнього процесу у різних типах навчальних закладів.

Звертаючись до витоків поняття «технологія», зазначимо, що слово «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон. Тобто слово «технологія» можна перекласти як «наука про майстерність». Разом з тим, довгий час таке поняття було характерним лише для виробничого процесу [5, с. 14].

Термін «технологія» прийшов у педагогіку з виробничої сфери і сьогодні повністю інтегрувався у свідомості вітчизняного педагога. Технологія – це об'єктивний, матеріальний процес, який здійснюється, насамперед, на виробництві, і необхідно відповідно діяти, якщо ми хочемо розглядати або будувати технологію навчання і виховання.

Для вітчизняної педагогічної науки та практики термін «технологія навчання» вже не є досить новим. Його варіанти – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають багато різних формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

Уперше поняття «освітня технологія» було використано у педології, у наукових працях з рефлексології ще в 20-х роках ХХ ст. (І.П.Павлов, В.М.Бехтерев, О.О.Ухтомський, С.Т.Шацький). Різні аспекти впровадження педагогічних технологій у практику організації навчального процесу розглядалися як вітчизняними (А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.М.Пехота, Г.К. Селевко, С.О.Сисоєва, П.І. Сікорський, Д.В.Чернілевський), так і зарубіжними (М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, П. Мітчелл, М. Вулман, С. Сполдінг, Р. Томас) ученими. Ґрунтовні дослідження в галузі методики

кваліфікованих робітників за професіями: «Швачка-кривець» (інтегрована) і «Оператор комп'ютерного набору».

Учні МНВК також навчаються за актуальними на теперішній час технологічними напрямками: «Основи кулінарії», «Основи металообробки», «Основи деревообробки», «Основи дизайну» та охоче вивчають профорієнтаційний спецкурс «Побудова кар'єри». Цей спецкурс допомагає проаналізувати власний професійний потенціал, обґрунтовано обрати майбутню професійну галузь, підготуватися до вступу у конкретний навчальний заклад, дослідити регіональний та всеукраїнський ринок праці і спрогнозувати свою позицію на ньому, виробити індивідуальну професійну, соціальну, духовну, культурну траєкторію, успішно інтегруватися у суспільство.

Кожен вчитель МНВК має свій арсенал для ефективної роботи з учнями. На уроках використовуються різноманітні форми, засоби та методи навчання:

- робота індивідуальна, в парах та групах;
- завдання різного рівня;
- обговорення проблемних ситуацій;
- організуються дискусії;
- проводяться нестандартні уроки;
- використовуються діалогічні методи;
- захист учнями творчих робіт та проєктів;
- інтерактивні методи навчання;
- пропонуються завдання, для виконання яких необхідно звертатися до альтернативних джерел інформації;

- учні створюють та здійснюють програму самоосвіти та самореалізації [1, с.17].

Крім того, між МНВК та деякими ВНЗ (наприклад, Донбаською державною машинобудівною академією, Донецькою академією автомобільного транспорту, Донецьким національним університетом економіки та торгівлі), технікумами та ліцеями м. Краматорськ налагоджено співпрацю у сфері ступеневої освіти та довузівської підготовки. Завдяки цьому, охочі діти мають змогу отримувати професійні консультації, знайомитись із навчальними програмами факультетів та правилами вступу до обраних ВНЗ, дистанційно адаптуватись до умов навчання в обраному вузі, організовувати круглі столи зі студентами та викладачами ВНЗ, технікумів та ліцеїв.

Важливим є також те, що учні МНВК постійно приймають участь в олімпіадах та конкурсах з технічної та обслуговуючої праці, неодноразово були переможцями III етапу олімпіади (на рівні області) та учасниками IV етапу Всеукраїнської олімпіади з трудового навчання. Вироби наших школярів експонуються на виставках «Народної творчості» у місті та області. Кожен рік в МНВК проводиться конкурс «Кращий за професією» між учнями 11 класів та технікумів.

У 2014-2015 навчальному році ми плануємо пролінцензувати ще декілька професій (наприклад, «Різьбяр по дереву»), розширити перелік спеціальностей та напрямків, за якими будуть навчатися старшокласники. Зараз іде робота над складанням договорів між МНВК та технікумами міста, які будуть сприяти принципу послідовного навчання за обраною спеціальністю та давати можливість скорішого закінчення технікуму, а в подальшому – і ВНЗ.

Отже, МНВК у сучасній соціально-економічній ситуації є для старшокласників закладами повноцінної творчої життєдіяльності та розвитку індивідуальної обдарованості; школою самовдосконалення та виконання реальних життєвих ролей; місцем вибору життєвого шляху, накреслення особистих планів і цілей, набуття досвіду їх реалізації.

Висновки. Аналізуючи все вище сказане, ми приходимо до висновку, що профільність навчання в старшій школі повинна обов'язково передбачати здобуття початкової професійної підготовки у відповідності до обраного профілю навчання (впровадження професійних проб). Для цього доцільно широко використовувати потенціал МНВК. Вони можуть стати центрами профільного навчання, ефективними центрами комп'ютерних технологій і інформатики, центром дієвої професійної орієнтації, що забезпечить допомогу старшокласникам в усвідомленому виборі професій, самореалізації у дорослому житті, адаптуванні і мобільності у сучасному суспільстві.

Література:

1. Актуальні питання трудового і профільного навчання та професійної підготовки // *Трудова підготовка в закладах освіти*. - 2002. - №1. - С. 17-18.
2. Андрушук І. П. Методика технологічної підготовки учнів старших класів сільських загальноосвітніх навчальних закладів: Автореф. дис... канд. наук: 13.00.02 – Умань, 2007. – 21с.
3. Даболіна М. Межшкольный учебный комбинат как ресурсный центр сетевой модели профильного обучения // *Школа и производство*. – 2007. - №3. – С.10-13.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі. Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року.
5. Шестаковський Л., Шестаковський М. Від профілізації до успішної професії // *Трудова підготовка в закладах освіти*. – 2010. – №2. – С. 11–13.

References:

1. Aktual'ny pyannya trudovogo ta profil'nogo navchannya ta profesijnnoj pidgotovki // *Trudova pidgotovka v zakladach osvity*. – 2002. – No 1. – S. 17-18.
2. Androshhyuk I. Metodika technologichnoyi pidgotovki uchniv starshich klasiv sil's'kich zagal'noosvitnich navchal'nich zakladiv: Avtoref. dys...kand. nauk: 13.00.02 – Uman', 2007. – 21 S.
3. Dabolina M. Mezshkol'nij uchebnyj kombinat kak resursnij centr modeli profil'nogo obucheniya // *Shkola i proizvodstvo*. – 2007. – No 3. – S. 10-13.
4. Konceptiya profil'nogo navchannya v starshij shkoli. Nakaz MON No 1456 vid 21.10.2013 roku.
5. Shestakov's'kij L., Shestakov's'kij M. Vid profilizaciji do uspishnoji kar'ery // *Trudova pidgotovka v zakladach osvity*. – 2010. – No 2. – S. 10-13.

7. Пертов А.Н. Методология выработки стратегии развития предприятия. – К: Основи. 2001г.

References:

1. Basovskyy L.E. Menedzhment: Uchebnoe posobie. – М.: YNFRA-M, 2000. – 216 s.
2. Bely E.M. Kontseptsyya konkurentosposobnosti vyssheho uchebnogo zavedeniya / E.M. Bely, Y.B. Romanova// *Menedzhment y systemy kachestva obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* – 2005. – No 2. – S.26-28.
3. Kremen' V. Cucpil'ctvo znan' i yakicna osvita / V. Kremen' // *Osvita*. – 2007. – No 13-14. – S. 2-3.
4. Lazarev V.A., Mokhnachev S.A. Konkurentosposobnost' vuza kak obekt upravleniya. – Ekaterynburh, 2003.
5. Lukashenko M.A. Vsshee uchebnoe zavedeniye na rnke obrazovatel'nykh usluh: aktual'ne problem upravleniya. – М.: Market DS, 2003. – S. 137-141.
6. Moysheeva N.K., Konsheva M.V. Upravleniye marketynhom: teoriya, praktika, ynformatsyonnyye tekhnolohyy: Ucheb. posobie / Pod red. N.K. Moysheevoy. – М.: Fynansy y statystyka, 2002. – 304 s.
7. Pertov A.N. Metodolohiya vyrabotky stratehiyi rozvytku pidpryyemstva. – К: Osnovy. 2001.

Педагогіка

УДК 378:614.147.001

професор кафедри педагогіки та соціальної роботи,
кандидат педагогічних наук, доцент Мачинська Н.І.

Львівський державний університет внутрішніх справ (м. Львів)

«ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ» ТА «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ»: ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ ТА ВІДМІННІСТЬ ПОНЯТЬ

Анотація. Стаття розкриває сутнісні характеристики понять «педагогічна технологія» та «методика навчання»; автор наводить спільні та відмінні ознаки даних понять, визначає їх взаємозалежність та взаємозумовленість між собою. У статті характеризуються три рівні використання поняття «педагогічна технологія»; чітко визначені специфічні ознаки поняття «методика навчання».

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, освітня технологія, методика навчання, методи навчання, майстерність педагога.

Аннотація. Стаття раскрывает сущностные характеристики понятий «педагогическая технология» и «методика обучения»; автор приводит общие и отличительные признаки данных понятий, определяет их взаимозависимость и взаимообусловленность между собой. В статье характеризуются три уровня использования понятия «педагогическая технология»; четко определены специфические признаки понятия «методика обучения».

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, образовательная технология, методика обучения, методы обучения, мастерство педагога.

Annotation. The article reveals the essential characteristics of the concepts of "educational technology" and "teaching methodology", the author gives common and distinctive features of these concepts, determine their interdependence and interdependence between them. The article characterized by three levels of use of the notion of "educational technology", clearly identified specific features of the concept of "teaching methodology".

неконтрольованих факторів [2].

Зовнішнє середовище, або середовище непрямого впливу, діє не безпосередньо на кожну окрему організацію, а на всі одразу. Це не означає, що їхній вплив менший за вплив факторів безпосереднього оточення. Необхідність дослідження проблеми взаємодії підприємства і зовнішнього середовища обумовлена формуванням нової концепції управління підприємством як відкритої системи, внутрішня стабільність якої залежить від умов зовнішнього середовища. Навіть, якщо в самому підприємстві не відбувається ніяких змін, постійні зміни навколишнього середовища чинять суттєвий вплив на результати його діяльності. Це викликає необхідність проведення постійного моніторингу стану зовнішнього середовища ВНЗ, який розглядається як невід'ємна складова частина стратегічного планування. [2].

Отже, успіх організації залежить не лише від досконалості її внутрішнього середовища, а й від зовнішніх щодо організації сил. Вони прямо чи опосередковано впливають на її діяльність, ускладнюючи її чи відкриваючи перед нею нові можливості. Якісне управління ВНЗ можливе лише у тому випадку, якщо є умови оперативно зібрати, обробити і проаналізувати усю важливу інформацію як із зовнішнього, так і з внутрішнього середовища.

Отже, динамічність зовнішнього середовища, його видозмінюваність, відсутність необхідного обсягу достовірної інформації перешкоджають урахуванню всіх можливих наслідків впливу на діяльність ВНЗ. Зважаючи на це, керівники мають обмежувати спектр зовнішніх чинників, віддавати перевагу тим, що найістотніше впливають на результати діяльності.

Висновки. Сучасний стан в теорії та практиці управління якістю освіти характеризується розробкою нових уявлень про управління, на основі взаємодії трьох основних підходів: системного, процесного і ситуаційного, згідно з яким будь-яка організація є відкритою системою, взаємодіючою з зовнішнім середовищем. Проведене дослідження показало, що ступінь розвитку ВНЗ та його внутрішня стабільність залежать від урахування впливу факторів і умов зовнішнього середовища. Своєчасно проведений аналіз зовнішнього середовища, середовища функціонування ВНЗ та об'єктивна оцінка отриманих результатів дозволяють керівництву *оперативно реагувати на ті чи інші події, оцінювати ситуації*, та зробити оптимальний вибір напрямку розвитку в умовах ринкового середовища.

Література:

1. Басовский Л.Е. Менеджмент: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 216 с.
2. Белый Е.М. Концепция конкурентоспособности высшего учебного заведения / Е.М. Белый, И.Б. Романова // Менеджмент и системы качества образовательных учреждений – 2005. – №2. – С.26-28.
3. Кремень В. Суспільство знань і якісна освіта / В. Кремень // Освіта. – 2007. – №13-14. – С. 2-3.
4. Лазарев В.А., Мохначев С.А. Конкурентоспособность вуза как объект управления. – Екатеринбург, 2003.
5. Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. – М.: Маркет ДС, 2003. – С. 137-141.
6. Моисеева Н.К., Коньшова М.В. Управление маркетингом: теория, практика, информационные технологии: Учеб. пособие / Под ред. Н.К. Моисеевой. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 304 с.

Педагогіка

УДК 378.124+06.06+372.461

кандидат педагогічних наук, доцент Койчева Т. І.

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПРОДУКТИВНОСТІ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ЧИННИКІВ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. У статті подаються результати експериментального дослідження чинників, що пов'язані з продуктивністю наукової діяльності найбільш вагомої групи викладачів педагогічного університету – докторів наук. Наведено опис даних кореляційного аналізу та їх обговорення.

Ключові слова: продуктивність наукової діяльності, доктори наук, типи корпоративної культури, організаційна культура, психологічний клімат

Аннотація. В статті подаються результати експериментального дослідження факторів, пов'язаних з продуктивністю наукової діяльності найбільш значимої групи преподавателей педагогического университета – докторов наук. Приведено описание данных корреляционного анализа и их обсуждение.

Ключевые слова: продуктивной научной деятельности, доктора наук, типы корпоративной культуры, организационная культура, психологический климат.

Annotation. The article contains the results of the experimental study of factors associated with the productivity of scientific activity of the most important group of teachers of Pedagogical University – PhDs. The description of the data of correlation analysis and its discussion are given.

Keywords: productivity of scientific activities, PhD, types of corporate culture, organizational culture, psychological climate.

Вступ. Однією із важливих і гострих проблем реформування сучасної вищої освіти є пошук шляхів і засобів покращання якості результатів діяльності університетів. Наукова діяльність визнана невід'ємною складовою цієї діяльності і чинником інноваційного розвитку вишу. Проте саме її організація і ефективність менш за всі інші проблеми представлена у працях дослідників.

У дослідженнях сучасних учених розглядається культурна природа феномену науки і наукової діяльності [1, 2], сутність і механізми їх розвитку [3], особливості організації наукової діяльності [4]. Доведено роль науки і наукової діяльності у розвитку суспільства [5] і сучасної вищої школи [2, 4]. У дослідженнях останніх років все частіше наголошується на тому, що наукова діяльність викладачів вишу є об'єктивною передумовою покращання якості вищої освіти, яка діє поряд із підвищенням професійної майстерності викладачів і формуванням їхньої корпоративної культури [6, 7, 8].

Однак сьогодні відсутні дослідження, які висвітлюють зв'язок наукової діяльності викладачів вишу, її продуктивності з їхньою корпоративною культурою, особливостями її внутрішньої організації.

Формулювання мети статті – розкрити й описати результати дослідження зв'язку продуктивності наукової діяльності докторів наук з

типами корпоративної культури і особливостями внутрішньої організації діяльності педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу статті. У попередніх публікаціях [9, 10] детально висвітлено особливості корпоративної культури докторів наук педагогічного університету, їх ставлення до наявної в цьому виші організаційної культури і психологічного клімату. За результатами опитування цієї групи викладачів вишу були констатовані певні розбіжності в їх оцінках. Для виявлення джерела цих розбіжностей дані діагностувального експерименту, отримані за методикою ОСАІ К. Камерона-Р. Куїнна, організаційної культури (за методикою Т. Галкіної), психологічного клімату колективу (за методикою Р. Немова), щорічних звітів з наукової роботи оброблялись методом кореляційного аналізу.

Звертаючись до цього аналізу, виходили з того, що кореляційний аналіз – це метод обробки статистичних даних, який використовується для виміру щільності зв'язку між двома і більшою кількістю змінних. Сам факт наявності кореляційної залежності не дає підстав для висновку про те, що одна змінна передуює або є причиною змін іншої. Вона лише виявляє, які змінні безпосередньо і статистично значущо пов'язані між собою.

Залежно від величини коефіцієнта кореляції отримані дані характеризувались у такий спосіб:

- сильний зв'язок – при $r > 0,70$;
- середній – при $0,50 < r < 0,70$;
- слабкий – при $0,30 < r < 0,50$.

У дослідженні виявлені зв'язки вважались значущими у тих випадках, коли значення величини r дорівнювало або перебільшувало 0,50. Відповідно до перевірки достовірності емпіричних даних за коефіцієнтом Стюдента, наведені у таблицях дані є значущими для всієї вибірки докторів наук на рівні $p < 0,05$.

Типи корпоративної культури у таблицях зазначені як: А – кланова, В – адхократична, С – ринкова, D – ієрархічна.

У таблиці 1 наведені коефіцієнти кореляції між досліджуваними параметрами і типами корпоративної культури для всієї вибірки докторів наук у цілому.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу для всієї вибірки докторів наук

Типи корпоративної культури за Камероном-Куїном					Продуктивність наукової діяльності	Вік	Організаційна культура	Психологічний клімат
	A	B	C	D				
A	-	0,12	-0,68	-0,54	0,24	-0,16	0,05	-0,17
B	0,12	-	-0,10	-0,74	0,18	0,22	0,31	0,17
C	-0,68	-0,10	-	0,01	-0,02	-0,17	0,20	0,11
D	-0,54	-0,74	0,01	-	-0,34	0,11	-0,40	-0,03
Продуктивність наукової діяльності	0,24	0,18	-0,02	-0,34	-	0,30	0,43	-0,39

Основним завданням управління ВНЗ є суцільне та безперервне відстеження змін, що відбуваються у зовнішньому і внутрішньому середовищах навчального закладу.

Зовнішнє середовище в особі його суб'єктів створює умови для функціонування закладів освіти, ставить перед ВНЗ завдання, які вимагають їх виконання. Зовнішнє середовище ВНЗ поділяється на середовище прямого впливу та середовище непрямого впливу. Середовище прямого впливу становлять органи законодавчої і виконавчої влади України, банківські та фінансові установи, органи управління ВНЗ, контролюючі органи, інші навчальні заклади, контрагенти, а також громадськість. Воно формує зовнішню інформацію про зміни в законодавчій та нормативній базі, про конкурентів (ціни на освітні послуги в інших закладах освіти), умови постачальників (вартість товарів, робіт та послуг, які споживає в процесі діяльності ВНЗ), думку громадськості щодо організації та забезпечення навчального процесу тощо.

Освітній заклад здійснює свою діяльність в межах правового поля, визначеного органами законодавчої і виконавчої влади України. Будь-який ВНЗ підпорядкований відповідному міністерству чи відомству. Отже, є нормативні документи, які регламентують механізм, норми та нормативи фінансування, Зміни законодавства впливають на фінансову діяльність ВНЗ, потребують чіткого дотримання та тягнуть за собою відповідальність у разі їх неналежного виконання. Отже, інформаційні потоки між ВНЗ та органами законодавчої та виконавчої влади є двосторонніми, від їхніх якісних характеристик залежить оперативність та правильність прийняття управлінських рішень в процесі управління ВНЗ.

Здатність своєчасної адаптації ВНЗ до умов зовнішнього середовища можливе шляхом постійного проведення його вивчення. Основними завданнями проведення досліджень є визначення тенденцій, які притаманні ринку освітніх послуг; виявлення потреб потенційних споживачів, факторів, що впливають на вибір ними вузу, спеціальності, форми навчання; дослідження поведінки на ринку ВНЗ-конкурентів, їх товарної пропозиції, цінової політики, організаційної та інноваційної діяльності.

Окрім вище перелічених напрямів дослідження, важливим є вивчення ринку праці, що дозволить узгодити не тільки кількісні аспекти товарної пропозиції по різних спеціальностях, але і якісні характеристики випускників із вимогами ринку. Проведення постійних досліджень ринку освітніх послуг і ринку праці, відокремлено від усього комплексу управління, не забезпечить ВНЗ конкурентного статусу на ринку, але таке дослідження є першим етапом підвищення його конкурентоспроможності, оскільки саме за рахунок досліджень, визначаються ті основні інструменти, які можуть сформувати конкурентну перевагу вузу.

М. Лукашенко вказує, що внутрішня структура сучасного ВНЗ цілком залежить від його зовнішнього середовища, вона органічно вбудована в ринок і змушена змінюватися постійно. Тому важливо забезпечувати постійну адекватність внутрішньої структури ВНЗ вимогам динамічного зовнішнього середовища. Неприпустимо вносити довільні зміни в структуру ВНЗ [5].

Є. Білий, І. Романова також підкреслюють, що ВНЗ є відкритою системою, і його розвиток залежить від зовнішнього середовища. Під яким автори розуміють загальне оточення, середовище непрямого впливу, сукупність

реагувати на зміни і тенденції у зовнішньому середовищі. Середовище будь-якої організації прийнято розглядати як сукупність двох складників – внутрішнього і зовнішнього середовищ.

Згідно із системним підходом до управління кожна організація – це відкрита система, цілісність і життєздатність якої забезпечується завдяки елементам, з яких вона формується. Сукупність цих елементів становить внутрішнє середовище організації. Його проектування і створення відбувається з огляду на специфіку діяльності організації, кола споживачів, ринкової кон'юнктури, умов господарювання тощо. Система менеджменту при формуванні внутрішнього середовища організації має забезпечити відповідність характеристик його найважливіших складових умовам зовнішнього середовища, в яких організація функціонує [1].

Внутрішнє середовище організації формується з урахуванням ситуаційного підходу керівниками відповідно до їх уявлень про те, які саме елементи забезпечать її ефективне функціонування і розвиток. Цим зумовлене існування різних підходів до структурування внутрішнього середовища організації, а саме: системного, процесного та ситуаційного. Найчастіше в ньому виділяють п'ять складових: цілі, структура, технологія, завдання і персонал, який виконує ці завдання з допомогою відповідної технології. Кожна організація є відкритою системою, що перебуває у постійній взаємодії із зовнішнім середовищем. Незалежно від сфери діяльності, складу і структури зовнішнього середовища, ці завдання є обов'язковими для керуючої системи будь-якої організації, оскільки їх вирішення формує її внутрішнє середовище.

В. Лазарев зазначає, що внутрішнє середовище ВНЗ формується під впливом явищ, які безпосередньо впливають на процес виробництва послуги (послуг). Структура ВНЗ, його культура і ресурси, у складі яких першорядне значення має персонал, його знання, здібності, мистецтво взаємодії – всі ці фактори мають місце в межах ВНЗ. Але вони не завжди знаходяться під контролем менеджерів, оскільки діяльність ВНЗ багато в чому залежить від інформації і інших ресурсів, що надходять ззовні [4].

Вчений також підкреслює, що аналіз внутрішнього середовища спрямований на визначення потенціалу організації і, як правило, здійснюється за такими основними напрямками: маркетинг, виробництво, фінанси, персонал, структура управління.

Найважливішими закономірностями його існування є: прагнення до виживання; постійне перетворення, розвиток, спрямований на пристосування до зовнішнього середовища; створення і вдосконалення своїх "органів"; підтримка сприятливого внутрішнього середовища; наявність цілісності, єдиного призначення для всіх його частин [6].

Але й даних уявлень виявляється недостатньо, щоб вірно оцінити всі сторони сучасного, цивілізованого ВНЗ, яке насправді є організацією в самому широкому, соціальному сенсі цього слова, тобто добровільним об'єднанням працівників, спрямованим на задоволення їх основних інтересів. Звичайно, поки в українських умовах це визначення не цілком точно відображає дійсність, так як об'єднання працівників не завжди добровільно, оскільки часто перед ними немає вибору і задовольняють вони на підприємстві лише окремі свої інтереси, переважно матеріальні.

З представлених у таблиці даних бачимо, що за величиною коефіцієнтів кореляції лише між окремими досліджуваними параметрами існує прямий (позитивний) зв'язок, проте його величина не дає підстав вважати його значущим. Для більшості типів корпоративної культури він є сильним і зворотнім. Так між адхократичною та ієрархічною корпоративними культурами він становив (-0,74); клановою і ринковою – (-0,68), клановою та ієрархічною – (-0,54). Для інших параметрів, таких як-от: продуктивність наукової діяльності, організаційна культура, вік і психологічний клімат – значення коефіцієнтів кореляції дозволяли тлумачити їх як незначущі. Тобто для всієї вибірки докторів наук, які брали участь у дослідженні, не було виявлено статистично значущих зв'язків між контрольованими в діагностувальному експерименті параметрами. Значущими були зв'язки тільки між типами корпоративної культури, але в усіх випадках вони мали зворотній характер: тобто посилення одного типу корпоративної культури у вибірці докторів наук статистично достовірно має призводити до послаблення іншого.

Натомість більш детальний кореляційний аналіз даних для кожної групи докторів наук, що відрізняються продуктивністю наукової діяльності, виявив іншу картину.

Так, для вибірки докторів наук з продуктивністю наукової діяльності у межах 0–2000 балів, результати якої представлено у таблиці 2, вони показують, що є сильний прямий зв'язок між клановою і адхократичною культурою (+0,95).

Для інших типів корпоративної культури він є також достатньо сильним, але має зворотню, тобто негативну, спрямованість: клановий і ринковий типи (-0,72); клановий і ієрархічний типи (-0,77); адхократичний і ринковий типи (-0,81); адхократичний і ієрархічний типи (-0,69). Лише між ринковим і ієрархічним типами корпоративної культури зв'язок фактично відсутній (+0,15).

За показником продуктивності наукової діяльності найбільш сильний зворотній зв'язок виявлено з ієрархічним типом корпоративної культури (-0,79).

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності 0-2000 балів

	Типи корпоративної культури за Камероном-Куїном				Продуктивність наукової діяльності	Вік	Організаційна культура	Психологічний клімат
	A	B	C	D				
A	-	0,95	-0,72	-0,77	0,38	0,46	0,23	0,34
B	0,95	-	-0,81	-0,69	0,48	0,19	0,47	0,43
C	-0,72	-0,81	-	0,15	0,04	-0,21	-0,20	-0,87
D	-0,77	-0,69	0,15	-	-0,79	-0,21	-0,42	0,34
Продуктивність наукової діяльності	0,38	0,48	0,04	-0,79	-	-0,44	0,84	-0,48

Для всіх інших типів корпоративної культури він є незначущим, так, слабкий прямий зв'язок у цій групі докторів наук виявлено між продуктивністю наукової діяльності і адхократичним (+0,48), а також клановим (+0,38) типами корпоративної культури. Величина коефіцієнта кореляції між продуктивністю наукової діяльності і ринковим типом корпоративної культури складає (+0,04), що дозволяє її не враховувати.

З віком у цій групі докторів наук продуктивність наукової діяльності має зворотній зв'язок (-0,44). Зворотнім також є зв'язок із психологічним кліматом (-0,48), проте з організаційною культурою він є сильним і прямим (+0,84).

З клановим і адхократичним типами корпоративної культури вік докторів наук з продуктивністю наукової діяльності у межах 0–2000 балів має слабкий прямий зв'язок (+0,46 і +0,19 відповідно). З ринковим і ієрархічним типами корпоративної культури він також є слабким і незначущим – (-0,21 для обох випадків).

Результати оцінювання організаційної культури виявили слабкий зв'язок з адхократичним (+0,47) і клановим (+0,23) типами корпоративної культури. Для ринкового й ієрархічного типів корпоративної культури він був ще більш слабким і зворотнім (-0,20 і -0,42 відповідно).

За результатами оцінювання психологічного клімату педагогічного університету докторами наук з продуктивністю наукової діяльності у межах 0–2000 балів найбільшій сильний зворотній зв'язок виявлено з ринковим типом корпоративної культури (-0,87). Для всіх інших досліджуваних параметрів він був слабким і прямим.

У цілому результати кореляційного аналізу засвідчили, що для докторів наук з найбільш низьким рівнем продуктивності наукової діяльності є слабкий прямий зв'язок між типом їхньої корпоративної культури, віком, організаційною культурою і психологічним кліматом. Виключенням є лише ієрархічний тип корпоративної культури, який пов'язаний з продуктивністю наукової діяльності сильним зворотнім зв'язком. Найбільш сильно продуктивність наукової діяльності для цієї групи докторів наук пов'язана з організаційною культурою (+0,84).

Кореляційні зв'язки між досліджуваними параметрами, виявлені у групі докторів наук з продуктивністю наукової діяльності у межах 2001–4000 балів, відображено у таблиці 3.

Як бачимо, на відміну від попередньої групи, для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності в інтервалі 2001–4000 балів зв'язки між досліджуваними параметрами є більш сильними.

Так, кланова культура у цій вибірці сильно і прямо пов'язана із адхократичним типом корпоративної культури (+0,99). Ще більш сильний зв'язок, але із зворотною спрямованістю було виявлено між клановим і ринковим (-1,00), клановим і ієрархічним (-0,92) типами корпоративної культури.

Сильний зворотній зв'язок (-1,0) було також виявлено між адхократичним і ринковим типом корпоративної культури, таким же за спрямованістю, але трохи менш сильним виявлено зв'язок між адхократичним і ієрархічним типами корпоративної культури (-0,97). Для ринкового та ієрархічного типів корпоративної культури цей зв'язок був сильним і прямим (+0,94).

Прямий і сильний зв'язок виявлено між продуктивністю наукової діяльності докторів наук, що визначились за клановим (+0,92) і адхократичним

мінливого зовнішнього середовища.

Разом з тим, виявляється протиріччя між тенденцією до більш повного використання можливостей зовнішнього середовища і відсутністю науково-обґрунтованих орієнтирів використання цих можливостей.

Питання теорії і методології управління в галузі вищої освіти, обґрунтовування закономірностей, принципів, функцій управління розвитком ВНЗ досліджували: В. Алфімов, Г. Артюх, Т. Боголюб, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Л. Карамушка, В. Крижко, Н. Коломинський, В. Луговий, Є. Павлютенков, А. Харківська, Є. Хриков, П. Ясінець та інші.

Над дослідженням різних аспектів проблематики зовнішнього середовища та його значення щодо здійснення стратегічного управління організацією працювали як зарубіжні так і вітчизняні науковці, а саме: В. Веснін, О. Виханський, М. Лапуста, М. Мескон, О. Наумов, М. Портер, В. Герасимчук, Л. Довгань, В. Науменко, С. Олійник та інші.

Зовнішнє середовище у все більшій мірі диктує стратегію і тактику діяльності вищих навчальних закладів. Тому, дослідження зовнішнього середовища та його ролі в управлінні вищим навчальним закладом належить до найбільш актуальних проблем сучасної теорії вищої освіти. Її актуальність зумовлена потребами практики, насамперед потребами різкого нарощування освітнього потенціалу нації, забезпечення конкурентоспроможності випускників університетів на ринку праці як всередині держави, так і на міжнародному рівні.

Формулювання мети статті та завдань. Аналіз впливу характеристик зовнішнього середовища на діяльність ВНЗ; дослідження сучасних підходів до вивчення зовнішнього середовища; виявлення впливу зовнішнього середовища на якість управління закладами вищої освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Ключові фактори успіху організації знаходяться у двох сферах: у зовнішній (з якої вона одержує всі види ресурсів, включаючи інформацію, тобто знання) і у внутрішній (сильні та слабкі сторони якої створюють ті чи інші передумови для перетворення ресурсів у продукцію та послуги).

А. Пертов підкреслює, що зовнішнє середовище характеризується сукупністю перемінних, котрі перебувають за межами підприємства і не є сферою безпосереднього впливу з боку його менеджменту. Це, насамперед, усі ті організації, а також люди, що зв'язані з даним підприємством у силу виконуваних ним цілей і завдань: постачальники, споживачі, акціонери, кредитори, конкуренти, професійні союзи, торгові організації, спілки споживачів, урядові органи тощо. Крім того, існує другий ряд перемінних зовнішнього середовища - соціальні фактори й умови, що, не впливаючи прямо на оперативну діяльність організації, визначають стратегічно важливі рішення, що прийняті її менеджментом. Найважливіша роль тут належить економічним, політичним, правовим, соціально-культурним, технологічним, екологічним, фізико-географічним факторам і змінним [7].

На з'їзді освітян, що відбувся у жовтні 2001 року, наголошувалося: «Зберігаючи кращий досвід вітчизняної освіти, маємо здійснювати стратегію випереджувального розвитку освіти, забезпечувати її цілісне, системне оновлення, осучаснення у контексті тих змін, що відбуваються в політичному, економічному, культурному, правовому просторі нашої держави, враховуючи загальноосвітні тенденції» [3]. Тобто система управління ВНЗ повинна вміти

УДК 378.14

кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Малихіна Я. А.
Харківського інституту банківської справи
Університету банківської справи Національного банку України

УРАХУВАННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА – ЗАПОРУКА ВНУТРІШНЬОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ВНЗ

Анотація. Стаття присвячена аналізу впливу характеристик зовнішнього середовища на діяльність ВНЗ. Автором досліджуються сучасні підходи до вивчення зовнішнього середовища та виявлення його впливу на внутрішню стабільність ВНЗ. Виявлено взаємозв'язок між факторами та умовами зовнішнього середовища і ступенем розвитку ВНЗ.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, зовнішнє середовище, стабільність ВНЗ, фактори зовнішнього середовища, умови зовнішнього середовища, управління ВНЗ.

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния характеристик внешней среды на деятельность вуза. Автором исследуются современные подходы к изучению внешней среды и определению ее влияния на внутреннюю стабильность вуза. Выявлена взаимосвязь между факторами, а также условиями внешней среды и степенью развития вуза.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, внешняя среда, стабильность вуза, факторы внешней среды, условия внешней среды, управление вузом.

Annotation. This article analyzes the impact of the characteristics of the environment on the activities of the university. The author examines current approaches to the study of the environment and to identify its impact on the internal stability of the university. The interrelation between the factors and the environmental conditions and the degree of the university.

Key words: higher education institutions, the environment, sustainability universities, environmental factors, environmental conditions, management of universities.

Вступ. Поетапне входження України до світового простору, інноваційні та модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління вищими навчальними закладами.

Одним із механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки визначено модернізацію системи управління освітою, яка передбачає здійснення управління на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проєктів та моніторингу; розвиток моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство і держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами.

Підвищення вимог до випускників, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, поява нових технологій і засобів освітньої діяльності, зміни у ресурсному забезпеченні зумовлюють необхідність постійного удосконалення освітньої діяльності і розвитку освітньої системи з метою її адаптації до

(+0,85) типами корпоративної культури. З ринковим і ієрархічними типами він також був сильним, але мав зворотню спрямованість – (-0,89 і -0,69 відповідно).

З віком докторів наук продуктивність їхньої наукової діяльності пов'язана слабо (+0,24). Майже так же слабо, але зі зворотнім знаком вона пов'язана із психологічним кліматом (-0,22). Сильний зворотній зв'язок було виявлено між продуктивністю наукової діяльності докторів наук цієї групи та їх ставленням до організаційної культури університету – (-0,87).

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності 2001-4000 балів

	Типи корпоративної культури за Камероном-Куїном				Продуктивність наукової діяльності	Вік	Організаційна культура	Психологічний клімат
	A	B	C	D				
A	-	0,99	-1,00	-0,92	0,92	0,59	-0,62	0,16
B	0,99	-	-1,00	-0,97	0,85	0,72	-0,48	0,33
C	-1,00	-1,00	-	0,94	-0,89	-0,65	0,55	-0,24
D	-0,92	-0,97	0,94	-	-0,69	-0,87	0,25	-0,55
Продуктивність наукової діяльності	0,92	0,85	-0,89	-0,69	-	0,24	-0,87	-0,22

За типами корпоративної культури найбільш сильний прямий зв'язок виявлено між віком докторів наук і їх схильністю до адхоратичної корпоративної культури (+0,72), з клановим типом він був менш сильним (+0,59). З ринковим і ієрархічним типами вік цієї групи викладачів пов'язаний досить сильно, але має зворотню спрямованість – (-0,65 і -0,87 відповідно).

З організаційною культурою клановий і адхоратичний типи корпоративної культури у цій вибірці мають зворотній зв'язок (-0,62 і -0,48 відповідно); ринковий – помітний і прямий (+0,55), ієрархічний – прямий і незначущий (+0,25).

З психологічним кліматом типи корпоративної культури у цій групі докторів пов'язані слабо: найбільш помітний, але зворотній зв'язок встановлено з ієрархічним типом корпоративної культури (-0,55). З іншими типами корпоративної культури величина коефіцієнтів кореляції (+0,16; +0,33; -0,24) дозволяє вважати їх зв'язок з психологічним кліматом незначущим.

У цілому для групи докторів наук із задовільним рівнем продуктивності наукової діяльності зв'язки між контрольованими параметрами більш виражені. Найбільш сильно і позитивно продуктивність їхньої наукової діяльності пов'язана з клановим і адхоратичним типами корпоративної культури. Два інших типи – ринковий і ієрархічний, а також вік, пов'язані з продуктивністю наукової діяльності сильно, але зі зворотнім знаком.

Результати кореляційного аналізу для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності 4001-6000 балів подані у таблиці 4.

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності 4001-6000 балів

	Типи корпоративної культури за Камероном-Куїном				Продуктивність наукової діяльності	Вік	Організаційна культура	Психологічний клімат
	A	B	C	D				
A	-	0,47	-0,72	-0,48	0,37	-0,07	0,09	-0,12
B	0,47	-	-0,03	-0,94	0,35	-0,03	0,28	0,21
C	-0,72	-0,03	-	-0,14	0,13	-0,42	0,32	0,62
D	-0,48	-0,94	-0,14	-	-0,53	0,30	-0,43	-0,44
Продуктивність наукової діяльності	0,37	0,35	0,13	-0,53	-	-0,84	0,01	0,24

З наведених у таблиці даних бачимо, що порівняно з попередньою, у цій групі значущих зв'язків між досліджуваними параметрами менше і вони не є такими сильними. При цьому для переважної більшості параметрів вони є зворотніми за своєю спрямованістю. Найбільш сильний зворотній зв'язок встановлено між адхократичним і ієрархічним типами корпоративної культури – (-0,94); клановою і ринковою корпоративними культурами – (-0,72). Продуктивність наукової діяльності у цій групі докторів наук значущо пов'язана з їх віком також зворотнім коефіцієнтом кореляції – (-0,84). Лише між психологічним кліматом і ринковим типом корпоративної культури виявлено прямі позитивні зв'язки, що становлять величину + 0,62.

У наступній групі докторів наук з продуктивністю наукової діяльності на рівні 6001-8000 балів кореляційний аналіз виявив наступне (див. таблицю 5).

Таблиця 5

Результати кореляційного аналізу для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності 6001-8000 балів

	Типи корпоративної культури за Камероном-Куїном				Продуктивність наукової діяльності	Вік	Організаційна культура	Психологічний клімат
	A	B	C	D				
A	-	-0,41	-0,93	0,01	0,96	0,87	-1,00	0,84
B	-0,41	-	0,71	-0,92	-0,64	-0,81	0,46	0,16
C	-0,93	0,71	-	-0,37	-1,00	-0,99	0,95	-0,59
D	0,01	-0,92	-0,37	-	0,28	0,50	-0,06	-0,54
Продуктивність наукової діяльності	0,96	-0,64	-1,00	0,28	-	0,87	-0,98	0,66

Найбільш сильний прямий зв'язок виявлено між: адхократичним і ринковим типами корпоративної культури (+0,71); продуктивністю наукової діяльності і клановим типом корпоративної культури (+0,96); клановим типом корпоративної культури і віком (+0,87); цим же типом корпоративної культури і психологічним кліматом (+0,84). Сильний зворотній зв'язок для кланового

8. Knowles M. S. *The adult learner: a neglected species* (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.

9. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.

10. McClelland D. C. *Toward a theory of motive acquisition* / McClelland D. C. In Miles M. B., Charters W. W. (eds.), *Learning in social settings*. – Boston: Allyn and Bacon, 1970. – P. 414–434.

11. Merriam S. B. *An update on adult learning theory* / Sharan B. Merriam. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. – 116 p.

12. Tough A. *The adult's learning projects* / Allen Tough. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 203 p.

References:

1. Azimov Je.G. *Slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika prepodavaniya jazykov)* / Je.G. Azimov, A.N. Shhukin. – SPb: Zlatoust, 1999. – 290 s.

2. Zimnjaja I.A. *Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke* / I.A. Zimnjaja. – M., 1998. – 125 s.

3. Zmejov S. I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologi obuchenija vzroslyh* / Sergej Ivanovich Zmejov. – M: PER SJe, 2007. – 272 s.

4. Ogijenko O. I. *Tendencii' rozvytku osvity doroslyh u skandynavs'kyh krai'nah* / Olena Ivanivna Ogijenko. – Sumy: PVP «Ellada-S», 2008. – 444 s.

5. Passov Je.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazychnomu obshheniju* / Je.I. Passov. – M.: Russkij jazyk, 1989. – 278 s.

6. Rybalko V. *Osnovnye napravlenija dejatel'nosti organizacij i uchrezhdenij obrazovanija vzroslyh* / V. Rybalko // *Novye znaniya*. – 2004. - №3. – S. 13-18.

7. Knowles M. S. *Adults are not grown-up children as learners* / M. S. Knowles // *Community Services Catalyst*. – 1983. – Vol. 13, № 4. – P. 4–8.

8. Knowles M. S. *The adult learner: a neglected species* (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.

9. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.

10. McClelland D. C. *Toward a theory of motive acquisition* / McClelland D. C. In Miles M. B., Charters W. W. (eds.), *Learning in social settings*. – Boston: Allyn and Bacon, 1970. – P. 414–434.

11. Merriam S. B. *An update on adult learning theory* / Sharan B. Merriam. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. – 116 p.

12. Tough A. *The adult's learning projects* / Allen Tough. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. – 203 p.

принципу необхідно усунути або звести до мінімуму фактори, що можуть блокувати мотивацію, як, наприклад, негативне уявлення дорослого про себе як учня, брак можливостей, недоступність ресурсів, нестача часу, а також програми, які не дотримуються принципів навчання дорослих [8, с. 63].

Реалізація андрагогічних принципів, на думку М. Ноулза, передбачає головним чином використання інтерактивних методів, а найбільш поширеною формою навчання є групова робота.

Використання обґрунтованих М. Ноулзом принципів навчання дорослої людини у ВНЗ України сприятиме запровадженню особистісноорієнтованого підходу до навчання іноземних мов, для якого, за словами О. Огієнко, властиве рівноправне партнерство тих, хто навчається, і тих, хто навчає, інтерактивність освітнього середовища, головна роль учня як суб'єкта навчання [4].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновки про те, що:

- особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов базується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки і спрямований на створення умов для повної самореалізації та саморозвитку особистості. Уся система навчання мови будується на принципі поваги до дорослої людини, з урахуванням її великого і різноманітного досвіду, мети, потреб та інтересів;

- основні андрагогічні принципи навчання були обґрунтовані М. Ноулзом і базуються на індивідуально-психологічних особливостях дорослого учня та передбачають: пріоритет самостійного навчання, спільну діяльність викладача та учнів з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання, індивідуалізацію навчання, його контекстність;

- використання обґрунтованих М. Ноулзом принципів навчання дорослої людини у ВНЗ України сприятиме запровадженню особистісноорієнтованого підходу до навчання іноземних мов, для якого властиве рівноправне партнерство тих, хто навчається, і тих, хто навчає, інтерактивність освітнього середовища, головна роль учня як суб'єкта навчання.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути аналіз можливостей використання педагогічних ідей М. Ноулза в організації андрагогічної підготовки викладачів ВНЗ України.

Література:

1. Азимов Э.Г. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)* / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 290 с.
2. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке* / И.А. Зимняя. – М., 1998. – 125 с.
3. Змеёв С. И. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых* / Сергей Иванович Змеёв. – М: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
4. Огієнко О. І. *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах* / Олена Іванівна Огієнко. – Суми: ПВП «Еллада-S», 2008. – 444 с.
5. Пассов Э.И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению* / Э.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 278 с.
6. Рыбалко В. *Основные направления деятельности организаций и учреждений образования взрослых* / В. Рыбалко // *Новые знания*. – 2004. - №3. – С. 13-18.
7. Knowles M. S. *Adults are not grown-up children as learners* / M. S. Knowles // *Community Services Catalyst*. – 1983. – Vol. 13, № 4. – P. 4-8.

типу корпоративної культури виявлено з організаційною культурою (-1,0) і ринковим типом корпоративної культури (-0,93).

Для адхократичного типу корпоративної культури сильні зворотні зв'язки виявлено з ієрархічним типом (-0,92), віком (-0,81) і продуктивністю наукової діяльності (-0,64). Ринковий тип корпоративної культури сильним зворотнім зв'язком пов'язаний з продуктивністю наукової діяльності (-1,0), віком (-0,99) і психологічним кліматом (-0,59).

Ієрархічний тип корпоративної культури має помітний зворотній зв'язок з психологічним кліматом (-0,54) і позитивний з віком (+0,50).

Результати кореляційного аналізу для вибірки докторів наук з найвищим рівнем продуктивності наукової діяльності – понад 8001 бал, наведено у таблиці 6.

Таблиця 6

Результати кореляційного аналізу для докторів наук з продуктивністю наукової діяльності понад 8001 балів

Типи корпоративної культури за Камероном-Куїном					Продуктивність наукової діяльності	Вік	Організаційна культура	Психологічний клімат
	A	B	C	D				
A	-	-0,81	-0,93	-0,86	-0,08	-0,45	-0,39	-0,23
B	-0,81	-	0,95	0,40	0,24	0,42	0,68	0,14
C	-0,93	0,95	-	0,62	0,31	0,58	0,67	0,14
D	-0,86	0,40	0,62	-	-0,20	0,23	-0,07	0,27
Продуктивність наукової діяльності	-0,08	0,24	0,31	-0,20	-	0,82	0,80	-0,57

Наведені дані показують, що у цій групі докторів наук клановий тип корпоративної культури пов'язаний з іншими сильним зворотнім зв'язком: кланова – адхократична (-0,81), кланова – ринкова (-0,93), кланова – ієрархічна (-0,86). Інші типи корпоративної культури пов'язані між собою також сильно, але з протилежним позитивним знаком: адхократична – ринкова (+0,95), ринкова – ієрархічна (+0,62). Продуктивність наукової діяльності докторів наук цієї групи не має статистично значущого зв'язку з певним типом корпоративної культури, проте має сильний позитивний зв'язок з віком (+0,82) і організаційною культурою (+0,80). З психологічним кліматом вона має слабкий і зворотній зв'язок (-0,57).

Підсумовуючи результати кількісного і якісного аналізу даних констатувального етапу експериментальної роботи, отриманих у групі докторів наук, можна дійти висновку, що їх приналежність до певного типу корпоративної культури в цілому не впливає на продуктивність їхньої наукової діяльності. Не впливає на неї також їх вік, ставлення до організаційної культури і психологічного клімату педагогічного університету. Тобто докторів наук можна характеризувати як самодостатню у власній діяльності в університеті професійну групу.

Проте, більш детальний аналіз, за яким отримані дані були диференційовані за рівнем продуктивності наукової діяльності докторів наук,

виявив, що для кожної групи властивим є різний набір параметрів, які пов'язані між собою. При цьому набори параметрів відрізняються не тільки переліком своїх складових, але й силою і спрямованістю зв'язку.

Висновки. Продуктивність наукової діяльності докторів наук у педагогічному університеті є достатньо різною. Натомість за результатами експериментальної роботи встановлено, що для всієї вибірки ані тип корпоративної культури, ані організаційна культура і психологічний клімат, ані вік не є визначальними чинниками, що впливають на неї. Вплив цих чинників виявляється у межах диференційованих груп докторів наук, виокремлених за рівнем продуктивності наукової діяльності. При цьому, чим вищим є рівень продуктивності наукової діяльності докторів наук, тим більш сильно виявляється їх самодостатність і незалежність від впливу зовнішніх чинників. Цікаво, що на найвищому рівні продуктивності наукової діяльності сильно і прямо пов'язана з віком докторів наук, у той час, як організаційна культура і психологічний клімат педагогічного університету пов'язані з нею значущим, але зворотнім зв'язком.

Література:

1. Бернал Д. *Наука и общество* / Д. Бернал. – М.: Политиздат, 1953. – 300 с.
2. Кремень В. Г. *Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті* / В. Г. Кремень // *Вища школа*. – 2002. – № 4–5. – С. 3–33.
3. Липский Б. И. *Наука в культурной ситуации XX века* / Б. И. Липский // *Школа гуманитарных наук*. – 1995. – № 2. – С. 13–18.
4. Маковецкий А. М. *Наука і наукова діяльність як цінність* / А. М. Маковецкий. – Чернівці: Рута, 2002. – 158 с.
5. Добров Г. М. *Управление эффективностью научной деятельности* / Г. М. Добров. – К.: Наукова думка, 1978. – 240 с.
6. Грішнова О. *Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення* / О. Грішнова // *Вища школа*. – 2001. – № 2–3. – С. 22–33.
7. Койчева Т. І. *Науково-дослідницька діяльність викладачів як ресурс інноваційного розвитку педагогічного університету* / Т. І. Койчева // *Наука і освіта*. – 2011. – № 8. – С. 71–74.
8. Микитюк О. М. *Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект)* / О. М. Микитюк. – Харків: ОВС, 2003. – 272 с.
9. Койчева Т. І. *Дослідження особливостей корпоративної культури викладачів педагогічного університету* / Т. І. Койчева // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей* : Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 1. – С. 33–42.
10. Койчева Т. І. *Опыт изучения корпоративной культуры педагогического университета [Электронный ресурс]* / Т. И. Койчева // *Концепт*. – 2013. – №03 (март). – URL: <http://e-concept.ru/201313057.htm>.

References:

1. Bernal D. *Nauka i obschestvo* / D. Bernal. – M.: Politizdat, 1953. – 300 s.
2. Kremen V. G. *Vischa osvita i nauka – prioritetni sfery rosvitku suspilstva u XXI stolitti* / V. G. Kremen // *Vischa shkola*. – 2002. – № 4–5. – S. 3–33.
3. Lipskiy B. I. *Nauka v kulturnoy situatsii XX veka* / B. I. Lipskiy // *Shkola gumanitarnih nauk*. – 1995. – № 2. – S. 13–18.
4. Makovetskiy A. M. *Nauka i naukova diyalnist yak tsinnist* / A. M. Makovetskiy. – Chernivtsi: Ruta, 2002. – 158 s.

широкого застосовування в процесі навчання дорослих інтерактивних форм і методів навчання, таких як метод групової дискусії, кейс-метод, методи проблемного навчання, метод проектів, ділові та рольові ігри, тренінги, групова робота (робота в малих групах) тощо [9, с. 50].

Ефективність реалізації принципу контекстності навчання, за яким навчання спрямоване на досягнення життєво важливої для учня мети, пов'язаної з виконанням соціальних ролей, на думку М. Ноулза, залежить від створення певних організаційно-педагогічних умов. Першою умовою є узгодження в часі навчальної програми з соціальними завданнями, що постають перед дорослими, а не орієнтація на логіку змісту предметної дисципліни. Другою умовою є формування груп зі студентів, перед якими постають подібні соціальні завдання. На нашу думку, не менш важливим є врахування в процесі навчання особливостей професійної, соціальної та побутової діяльності того, хто навчається. Тому в пригоді стануть ігрові форми навчання, які не лише посилюють практикоорієнтованість навчального процесу, а й сприяють створенню умов для ціннісно-рольового самовизначення дорослої людини в професійних та соціальних ролях, які вона виконує чи прагне виконувати [9, с. 52–53].

Крім того, обґрунтовуючи четвертий принцип, М. Ноулз на основі досліджень Дейвіда МакКлелланда [10] стверджував, що людині не потрібно пасивно чекати, доки в неї виникне готовність до навчання, оскільки таку готовність можна стимулювати за допомогою заохочення амбіцій учнів та застосування операцій із діагностики особистих навчальних потреб [8, с. 47].

Із принципу практичності, в основі якого лежить розуміння того, що дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання, випливає три наслідки, які стосуються цільової спрямованості викладача, побудови навчального плану й організації процесу навчання та передбачають орієнтацію навчання на розв'язання конкретної життєвої проблеми й невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь і навиків. По-перше, викладачі для дорослих повинні спрямовувати процес навчання, керуючись не логікою змістового наповнення дисципліни, а прагненням сприяти розв'язанню життєвих потреб індивідуумів та закладів, на які вони працюють. По-друге, М. Ноулз вважає, що навчальний план повинен складатися не з циклу навчальних дисциплін, а з циклу проблемних напрямів (problem areas). Учений рекомендує замість курсів під назвою «Написання твору (частина І)» та «Написання твору (частина ІІ)», перший із яких зосереджується на граматиці, а другий – на стилі письма, пропонувати курси під назвою «Написання кращих ділових листів» та «Написання оповідань». У таких курсах учні вивчають граматику і стиль у контексті своїх практичних потреб. По-третє, М. Ноулз пропонує починати процес навчання з обліку безпосередніх потреб учнів або з діагностичних вправ, за допомогою яких вони визначають конкретні проблеми, які хотіли б розв'язати. Поряд з особистими проблемами учнів тут можуть обговорюватися й проблеми, які їм пропонує для розв'язання викладач або навчальний заклад [9, с. 54].

Обґрунтовуючи останній, шостий, принцип навчання, який полягає в тому, що мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками, М. Ноулз спирався на дослідження Аллана Тафа, яке доводило, що всі дорослі, які не мають психічних відхилень, є вмотивованими до продовження свого особистісного розвитку [12]. Але для реалізації цього

1. Дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримають. За С. Змєйовим, це принцип усвідомленості навчання [3].

2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання. Назвемо цей принцип принципом самоспрямованості.

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання. Це положення відповідає принципу покладання на суб'єктний досвід учня.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку. Це положення розкриває сутність принципу контекстності навчання.

5. Дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань. Назвемо цей принцип принципом практичності, чи принципом актуалізації результатів навчання.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками. Цей принцип, принцип умотивованості, є надзвичайно важливим у навчанні дорослої людини.

На основі кожного з цих принципів М. Ноулз дає методичні рекомендації щодо побудови, проведення та оцінювання процесу навчання дорослих. Так із першого принципу – принципу усвідомленості навчання, в основі якого лежить розуміння того, що дорослим необхідно знати, в чому полягає цінність навчання і яку користь вони від нього отримають, М. Ноулз робить висновок про необхідність надання допомоги учню в усвідомленні ним цінності навчання за допомогою порівняння вихідного рівня його компетентності з рівнем змодельованим, що дасть змогу дорослій людині самостійно виявити й усвідомити невідповідність свого теперішнього рівня тим показникам, до яких вона прагне [8, с. 58]. У цьому контексті доречним є звернення до методу симуляції, за допомогою якого можна моделювати реальні ситуації в навчанні. На нашу думку, реалізація цього принципу не лише допомагає дорослим усвідомити необхідність та важливість навчання відповідно до їхніх потреб, а й сприяє розвитку освітніх потреб дорослих у процесі набуття нових знань, умінь та навичок.

Другий андрагогічний принцип – принцип самоспрямованості, який базується на тому, що доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання, – М. Ноулз вважав найважливішим, оскільки наявність самосвідомості є визначальним фактором на всіх основних етапах процесу навчання, а саме: (1) створення сприятливого для навчання психологічного клімату, (2) визначення освітніх потреб, (3) планування процесу навчання, (4) здійснення процесу навчання, (5) оцінювання процесу й результатів навчання.

На особливу увагу заслуговує розкриття сутності третього принципу – принципу покладання на суб'єктний досвід дорослої людини. Він базується на тому, що дорослий має певний життєвий досвід: побутовий, навчальний, соціальний, професійний, що може і повинен стати джерелом та основою навчання [7]. М. Ноулз вважав, що реалізація цього принципу можлива за умови переходу від інформаційно-пасивних методів (коли учень пасивно отримує певну інформацію) до проблемно-активних (коли учень активно діє для розв'язання певної проблеми). Тому він обґрунтовував необхідність

5. Dobrov G. M. *Upravlenie effektivnostyu nauchnoy deyatel'nosti* / G. M. Dobrov. – K. : Naukova dumka, 1978. – 240 s.

6. Grishnova O. *Rosvitok vischoi osviti v Ukraini: tendentsii, problemi ta shlyahy ih virishennya* / O. Grishnova // *Vischa shkola*. – 2001. – № 2–3. – S. 22–33.

7. Koycheva T. I. *Naukovo-doslidnitska diyalnist vkladachiv yak resurs innovatsiyogo rozvitku pedagogichnogo universitetu* / T. I. Koycheva // *Nauka i osvita*. – 2011. – № 8. – S. 71–74.

8. Mikityuk O. M. *Stanovlennya ta rozvitok naukovo-doslidnoi roboty u vischih pedagogichnih zakladah Ukraini (istoriko-pedagogichnyi aspekt)* / O. M. Mikityuk. – Harkiv : OVS, 2003. – 272 s.

9. Koycheva T. I. *Doslidjennya osoblivostey korporativnoi kultury vkladachiv pedagogichnogo universitetu* / T. I. Koycheva // *Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Zb. statey* : Yalta: RVV KGU, 2013. – Vip. 39. – Ch. 1. – S. 33 – 42.

10. Koycheva T. I. *Opit izucheniya korporativnoy kultury pedagogicheskogo universiteta [Elektronnyi resurs]* / T. I. Koycheva // *Kontsept*. – 2013. – №03 (mart). – URL: <http://e-concept.ru/201313057.htm>.

Педагогіка

УДК:378

асистент, здобувач кафедри англійської філології
та методики викладання іноземних мов Кончович К. Т.
Мукачівський державний університет (м. Мукачево)

ОСНОВНІ ЦІЛІ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті аргументовано доцільність використання тренінгових технологій у вищій школі з метою розвитку особистості майбутнього фахівця і розширення його професійного потенціалу. Визначено основні особливості, мету і результат використання тренінгових технологій у навчальному процесі ВНЗ. Доведено, що в розробках науковців тренінгові програми мають чітко окреслену цільову спрямованість. Визначено й охарактеризовано найважливіші цілі, що окреслюються перед учасниками навчальних тренінгів. Зазначено специфіку використання тренінгових технологій у вищій школі, що передбачає роботу з навчально-тренінговою групою студентів у контексті освітнього процесу.

Ключові слова: тренінг, тренінгові технології, навчальні тренінги, майбутні філологи.

Аннотация. В статье аргументирована целесообразность использования тренинговых технологий в высшей школе с целью развития личности будущего специалиста и расширения его профессионального потенциала. Определены основные особенности, цель и результат использования тренинговых технологий в учебном процессе ВУЗа. Доказано, что в разработках ученых программы тренингов имеют четко очерченную целевую направленность. Определены и охарактеризованы важнейшие цели, очерчивающиеся перед участниками учебных тренингов. Отмечена специфика использования тренинговых технологий в высшей школе, предусматривающая

работу с учебно-тренинговой группой студентов в контексте образовательного процесса.

Ключевые слова: тренинг, тренинговые технологии, учебные тренинги, будущие филологи.

Annotation. The expediency of using training technologies in higher education with the aim of future professional development and expansion of its professional capacity has been stated in the article. The main features, the purpose and the result of using training technologies in educational process at higher educational establishments have been defined. It has been proved that in scientific works the training programs have a clearly defined target orientation. The most important goals that are represented to the participants of educational trainings have been defined and characterized. The peculiarity of training technologies usage in higher education, that presupposes the work with educational and training group of students in the context of educational process has been pointed out.

Key words: training, training technologies, educational trainings, future philologists.

Вступ. Професійна підготовка майбутніх філологів базується на врахуванні певних моделей професійної діяльності фахівців цього профілю. На думку науковців, найбільш перспективними і прогресивними умовами навчання взірцям професійної поведінки, установок і манер можуть бути заняття, що відбуваються в спеціально організованих тренінгових групах, метою яких є розвиток особистості майбутнього фахівця і розширення його професійного потенціалу [2, с. 257].

Аналіз наукової літератури свідчить, що на думку дослідників одним із ефективних засобів професійного навчання студентів є тренінг. Наковці обґрунтовують теоретичні аспекти і презентують практичні рекомендації щодо організації, методичного забезпечення і технології проведення тренінгів (Ф. Бурнард, І. Вачков, О. Євтіхов, Г. Марасанов, І. Мельничук, В. Пахальян, К. Фопель та ін.). Використання тренінгів у ВНЗ дослідники вважають найбільш перспективним методом професійної підготовки фахівців різних галузей [7, с. 10].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у конкретизації основних цілей тренінгових технологій, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу статті. Для обґрунтування основних цільових аспектів використання тренінгових технологій у навчальному процесі фахової підготовки майбутніх філологів уточними сутність поняття «технологія».

У педагогічних дослідженнях проблем організації навчального процесу науковці часто використовують термін «технологія». Зарубіжні та вітчизняні дослідники дотримуються визначення терміну «педагогічна технологія», поданого у глосарії термінів ЮНЕСКО, де ця дефініція трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів через урахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення високої якості та ефективності освіти. Педагогічна технологія відповідає на питання: як, яким чином (методами, прийомами, формами, засобами) досягти поставленої мети, визначаючи потребу у використанні різноманітних моделей навчання. Вона проектується з огляду на конкретні умови та орієнтується на заданий, а не

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає, що навчання відбувається у процесі спілкування. Цей підхід використовує комунікативно-мовленнєві ситуації, наближені до реальних, і сприяє формуванню комунікативної компетенції, тобто вміння використовувати іноземну мову на практиці як засіб спілкування. Вивчення іноземної мови може сприяти підвищенню культури спілкування, оскільки дорослі навчаються техніки спілкування, мовного етикету, стратегії і тактики діалогічного та групового спілкування [5]. За словами І.А. Зимньої, іноземна мова – це «єдиний предмет, у процесі навчання якого викладач може дозволити собі цілеспрямовано навчати дорослу людину культури мовного спілкування» [2].

Експериментально доведено, що не лише знання іноземної мови сприяє підвищенню культури спілкування, але й навпаки: спілкування сприяє вивченню іноземних мов. У цьому процесі особливо важливими є такі фактори, як активність партнерів по спілкуванню, сприятлива емоційна робоча атмосфера спілкування, розвиток функції контролю та самоконтролю за мовленням у процесі спілкування [6]. У цьому контексті також слушно зауважити, що на думку Є.І. Пасова, спілкування є не лише і не стільки природним даром, скільки технологією. Прийоми встановлення контактів, вміння бачити, відчувати, сприймати, розуміти партнера по спілкуванню, знання законів соціальної взаємодії людей, володіння способами і засобами мовного спілкування вимагає серйозного системного навчання [5, с.8].

Третім підходом до навчання іноземних мов, як було зазначено раніше, є особистісноорієнтований підхід, який, на наш погляд, заслуговує на особливу увагу, оскільки він орієнтується на особистість дорослого учня, його потреби та можливості. Особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов базується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки і спрямований на створення умов для повної самореалізації та саморозвитку особистості. Однією з основних цілей навчання на основі особистісно-орієнтованого підходу є формування у дорослого учня здатності самостійно спрямовувати свою навчальну діяльність, брати на себе відповідальність за прийняття рішень та за результати навчання, тобто бути активним суб'єктом навчальної діяльності. Роль дорослого учня як суб'єкта навчання при такому підході обумовлена тим, що уся система навчання мови орієнтується на його особистість і будується на принципі поваги до неї, з урахуванням великого і різноманітного досвіду дорослої людини, її цілей, потреб та інтересів.

Основні андрагогічні принципи навчання були обґрунтовані М. Ноулзом і базуються на індивідуально-психологічних особливостях дорослого учня та передбачають: пріоритет самостійного навчання, сумісну діяльність викладача та учнів з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання, індивідуалізацію навчання, його контекстність та ін. Психологічний клімат, який є ключовим для здійснення успішного навчального процесу, характеризується свободою висловлення своєї думки, повагою до неї, відсутністю нав'язування позицій, рівноправними партнерськими стосунками між учнем та викладачем.

М. Ноулз сформулював андрагогічні принципи навчання у формі шести положень, які є, «безперечно, найбільш відомою системою принципів, що пояснюють навчання в дорослому віці» [11, с. 1]:

Ключевые слова: личностноориентированный подход, обучение иностранным языкам, андрагогические принципы обучения, М. Ноулз, взрослый обучающийся.

Annotation. This paper examines the feasibility of student-centered approach to learning foreign languages in higher educational institutions based on andragogical principles grounded by prominent American scholar Malcolm Knowles considering specific features of the adult learner.

Keywords: student-centered approach, learning foreign languages, andragogical principles of learning, M. Knowles, adult learner.

Вступ. В умовах інформатизації суспільства а також розширення міжнародного співробітництва в усіх галузях життя особливої актуальності набуває вивчення іноземних мов, а отже у багатьох країнах світу, в тому числі й в Україні, приділяється велика увага проблемам навчання іноземних мов. Сучасний фахівець постає перед необхідністю активного володіння іноземною мовою для того, щоб мати можливість висловлюватися й розуміти іноземну мову на слух, читати фахову літературу, здійснювати ділову переписку та ін.

У зв'язку з цим багато людей, як у нашій країні, так і за кордоном, вивчають іноземні мови не лише в дитячому, а й у дорослому віці. Все більша кількість дорослих в Україні продовжують навчатися протягом усього життя, отримують другу та третю вищу освіту. Середній вік студентів вищих навчальних закладів зростає, а тому процес навчання іноземних мов у студентській аудиторії ВНЗ слід організовувати так само, як із працюючими дорослими. З огляду на це набуває **актуальності** вивчення можливостей реалізації особистісноорієнтованого підходу до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі андрагогічних принципів, сформульованих видатним американським науковцем, засновником науки про навчання дорослих, андрагогіки, Малколмом Ноулзом (Malcolm Knowles).

Аналіз наукової літератури показує, що проблемам вибору підходу до навчання присвячено праці таких учених в галузі освіти дорослих, як І.Л. Бім, О.А. Долгіна, М.К. Колкова, М.В. Ляховицький, А.Н. Щукін та ін. Проте проблема застосування особистісноорієнтованого підходу до навчання іноземних мов у дорослій студентській аудиторії ВНЗ України досліджена недостатньо. З огляду на це, **метою нашого дослідження** є аналіз можливостей реалізації особистісноорієнтованого підходу до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі андрагогічних принципів.

Виклад основного матеріалу статті. Важлива роль у процесі навчання дорослих належить вибору підходу до навчання. За Е.Г. Азімовим, підхід до навчання – це «реалізація керівної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії за допомогою того чи іншого методу навчання» [1, с. 225]. Наше дослідження дозволило виокремити три основних підходи до навчання іноземних мов у дорослій аудиторії, а саме: діяльнісний, комунікативний та особистісноорієнтований.

Концепція діяльнісного підходу базується на тому, що засвоєння змісту навчання здійснюється не за допомогою простої передачі матеріалу від педагога до учня, а у процесі активної діяльності учня над оволодінням цим матеріалом. Виконання «діяльнісних» завдань дають змогу учням за допомогою іноземної мови вирішувати реальні або уявні завдання [1].

приблизний чи бажаний результат. За умов коректного застосування педагогічна технологія забезпечує, гарантує досягнення певного освітнього результату. Педагогічна технологія по суті означає таку організацію процесу навчання, що складається з певної системи дій, операцій і взаємодій усіх учасників навчального процесу. Важливо наголосити, що вона потребує детального проектування системи дій не лише педагога, а й насамперед того, хто навчається, – учня, студента [8, с. 9].

Останнім часом в освітній практиці все частіше використовуються педагогічні інновації, до яких відносяться і тренінгові технології. Поглиблений аналіз цільового спрямування застосування тренінгів у навчанні студентів свідчить, що засадничою метою участі майбутніх фахівців у роботі тренінгових груп є набуття певного практичного досвіду виконання професійних функцій. У зазначеному контексті особливої значущості набувають результати наукових пошуків дослідників, котрі узагальнили напрями використання тренінгових технологій, які після адаптаційних трансформацій можна упроваджувати у процес фахової підготовки майбутніх філологів.

Так, на думку науковців, у професійній підготовці майбутніх фахівців доцільно використовувати спеціальні практики із соціально-психологічного тренінгу [3], цілісні тренінгові програми, спрямовані на досягнення конкретних цілей [4], що в результаті концентруються у тренінги мотивації та особистісного зростання; впливу та протистояння впливу; формування конструктивного мислення і самоосмислення своєї індивідуальності; набуття комунікативної компетенції у сфері ділової взаємодії та професійного спілкування; прогнозування поведінки та подолання конфліктів; вироблення впевненості у собі та розвитку рефлексивних вмінь і навичок тащо [2, с. 254].

Основними особливостями, метою і результатом використання тренінгових технологій у навчальному процесі вищої школи є те, що студенти мають змогу:

- зосередитись на демонстрації та засвоєнні окремих зразків професійних дій у групі тренінгу;
- краще зрозуміти моделі певних способів поведінки за допомогою зворотного зв'язку з іншими учасниками тренінгу;
- сформуувати у своїй уяві «адекватний образ успішного професійного майбутнього з виявленням і актуалізацією особистісних ресурсів» [2, с. 255];
- відтворити оптимальні зразки професійних дій шляхом демонстрації взірців розв'язування штучно організованих навчально-пізнавальних віртуально-професійних ситуацій, що можуть бути підґрунтям формування професіоналізму майбутніх філологів;
- усвідомити ефективність моделі своєї поведінки в процесі виконання професійних дій та міжособистісної взаємодії;
- підвищити рівень впевненості в собі;
- визначити напрями розвитку професійної компетентності;
- окреслити модель для власної професійної ідентифікації та ін.

Підтверджує передбачувану результативність використання тренінгів у навчальному процесі вищої школи висловлювання І. Вачкова, котрий акцентує увагу на тому, що за допомогою використання тренінгових технологій у навчальному процесі уможливорюється реалізація необхідних умов професійного і особистісного самоусвідомлення особистості фахівця [1, с. 12].

Тому тренінги здебільшого використовуються у вищій школі з метою формування у студентів умінь і навичок, необхідних для виконання в майбутньому тих професійних функцій, які складають основу для формування професіоналізму фахівця.

У розробках науковців тренінгові програми мають чітко окреслену цільову спрямованість: тренінги організаційного розвитку, лідерства, формування управлінських умінь, командоутворення, розв'язання конфліктів, публічного виступу, комунікацій і міжкультурного взаєморозуміння, ефективної взаємодії дітей та батьків тощо [4]. Відтак узагальнимо, що одним із найважливіших чинників, які необхідно враховувати у розробці та проведенні тренінгів, науковці визначають «розуміння принципів навчіння людей» [6, с. 32], наприклад, для формування індивідуальних стилів навчання і навичок активного слухання, формування вмінь постановки запитань і створення зворотного міжособистісного зв'язку тощо.

Водночас, на думку провідних дослідників, наприклад генерального директора Інституту тренінгу в Санкт-Петербурзі Н. Хрящової, «на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення методу і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у психологічній практиці» [5, с. 7]. Поряд з цим, науковці розкривають власне розуміння тренінгу не лише як певної галузі психології, а як певного суспільного явища, яким є професійна освіта [2].

На сучасному етапі розвитку професійної підготовки студентів функції тренера в освіті стали значно ширшими: він виконує роль внутрішнього консультанта, радника з питань навчання, фасилітатора навчального процесу (з англ. – *facilitator* – той, хто полегшує, сприяє чомусь), розробника програм електронного навчання та інструктора (у літературі використовується англійський термін *coach* – висококваліфікований спеціаліст у будь-якій сфері, який займається передаванням іншим своїх знань і досвіду) [6, с. 11].

Американські розробники тренінгових програм К. Торн і Д. Маккей конкретизують внесок зарубіжних дослідників у теорію і практику проведення тренінгів та зазначають, що К. Данн із TDA Consulting Ltd. створив зразок сучасного тренінгового бізнесу; Д. Колб запропонував «Емпіричну модель навчання» (*Experiential Learning Model*); Т. Бузан розробив новаторський «Метод когнітивних карт» (*Mind Map Method*); П. Ханн та А. Мамфорд склали опитувальник стилів поведінки (*Learning Styles questionnaire*) [6, с. 9].

Визначаючи роль тренінгів у навчанні фахівців з вищою освітою, вітчизняні дослідники характеризують тренінг як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку професійної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [2, с. 257].

Використання тренінгових технологій у вищій школі передбачає роботу з навчально-тренінговою групою (НТГ). Це тренінгова робота з групами студентів у контексті освітнього процесу. Специфіка полягає в тому, що, по-перше, тренінг тут є невід'ємною складовою навчальної діяльності, та, по-друге, що групи за характером конструювання займають проміжне становище між штучною і природною формами. Головна ознака «природності» такого

2. Kolomijetz N.A. *Interaktyvne navchannja: sutnist, osnovni zasoby realizatsiji* \N.A. Kolomiyez \Naukovi zapysky: zbirnyk statej Naz. Universytetu im. M.P. Drahomanova. -K.:NPU im. M.P. Drahomanova, 2006. -Vyp. LXII(62). S.82-90

3. Kopitza O.I. *Dialogichna vzajemodija u vyschij shkoli* \O.I. Kopitza \Pedahohika i psyholohija formuvannja tvorchoji osobystosti: problemy i poshuki: zb. nauk. pratz. -Kyiv-Zaporizhja, 2004. -Vyp. 33. -S. 49-53

4. Kuzikova S.B. *Interaktyvni metody yak zasib aktyvizacii samovyhovannia I samoosvity studentiv VNZ* \S.B. Kuzikova \Psyholoho-pedahohichni problemy silskoji shkoly: zb. nauk. pratz. Umanskoho derzhavnogo universytetu im. P. Tychyny. -Uman: UDPU im P. Tychyny, 2007. -Vyp. 19. -S. 17-23

5. Melnychuk I.M. *Teoriya i praktyka profesijnoi pidhotovky majbutnih socialnyh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnyh tekhnologij: dys... doktora ped. nauk: 13.00.04* \Melnichuk Iryna Mykolaivna. -Ternopil, 2011. -584s.

6. *Osnovni zasady rozvytku vyschoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskogo procesu: dokumenty i materialy: (traven-hruden 2004r.). Ch. 2* \M.F. Stepko, Y.Y. Boljubash, V.D. Shynkaruk ta in.; pid. red. V.G. Kremenja. -Ternopil: Vyd-vo TNPU im. Volodymyra Gnatiuka, 2004. -202s.

7. Pometun O.I. *Encyklopedija interaktyvnogo navchannja* \O.I. Pometun. -K., 2007. -144s.

8. Savchuk O.V. *Vprovadzhenia interaktyvnyh metodyk navchannia jak skladovoho procesu transformacii osvity* \O.V. Savchuk \Visnyk Cherkaskoho un-tu. Seriya: Pedahohichni nauky. -2009. -Vyp. 157. -S. 151-156

9. Selevko H.K. *Encyklopedija obrazovatelnyh tekhnologij: v 2t. -T. 1* \H.K. Selevko. -M.: NII shkolyh tekhnologij, 2006. -816s.

Педагогіка

УДК 37.013.83 (73: М. Ноулз)

кандидат педагогічних наук Литовченко І. М.

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНООРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ НА ОСНОВІ АНДРАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ

Анотація. У статті проаналізовано можливості реалізації особистісноорієнтованого підходу до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі андрагогічних принципів, обґрунтованих видатним американським науковцем Малколмом Ноулзом з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дорослого учня.

Ключові слова: особистісноорієнтований підхід, навчання іноземних мов, андрагогічні принципи навчання, М. Ноулз, дорослий учень.

Аннотація. В статье проанализированы возможности реализации личностноориентированного подхода к обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях на основе андрагогических принципов, обоснованных выдающимся американским ученым Малколмом Ноулзом с учетом индивидуально-психологических особенностей взрослого обучающегося.

рольових ігор), з виконанням певних професійних функцій (в умовах тренінгу професійної ідентичності) [5].

Таким чином діалог як двосторонній інформаційний смисловий зв'язок є важливою складовою процесу інтерактивного навчання. Тому доцільним є виокремлення Г. Селевком таких видів діалогу: 1) внутріособистісний діалог, що ґрунтується на протиріччях свідомості та емоцій; 2) діалог як мовленнєве спілкування людей, що лежить в основі комунікативних технологій, якими є інтерактивні технології; 3) діалог культурних смислів, котрий лежить в основі технології «діалогу культур» [9, с. 124].

Висновки. Аналіз наукових підходів до сутності інтерактивного навчання дає змогу узагальнити, що його можна вважати одним із варіантів комунікативних технологій з добре організованим зворотним зв'язком суб'єктів освітнього процесу, з двостороннім обміном інформацією між ними на основі діалогічної взаємодії. Використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх філологів для роботи в школі, професійна діяльність котрих здебільшого базується на діалогічній взаємодії, актуалізує поглиблене вивчення специфіки використання інтеракцій у майбутній професійній діяльності вчителя-філолога.

Література:

1. Кашилев С. С. *Технология интерактивного обучения* / С. С. Кашилев. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – 196 с. – (Педагогика, обращенная в завтра).
2. Коломієць Н. А. *Інтерактивне навчання : сутність, основні засоби реалізації* / Н. А. Коломієць // *Наукові записки : зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXII (62). – С. 82–90.
3. Копіца О. І. *Діалогічна взаємодія у вищій школі* / О. І. Копіца // *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць*. – Київ–Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 49–53.
4. Кузікова С. Б. *Інтерактивні методи як засіб активізації самовиховання і самоосвіти студентів ВНЗ* / С. Б. Кузікова // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*. – Умань : УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 17–23.
5. Мельничук І. М. *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04* / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 584 с.
6. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали : (травень-грудень 2004 р.)*. Ч.2. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаи, В. Д. Шинкарук та ін. ; під ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. – 202 с.
7. Пометун О. І. *Енциклопедія інтерактивного навчання* / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
8. Савчук О. В. *Впровадження інтерактивних методик навчання як складова процесу трансформації освіти* / О. В. Савчук // *Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. – 2009. – Вип. 157. – С. 151–156.
9. Селевко Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – Т.1.* / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

References:

1. Kashlyov S.S. *Tehnologia interaktivnogo obuchenia* \ Kashlyov S.S.-Minsk: Beloruskij verasen, 2005.-196s.-(Pedagogika obrashionnaya v zavtra).

виду групи полягає в тому, що це реальні навчальні групи студентів, котрі здобувають вищу освіту з певної спеціальності. До штучних груп їх наближає нестійкість і відносна елементарність структурних зв'язків. Нестійкість відображається у багаторазовій зміні відносин і позицій членів навчальної групи відносно один одного протягом «життя» тренінгової ситуації. Простота структури полягає у незначній кількості ієрархічних рівнів: зазвичай це або один рівень (товариський – недружній), або два (лідери та їх підлеглі як у формальному, так і в неформальному смислах).

Оскільки в навчальних тренінгових групах провідним мотивом їх діяльності вважається пізнавальний, то за умови кваліфікованого підходу до організації професійної підготовки майбутніх філологів з використанням тренінгових технологій, окрім розширення і поглиблення багажу знань і соціальних навичок, різко стимулюється пошукова і творча активність студентів. Це дає підстави називати такі групи не тільки експериментальними, а й експериментуючими.

Дослідники визначають найважливіші цілі, що окреслюються перед учасниками навчальних тренінгів.

1. *Сенсибілізація* (від лат. *Sensibilis* – чутливий) *навичок сприйняття*, яка спрямовується на формування у студента навичок сприйняття для більш точного розуміння свого власного Я та Я інших.

2. *Поглиблення відповідальності за самого себе*, що спрямовує учасників тренінгу на розвиток готовності брати на себе відповідальність за діяльність (або бездіяльність) у певній ситуації, внаслідок чого усвідомлюється можливість змін своєї поведінки у конкретних професійних ситуаціях.

3. *Руйнування рольових стереотипів*, що спрямовує студентів на пошуки інноваційного підходу до майбутньої професійної діяльності та творчого вирішення стандартних фахових завдань.

4. *Відкрите висловлювання почуттів*, що дає змогу студентам ідентифікувати свою діяльність у змодельованих ситуаціях навчальних тренінгів із зразками загальноприйнятих дій фахівця-філолога та визначити для себе модель оптимальної професійної поведінки.

5. *Усвідомлення власних мотивів* – дозволяє студентам проаналізувати власні цілі, спрямовує майбутніх філологів зробити вибір найбільш доцільних і необхідних для майбутньої професії, визначити «вершини» свого професійного зростання. Науковці стверджують, що за таких умов відбувається так звана «переоцінка цінностей», яка стосується і професійної діяльності, і ставлення до оточення, і смислу особистого життя. У результаті проведення тренінгу в учасників з'являється можливість і бажання здійснити зміни в цьому аспекті на основі самоаналізу та прагнення до самовдосконалення [2, с. 259].

6. *Прийняття себе таким, яким є на цей момент*, що передбачає розвиток у студентів самоповаги й усвідомлення різниці між ідеальним і реальним уявленням про себе та дає змогу майбутнім філологам виявляти власну самобутність і творчість, які сприяють прогресивним змінам у формуванні вчителя-філолога з інноваційним стилем професійного мислення.

7. *Прийняття інших*, яке спрямовується на формування у студентів толерантного ставлення до думок інших, хоча і не заперечує участі в дискусіях з проблемних питань, що передбачає формування в майбутніх філологів умінь аргументувати власне розуміння проблемних ситуацій.

8. *Контакт і співробітництво з іншими членами групи.* Для майбутніх учителів-філологів, професійна діяльність яких пов'язана з умінням спілкуватися, одними з найважливіших аспектів професійної діяльності є комунікативні вміння.

9. *Міжособистісна відкритість* – одна з найбільш актуальних цілей групової роботи в тренінгах, що спрямовується на формування умінь спілкуватися більш відверто, уникати прямого висловлювання своїх думок, ідей, бажань, знаходити нестандартні творчі підходи до вирішення професійних завдань і проблемних ситуацій, більш реально й критично усвідомлювати свої ціннісні уявлення та переконання тощо [2, с. 260].

Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на те, що існує багато різноманітних технік проведення тренінгів, проте в основі кожної з них закладений певний механізм досягнення цілей, який можна розглядати як механізм формування професіоналізму майбутнього фахівця певної професійної сфери. У ході дослідження різних методик проведення тренінгів встановлено, що використання тренінгових технологій передбачає велику кількість варіантів. Загальний методичний аспект тренінгу в освітньому процесі визначається його статусом активного методу навчання, що має такі головні характеристики у процесі формування професіоналізму майбутніх фахівців: підвищена активність учасників групи тренінгу; ігровий характер взаємодії; навчально-пізнавальна спрямованість; систематична рефлексія; групова форма проведення.

Висновки. Основним позитивним ефектом участі студентів у групі тренінгу є реалізація можливості набутти певного практичного професійного досвіду шляхом активної участі у змодельованих ситуаціях фахового спрямування, що може бути підґрунтям формування професіоналізму майбутнього фахівця. Під час тренінгу студент має можливість усвідомити свою професійну поведінку, визначити її позитивні сторони і недоліки у ситуаціях професійної взаємодії. За допомогою оберненого зв'язку з іншими членами групи він може зосередитись на засвоєнні специфічних способів поведінки і краще зрозуміти їх. Тому, використовуючи тренінгові технології у підготовці майбутніх філологів, викладач враховує не лише загальноприйняті цілі професійної освіти, а й конкретні цілі, визначені специфікою навчальних тренінгів. Отже, перед викладачем стоїть завдання так організувати діяльність студентів під час навчального тренінгу, щоб у результаті були досягнуті найважливіші цілі навчальної діяльності й особистісного зростання майбутніх фахівців.

Література:

1. Вачков І. В. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие* / І. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ос-89, 2000. – 224 с.
2. Мельничук І. М. *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... доктора пед. наук* : 13.00.04 / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 584 с.
3. *Практикум по социально-психологическому тренингу* / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб.: МАЛП, 1994. – 167 с.
4. *18 программ тренингов: руководство для профессионалов* / под науч. ред. В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.
5. *Психогимнастика в тренинге* / под ред. Н. Ю. Хряцовой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.

навчання у ВНЗ і в загальноосвітній школі (де в майбутньому працюватимуть майбутні філологи);

2) відповідно до вікових особливостей студентів і школярів та різної мети навчання необхідно застосовувати такі інтерактивні вправи і технології, які будуть доступними для певної вікової категорії й оптимізуватимуть навчальний процес як у вищій школі, так і в процесі навчання учнів загальноосвітньої школи;

3) відмінність між цілями та завданням особистісного розвитку майбутніх фахівців і школярів обумовлює і різницю у змістовому наповненні інтерактивного навчального середовища у вищій та загальноосвітній школах;

4) необхідно враховувати, що використання інтерактивних технологій призначається не стільки для зацікавлення суб'єктів освітнього процесу новими нетрадиційними підходами до навчання, а й для особистого розвитку як педагога, так і того, хто навчається;

5) ефективність і результативність інтерактивного навчання залежить не від епізодичного застосування інтеракцій, а від систематичності та цільового призначення використання інтерактивних технологій.

Таким чином, у процесі використання інтерактивних технологій необхідно спрямовувати навчальний процес на реалізацію таких підходів:

- *особистісного*, що базується на врахуванні природного процесу розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості;
- *діяльнісного*, що передбачає цілеспрямовану організацію навчально-пізнавальної життєдіяльності студентів у інтерактивному середовищі, обмін діяльностями, спільну діяльність на основі визнання майбутнього фахівця як суб'єкта інтерактивної взаємодії та навчального процесу одночасно;
- *діалогічного*, що сприяє розвитку пізнавальних процесів, спрямованих на самовдосконалення майбутнього філолога, і розглядається в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності з активністю особистості.

Діалогічний характер пізнання відзначається мислителями минулого і сучасними науковцями. Так, в енциклопедії освітніх технологій Г. Селевко відобразив основні історичні віхи у розвитку діалогу, зазначаючи, що перші приклади філософського діалогу (грец. *dialogos* – розмова, бесіда) зустрічаються в мемуарній літературі про Будду. У період класичної Греції діалоги Сократа є своєрідною бесідою-дослідженням, де пошук істини передбачає формулювання правильного запитання і конкретної точної відповіді на нього. Власна філософія діалогу відображена у 25 діалогах Платона, дослідженню яких як взірців діалогічних міркувань присвячена праця Аристотеля «Топіка». На сучасному етапі розвитку діалогіки як науки про організацію і ведення розмови, бесіди діалогові стосунки ґрунтовно аналізувалися в роботах С. Франкла і М. Бахтіна, де запроваджено поняття «діалогізм свідомості», що означає форму внутрішнього діалогу [9].

Інтерпретація сутності цього поняття у дослідженні І. Мельничук має такий зміст: коли студент аналізує інформацію, отриману в ході лекції, під час обговорення на семінарському занятті чи в процесі самостійної роботи з науковими літературними джерелами, він формує своє бачення і розуміння проблеми. Якщо дотримуватися розуміння діалогу культур за М. Бахтіним, то робота студента з книгою (текстова діяльність) також може розглядатися як інтеракція, тобто взаємодія автора тексту й адресата (студента). Студент може ідентифікувати себе з уявними персонажами (під час виконання інтерактивних

його індивідуальності, суб'єктності та корегування цього процесу, «з метою розвитку людини – суб'єкта власної стратегії життя» [1, с. 35].

Інтерактивна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу характеризується такими ознаками:

- високий рівень інтенсивності спілкування його учасників;
- активний обмін діяльностями;
- різноманітність видів, форм і прийомів у інтерактивному навчальному середовищі;
- цілеспрямована рефлексія і викладачів, і студентів своїх дій і тієї взаємодії, що відбулася.

Таким чином, на думку науковців, інтерактивна педагогічна взаємодія спрямована саме на вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [1, с.19].

У зв'язку з цим, окреслюється основна мета використання інтерактивних технологій у навчальному процесі ВНЗ: реалізація викладачем таких педагогічних умов, за яких професійна підготовка майбутніх філологів сприятиме фаховому зростанню студента. Передбачається, що у студента виявлятиметься інтелектуальна спроможність і зrealізованість природного потенціалу. Водночас організація інтерактивних ситуацій сприятиме не тільки активізації навчально-пізнавальної, комунікативної, самостійної діяльності студентів у здобуванні знань і формуванні вмінь і навичок міжособистісної взаємодії, так необхідної у професійній діяльності філолога й у процесі фахового зростання, а й забезпечить практичну підготовку студентів до використання інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя. Тому будь-яка інтерактивна взаємодія має відповідати навчальним, методичним, організаційно-технічним, психологічним вимогам, що потребує обґрунтування науково-методологічних засад і методики впровадження інтерактивних технологій у вищій школі.

Методична наповненість інтерактивного навчання (використання проблемно-діалогічних активних лекційних і практичних занять у формі брейн-рингу, психодрами, диспутів, дебатів, діалогів, полілогів, прес-конференцій, ділової та дидактичної гри, інсценування, тренінгів тощо) надає йому інноваційного характеру і підкреслює діалектичність цього процесу. Водночас використання інтеракцій спрямовується не лише на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки засноване на асоціативно-рефлекторному механізмі засвоєння знань, умінь і навичок. Застосування інтерактивних технологій характеризується інформаційним та операційним наповненням. Тому, застосовуючи інтерактивні технології в навчанні майбутніх філологів, необхідно враховувати як найближчі цілі – підвищення ефективності професійної підготовки студентів, так і дещо віддалену мету – формування готовності студентів до самостійного використання означених педагогічних інновацій у майбутній професійній діяльності.

У зв'язку з цим доцільно окреслити певні вимоги, яких необхідно дотримуватись викладачам у застосуванні інтерактивних технологій у ВНЗ:

1) ураховуючи високий рівень інтерактивної взаємодії в педагогічній практиці, й на основі реалізації діяльнісного підходу до модернізації фахової підготовки майбутніх філологів слід визначити основні критерії та показники ефективності та очікуваних результатів від організації інтерактивного

6. Торн К. Тренінг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.

7. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.

8. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів : адаптований переклад з англ. / А. Шнайдер, М. Шнурер ; за заг. ред. О. І. Пометун ; пер. : Г. Гупан, Т. Клекота. – К.: БФ «Вчителі за демократію і партнерство», 2009. – 320 с.

References:

1. Vachkov I.V. Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga. Psikhotehniki : ucheb. posobie / I.V. Vachkov – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Os'-89, 2000. – 224 s.

2. Mel'nychuk I.M. Teoriya i praktyka profesiynoyi pidhotovku maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnologiy : dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Mel'nychuk Iryna Mykolayivna. – Ternopil', 2011. – 584 s.

3. Praktykum po sotsyal'no-psikhologicheskomu treningu / pod red. B.D.Parygina. – SPb. : MALI, 1994. – 167 s.

4. 18 programm treningov : rukovodstvo dlya professionalov / pod nauch. red. V.A. Chiker. – SPb. : Rech', 2007. – 368 s.

5. Psikhogimnastika v treninge / pod red. N.Yu. Khryashchevoy. – SPb. : Rech', Institut treninga, 2006. – 256 s.

6. Torn K. Trening. Nastol'naya kniga trenera / K. Torn, D. Makkey. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2008. – 240 s.

7. Fedorchuk V.M. Sotsial'no-psikhologichnyy trening «Rozvytok komunikativnoyi kompetentnosti vykladacha» : navch.-metod. posib. / V.M.Fedorchuk. – Kamyanets'-Podil's'ky : Abetka, 2004. – 240 s.

8. Shnayder A. Navchannya cherez debaty: riznomanittya poglyadiv: adaptovanyy pereklad z angl. / A. Shnayder, M. Shnurer ; za zag. red O.I.Pometun ; per. : G. Gupan, T. Klekota. – K. :BF «Vchuteli za demokratiyu ta partnerstvo», 2009. – 320 s.

Педагогіка

УДК 373.3/5:5(477)

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і

педагогічної майстерності Коробченко А. А.

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТОЛІТТІ

Анотація. У статті проаналізовані особливості розвитку шкільної природничої освіти в Україні у ХІХ столітті. Висвітлюються умови, в яких відбувався цей розвиток. Увага акцентується на змісті, формах, методах і прийомах навчання природничих наук в зазначений період.

Ключові слова: природнича освіта, природознавство, школа, Україна, розвиток.

Анотація. В статті аналізуються особливості розвитку шкільного природничого освіти в Україні в XIX столітті. Освітлюються умови, в яких відбувалося це розвиток. Увага акцентується на змістах, формах, методах і прийомах навчання природничих наук в даний період.

Ключевые слова: природне освіта, природознавство, школа, Україна, розвиток.

Annotation. In the article the features of development of school natural education are analysed in Ukraine in XIX century. Light up terms which this development was in. Attention is accented on maintenance, forms, methods and receptions of teaching natural sciences in this period.

Key words: natural education, natural science, school, Ukraine, development.

Вступ. Оновлення природничої освіти на усіх її ступенях обумовлене необхідністю її кореляції з сучасним рівнем розвитку природничих наук, вимогами до сучасної освіченої людини, реаліями сучасного світу і культури є об'єктивною вимогою часу. Важливим є те, що саме природнича освіта сприяє створенню цілісного уявлення про наукову картину світу, усвідомленню людиною свого місця у світі, як невід'ємної частини природи, соціальної адаптації молоді до життя у швидкоплинних умовах соціально-економічного розвитку країни. Значною мірою створення адекватної сучасним міжнародним вимогам системи природничонаукової підготовки учнів, яка враховує стан наукових знань, рівень розвитку виробництва, педагогічної теорії сприяє аналіз і врахування в освітній практиці накопиченого історично-педагогічного досвіду в галузі організації і реформування природничої освіти.

Аналіз архівних матеріалів, історико-педагогічної та сучасної літератури засвідчує, що окремі аспекти природничої освіти досліджуваного періоду були предметом вивчення науковців, а саме: особливості розвитку природознавства в Україні до початку XX ст. в історичному, культурному та освітньому аспектах (Ю. Павленко, С. Руда, С. Хорошева, Ю. Храмов) [9]; висвітлення досвіду взаємодії учнів з довкіллям у спадщині видатних педагогів (Л. Березівська, Н. Побірченко, Л. Попова, Н. Роман, О. Сухомлинська та інші); виховання у школярів свідомого ставлення до природи (Н. Борисенко); становлення та розвиток природничої освіти в Росії (В. Федорова, І. Шульга); розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (Л. Гуцал) [4]; теорія та практика організації освіти учнів у вітчизняних гімназіях (О. Грива, Л. Никитюк [8], Т. Лутаєва); зміст природничої освіти в початковій школі України у другій половині XIX – на початку XX ст. (Т. Собченко); основні етапи розвитку методики викладання природознавства (О. Біда) [2]; розвиток природничих наук (Т. Звонкова); визначення змісту й сутності природничонаукових з'їздів (М. Караванська) [5]; викладання природознавства як системи дисциплін у середній школі присвячені праці М. Верзилина, В. Вернадського, Л. Звездіної, А. Мартін [7], І. Мороз, М. Скиби та ін.; основні аспекти періодизації, методики географічної освіти розглянуті Л. Мельничук, І. Шоробурою та ін.; потенціал хімії та фізики як навчальних дисциплін природничого циклу висвітлено у працях Н. Лукашкової, Н. Сосницької, І. Туришева, О. Школи. Узагальнений історіографічний огляд свідчить про те, що питання розвитку шкільної природничої освіти в Україні у XIX ст. не були предметом спеціального наукового дослідження.

Для узагальненої характеристики інтерактивного навчання було взято визначення, за яким цей педагогічний процес розглядається як певна організація життєдіяльності його учасників: дії педагога для оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, обмін діяльностями між ними (взаємодія), яка завжди спрямовується на розвиток студентів, тобто на *зміну їхнього стану*, що фіксується за допомогою засобів діагностики. Тому інтерактивне навчання ми розглядаємо як інноваційно-технологічний педагогічний процес, що є системою закономірних, послідовних активних взаємодій, спільної діяльності викладача і студентів з метою їхнього розвитку, в якій виокремлюються певні *атрибути*, а саме:

- просторове і часове співіснування суб'єктів інтерактивного навчання, що спонукає до виникнення міжособистісних контактів;
- усвідомлення загальної мети освітнього процесу, передбачуваного результату навчально-пізнавальної діяльності, що відповідає інтересам і викладача, і студентів і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція та координація дій студентів під час інтерактивного навчання;
- охоплення кожного студента процесом спільної діяльності шляхом розподілу функцій і ролей у цілісному процесі співробітництва;
- виникнення нових моделей міжособистісних відносин, що можуть бути використані у майбутній професійній діяльності [5, с. 204].

Важливою ознакою інтерактивного навчання є активізація інтенсивної міжсуб'єктної комунікативної взаємодії між викладачем і студентом. Міжсуб'єктність комунікативної взаємодії визначається тим, що викладач виступає суб'єктом власної педагогічної професійної діяльності, а студент – суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності.

Діалогічність інтерактивного навчання характеризує інтерактивні технології як технології співпраці *суб'єктів* педагогічної взаємодії. Науковці стверджують, що суб'єктність студента є не лише умовою і засобом його розвитку, а також і метою реалізації системного підходу в освітньому середовищі вищої школи. За своєю семантикою слово «суб'єктність» складається з двох частин: «суб-» означає те, що лежить перед чимось, а «-ектність» – активність, дію. Отже, суб'єктність можна трактувати як певне джерело, *першопричину активності*, якісний стан суб'єкта, особистості, що знаходить відображення у високому рівні активності, характеристиками якої є самосвідомість, самостійність, самодіяльність, відкритість до самовдосконалення, саморозвиток, саморегуляція, самоосвіта, самовиховання, самоідентифікація тощо. Бути суб'єктом означає ініціювати та здійснювати певну практичну діяльність, спілкування, пізнання та інші види активності в навчанні. Тому суб'єктність студента можна розглядати як цілісну систему внутрішніх умов, що спрямовують його саморозвиток та зумовлені певним зовнішніми факторами (в даному випадку – умовами реалізації педагогічного процесу).

У зв'язку з цим інтерактивне навчання ми розглядаємо як педагогічний процес, що є сукупністю закономірних, послідовних активних взаємодій викладача і студентів з метою їх розвитку. Оскільки розвиток є процесом внутрішнім, особистісним, що регулюється перш за все самим студентом (саморозвиток), основною функцією викладача в процесі інтерактивного навчання є створення оптимальних умов для саморозвитку студента, розвитку

основ використання інтеракцій у вищій школі, що сприятиме навчанню студентів застосовувати ці інновації у майбутній професійній діяльності вчителя-філолога.

На думку науковців (С. Кашлева [1], Н. Коломієць [2], І. Мельничук [5], О. Пометун [7], О. Савчук [8] та ін.) упровадження інтерактивного навчання у ВНЗ спрямовується на модернізацію фахової підготовки майбутніх фахівців, оскільки має сприяти реалізації особистісно-позиційного підходу, розвитку самосвідомості, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті і самовихованню студента [4].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у конкретизації сутності педагогічного процесу інтерактивного навчання.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз наукових підходів до визначення цільового призначення використання інтерактивних технологій в освітньому середовищі, свідчить, що дослідники окреслюють сутність інтерактивності навчального процесу як такого, який спрямовується на стимулювання природної активності студентів.

Науковці стверджують, що під час участі майбутніх фахівців у інтеракціях активізується розумова діяльність студентів, яка виявляється в інтенсивності логічного мислення, спонукає їх до генерування нових ідей, висловлювання припущень, проектування і конструювання оптимальних моделей професійних дій, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійсненні аналітико-синтетичних операцій [5, с. 201]. Передбачається, що в результаті неодноразової апробації імітованих професійних ролей під час участі студентів у інтерактивних вправах у майбутніх фахівців формуватиметься впевненість у собі. Адже відбуватиметься постійний обмін думками, формулювання власних суджень і висновків, усвідомлення і формування особистого ставлення до фактів, явищ і діяльності на основі критичного оцінювання ситуацій. Студенти виявлятимуть активність спочатку в умовах інтерактивних ситуацій, а в майбутньому – під час виконання професійних функцій. Усі окреслені чинники виявлення студентами активності спонукатимуть майбутніх філологів до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, фахового отождолення, формування професійної ментальності, що має особливу значущість для філологів, котрі в процесі професійної діяльності постійно перебувають у ситуаціях діалогічної взаємодії.

Аналіз сутності інтерактивного навчання свідчить, що ця педагогічна технологія об'єднує елементи багатьох інноваційних процесів, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної, самостійної, комунікативної діяльності на основі посиленої міжособистісної взаємодії, що характеризує його як інноваційний процес і визначає основний напрямок педагогічних трансформацій: «зміни технології від «вбивання знань» до організації самоосвіти студента» [6, с. 93]. Адже приєднання до Болонської декларації зумовило необхідність активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів для формування особистості, здатної до саморозвитку в процесі професійного навчання. Тому науковці зазначають, що інтерактивне навчання як інноваційно-технологічний педагогічний процес ґрунтується саме на педагогіці співробітництва, педагогіці діалогу [3].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті особливостей розвитку шкільної природничої освіти в Україні у XIX столітті.

Виклад основного матеріалу статті. На початку XIX ст. в народній освіті Росії відбулися значні зміни. Олександром I проводиться масштабна реформа російської системи освіти. Слід відзначити, що все це торкнулося й освіти України, зокрема 9-ти губерній, які входили до складу Російської імперії. Перетворення ґрунтувалися на прагненні створити струнку систему тісно пов'язаних і однаково доступних усім навчальних закладів. У відповідності з новим шкільним Статутом - «Статутом навчальних закладів, підвідомчих університетам», затвердженим 5 листопада 1804 р., - система освіти складалася з трьох типів шкіл: початкова школа – приходські школи (по селах), з терміном навчання один рік; повітові училища (в повітових містах), з терміном навчання два роки; губернські училища, перетворені у гімназії, відігравали роль середніх шкіл (в губернських містах, термін навчання - чотири роки). В основу нового Статуту була покладена наступність усіх ступенів освіти, починаючи від нижчої (приходські училища) і закінчуючи університетом. Приходське училище готувало до навчання в повітовому, повітове училище - до гімназії, а гімназія - до університету.

Важливою подією було створення у 1803-1805 рр. першого у Східній Україні Харківського імператорського університету, який очолив Харківський навчальний округ [1]. Під його керівництвом значно зросла кількість шкіл. У 1834 р. створюється Київський університет св. Володимира з відкритим при ньому педагогічним інститутом, де практичні заняття студентів відбувались у школах. Пізніше був створений Новоросійський університет (1865 р.), який став науково-навчальним центром Одеського навчального округу [2, с. 11].

Як і в період дії першого шкільного Статуту, освіті надавалося реально-практичне, утилітарне призначення. Гімназії цього періоду в історії школи повинні були взяти на себе функції навчальних закладів для професійної підготовки учнів. Про це свідчать як нові навчальні плани, так і офіційні вимоги до природничої історії. В приходських школах і повітових училищах на уроках російської мови передбачалося читання з поданням відомостей про природу, сільське господарство і здоров'я людини в доступній формі. До навчальних планів гімназій включалися наступні дисципліни: «Фізика з основами хімії», «Основи технології», «Початкові основи наук, що відносяться до торгівлі», а також «Природнича історія», яку повинні були викладати по чотири години в III-х і IV-х класах. Статут висунув конкретну вимогу: природнича історія повинна викладатися з «приноровленням оной к начальным основаниям сельского и лесного хозяйства», причому наочно. Для цього, у відповідності зі Статутом, необхідно було мати «собрание естественных вещей из всех трех царств природы». В доповнення до класно-урочної системи, висувалася вимога широко застосовувати таку форму проведення занять, як екскурсії. Така серйозна увага до цієї форми навчання, що ґрунтувалася безпосередньо на сприйнятті об'єктів і явищ, які вивчаються у природній або штучно створеній обстановці, була повною мірою виправдана в світлі утилітарних цілей освіти.

Навчальних програм з природничої історії розроблено ще не було, а зміст повинен був визначатися підручниками. Основним вітчизняним підручником і методичним посібником залишався підручник В. Зуєва, виданий у 1786 р.

«Начертание естественной истории». У відповідності з тим, що зросла кількість навчального часу, що відводився на вивчення природничої історії, з'явилася й необхідність у виданні нових підручників. Робота в цьому напрямі йшла доволі інтенсивно. Були видані підручники мінералогії, ботаніки, а пізніше - і зоології. В передмові до нових навчальних посібників були подані методичні рекомендації, які повторювали установки, наведені в підручнику В. Зуєва. Однак зміст виданих книг принципово відрізнявся від змісту підручника В. Зуєва. На зміну живому й цікавому для учнів підручнику В. Зуєва прийшли відірвані від життя підручники, що передбачали вивчення в систематичному порядку коротких описів відомих рослин, тварин і мінералів. Зміни, про які йдеться, полягали в тому, що конструювання змісту навчального матеріалу стало здійснюватися в світлі морфолого-систематичного напрямку, властивого біологічній науці того часу, коли природа розглядалася насамперед з точки зору системи. По суті, зміст нових підручників являв собою компіляції наукових робіт Ліннея, чії роботи до того часу були перекладені на російську мову. В якості прикладу можна навести підручник ботаніки А. Теряєва «Начальные основания ботанической философии» (1804). Головним принципом при конструюванні навчального матеріалу для авторів нових підручників стає позиція тотожності, максимального зближення між наукою і навчальним предметом (з точки зору змісту навчального матеріалу). Уведення в практику таких підручників передбачало і адекватні методи роботи вчителя на уроках. Завеликий обсяг неадаптованого для школи наукового матеріалу допускав лише механічне заучування напам'ять великої кількості таксонометричних підрозділів.

Після 1812 р. в політиці влади в галузі просвіти відбувається відхід від прогресивних положень Статуту 1804 року. На перший план виходить релігійно-моральна освіта учнів. Гімназії стають привілейованими навчальними закладами, де навчаються діти дворян. Зі шкільних програм виключаються суспільні науки як такі, що сприяють, з точки зору влади, вільнотству. Курс природничої історії скорочується, а в 1819 р. і зовсім виключається в повітових училищах - «по излишеству». В гімназіях цей предмет переводиться до розряду необов'язкових. Кількість навчального часу на його вивчення не вказується. 8 грудня 1828 р. був виданий новий шкільний Статут, згідно з яким навчальні плани предметів природничонаукового циклу скорочувалися, а викладання природничої історії зовсім виключалося з розкладу гімназій. Головною причиною видалення шкільного природознавства стало ставлення до цієї науки. З початку 1852-1853 н. р. гімназії були переведені на три типи: з природничою історією і законодавством; з законодавством без природничої історії; з грецькою мовою без законодавства і природничої історії.

У повному обсязі природнича історія повертається до вітчизняної школи лише у 1852 році. Природнича історія була уведена новим шкільним Статутом до навчальних планів гімназій. Вперше були складені навчальний план і програма, яка визначала зміст цього навчального предмету. З наведеної нижче програми видно, що послідовність вивчення предметів курсу природничої історії змінилася у порівнянні з прийнятою раніше (нежива природа - рослини - тварини - людина): I клас (2 уроки): загальні і доступні дитячому розуму бесіди про тіла природи; II клас (3 уроки) і III клас (2 уроки): зоологія. Основні поняття про будову тіла тварин, розділення тваринного царства на відділення,

УДК:378

старший викладач,
здобувач кафедри англійської філології
та методики викладання іноземних мов Липчанко-Ковачик О. В.
Мукачівський державний університет (Мукачеве)

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті аргументовано актуальність вивчення теоретико-методологічних засад інтерактивних технологій і методичних основ використання інтеракцій у вищій школі. Подано характеристику інтерактивного навчання як інноваційно-технологічного педагогічного процесу, що має свої атрибути і є системою закономірних, послідовних активних взаємодій, спільної діяльності викладача і студентів з метою їхнього розвитку. Окреслено вимоги для застосування інтерактивних технологій у вищій та загальноосвітній школах.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтеракції, філологи, діалог.

Анотация. В статье аргументирована актуальность изучения теоретико-методологических принципов интерактивных технологий и методических основ использования интеракций в высшей школе. Подана характеристика интерактивного обучения как инновационно-технологического педагогического процесса, который имеет свои атрибуты и является системой закономерных, последовательных активных взаимодействий, совместной деятельности преподавателя и студентов, с целью их развития. Очерчены требования для применения интерактивных интерактивных технологий в высшей и общеобразовательной школах.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интеракции, филологи, диалог.

Annotation. The urgency of learning theoretical-methodological issues of interactive technologies and methodological means of their implementation in the higher educational establishments are argued in the present article. The characteristics is given of interactive study as innovation-technological and pedagogical process which possesses its own attributes and belongs to the system of logical, successive active interactions, that is a common activity of a teacher and students for the sake of their development. The demands for implementation of interactive technologies in secondary and higher educational establishments are singled out.

Key words: interactive study, interactions, philologists, dialogue.

Вступ. Активне використання інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі вищої школи спрямовується на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливого значення набуває запровадження в освітній процес вищих навчальних закладів таких інновацій, які тісно пов'язані із специфікою майбутньої професійної діяльності студентів. Так, одним із важливих аспектів у підготовці філологів є навчання студентів використовувати педагогічні технології, які базуються на комунікативній взаємодії учасників освітнього процесу, що є ознакою інтерактивного навчання. Відтак набуває особливої актуальності вивчення теоретико-методологічних засад інтерактивних технологій і врахування методичних

12. *Quality Assessment and Quality Development in German Universities with Particular Reference to the Assessment of Teaching.* – Bonn : HRK, 2000. – 41 p.

References:

1. Viktorova L. V. *Vprovadjennia modeli formuvannia profesiyno-terminologichnoi kompetentnosti* / L. V. Viktorova // *Visnyk pislidyplomnoi osvity : zb. nauk. prats.* – K. : LOGOS, 2008. – Vyp. 7. – S. 22 – 31.
2. Viktorova L. V. *Formuvannia profesiyno-terminologichnoi kompetentnosti likariv veterynarnoi medytsyny : metodychni rekomendatsii* / L. V. Viktorova. – K., 2007. – 50 s.
3. Viktorova L. V. *Formuvannia profesiyno-terminologichnoi kompetentnosti studentiv vyshchych agrarnykh navchalnykh zakladiv u fahoviy pidgotovtsi : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04* / L. V. Viktorova. – K., 2009. – 257 s.
4. Korotkova G. V. *Formirovanie professionalno-kulturnoi kompetentnosti studentov agrarnogo vuza : avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 - «Teoria i metodika professionalnogo obrazovania»* / G. V. Korotkova. – Penza, 2008. – 19 s.
5. *Latinsko-russkiy slovar`* [avt.-sost. I. H. Dvoretzkiy]. – 4-e izd., ster. – M. : Russkiy yazyk, 1996. – 846 s.
6. Raven Dj. *Kompetentnost` v sovremennom obshchestve. Vyyavlenie, razvitie I realizatsia* / Dj. Raven. – M. : Akademia, 2002. – 412 s.
7. Symonenko T. V. *Teoria i praktyka formuvannia profesiynoi movnokomunikativnoi kompetentnosti studentiv filologichnykh facultetiv : monografia* / T. V. Symonenko. – Cherkasy : Vyd. Vovchok O. Y., 2006. – 328 s.
8. *Ukrainskiy Sovetskiy Entsiklopedicheskiy Slovar`* : v 3-h t. / redkol. : A. V. Kudritskiy i dr. – K. : Glav. Red. USE. – 1989. – T. 3. – 772 s.
9. Choshanov M. A. *Didakticheskoe konstruirovaniye gibkoi tehnologii obucheniya* [Tekst] / M. A. Choshanov // *Pedagogika.* – 1997. - № 2. – S. 21 – 30.
10. Bachman Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing 1990* / Lyle F. Bachman // *Sixth impression.* – Oxford : Oxford University Press. – 2003. – P. 180.
11. Canal M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* / M. Canal // *Richards J. and Schmidt R. Language and Communication* / J. Richards and R. Schmidt. – London : Longman, 1983. – P. 2 – 27.
12. *Quality Assessment and Quality Development in German Universities with Particular Reference to the Assessment of Teaching.* – Bonn : HRK, 2000. – 41 p.

класи і розряди; IV клас (2 уроки): ботаніка (органи рослин та їх функції); V клас (1 урок): ботаніка (класифікація); VI клас (1 урок): мінералогія (описова частина); VII клас (1 урок): анатомія і фізіологія людини.

Уведення до гімназій курсу природничої історії було необхідне ще й тому, що таким чином відчутно полегшилося би ґрунтовне вивчення природничих наук для студентів фізико-математичного і медичного факультетів. Цією ж обставиною пояснюється і поява курсу «Анатомія і фізіологія людини», що раніше вивчався лише у вищих навчальних закладах. Були видані нові офіційні підручники Ю. Сімашка (1852), І. Шиховського (1853), Е. Гофмана (1853), О. Горизонтова (1859), П. Степанова (1860). В навчальній літературі даного періоду набагато більше місця надавалося систематичі організмів. Якихось спеціальних методичних посібників не видавалося, однак в передмовях до нових підручників містилися деякі вказівки про методи викладання, які не відрізнялися новизною. Зміст підручників цього періоду залишався важкодоступним для сприйняття. Все частіше стан природничої історії в школі ставав предметом гострої критики, сумніву піддавалася виправданість включення природознавства до навчальних планів, яка лише «обтяжує» пам'ять. В «царині суцільного зубріння ... наочність викладання просувалася уперед дуже повільно і частіше за все залишалася лише побажанням» [11, с. 60]. Міністерство освіти бачило головну причину невдач з викладанням природничої історії в неефективній методиці проведення уроків природничої історії і рекомендувало прийняти «методу» викладання природничої історії німецького педагога Августа Любена. Ця система не змінювала змісту природничої історії, але передбачала інший спосіб його подання, при якому від розгляду поодиноких об'єктів переходили до узагальнюючої характеристики родів, родин, отрядів і класів. При цьому за основу брався опис зовнішніх форм. Такий шлях викладання, названий «індуктивно-описовим» передбачав перехід від розгляду поодиноких об'єктів до узагальнюючої характеристики родів, родин, отрядів і класів і вимагав широкій наочності на уроках. Поєднання такого способу викладання і наочності, на думку А. Любена, повинно було сприяти кращій засвоюваності великих обсягів навчального матеріалу. Безсумнівним досягненням даного періоду є елементарне оформлення методик зоології і ботаніки, а також виділення нового навчального предмету - «Анатомія і фізіологія людини». Хоча методичні ідеї даного періоду являли собою лише ряд окремих розробок, що не отримали підкріплення на практиці, вони створили передумову для подальшого розвитку методики природознавства [13].

Друга половина XIX ст. займає особливе місце у вітчизняній історії. В 1855 р. на російський престол вступив Олександр II. Цей період ознаменувався відміною кріпацтва і цілою серією реформ, що зачіпали усі сторони суспільного життя. Важливим завданням було й реформування освіти, оскільки чимало невдач пов'язувалося саме з неосвіченістю, в першу чергу, нижчих і середніх прошарків населення. Суспільство починало розуміти, що без освіти не може бути руху вперед. В періодиці того часу розгорнулася жвава дискусія про те, якою вона повинна бути. «Положення про початкові народні училища» від 14 червня 1864 р. ліквідувало державно-церковну монополію на просвіту. Тепер відкривати і утримувати початкові школи дозволялося як громадським установам, так і приватним особам. Статут середньої школи - «Статут гімназій і прогімназій» (прийнятий 19 листопада 1864 р.) – не лише

вводив принцип рівності усіх прошарків і віросповідань, але й платню за навчання. Гімназії були поділені на класичні і реальні. В класичних гімназіях викладались, переважно, гуманітарні дисципліни, а в реальних - природничі. В реальних гімназіях природнича історія залишена в усіх класах, а в класичних і полукласичних – лише в трьох молодших. В класичних гімназіях: в I і II класах - зоологія; в I, II, III класах - ботаніка; в III класі - фізика земної кулі. В реальних гімназіях: в I, II, III класах - зоологія і ботаніка; IV - фізика земної кулі; в V і VI хімія; в VII класі - анатомія і фізіологія людини. В класичній гімназії на природничу історію виділялося 6 годин, в реальних - 23 години.

Нові програми і підручники з природничої історії були побудовані згідно із засвоєним школою «любенівським» методом. Зміст навчального матеріалу не піддавався серйозним змінам і в кінцевому випадку стало фактором, який поставив під сумнів освітнє і виховне значення шкільного природознавства. Спроби змінити такий стан справ робилися не в напрямку перегляду змісту навчального матеріалу, а в пошуках нових прийомів на уроках, зміні методики уроку, які б полегшували засвоєння навчального матеріалу [12]. Після 1859 р. все ще видавалися підручники, складені за методом Любена (наприклад, підручники Д. Михайлова, А. Богданова, В. Григор'єва), в яких систематика так-само займала центральне місце. На адресу шкільного природознавства все частіше звучала критика. Такий розвиток подій вимагав радикальних змін в постановці викладання шкільного природознавства і вироблення науково обгрунтованого підходу до побудови цього курсу.

Загальний підвищений інтерес до проблеми передається також працівникам школи. В центрі уваги з'їзду природознавців і вчителів у Києві (червень, 1861 р.) знаходиться проблема викладання природничих наук. Особливу увагу приділяють наочності викладання, а також питанню вивчення природи в її єдності. З'їзд постановив, що головним завданням учителя природознавства повинно бути знайомство учнів з головними явищами і тілами природи виключно наочно, усвідомлення взаємного зв'язку і взаємної залежності між ними, розвиток у дітей спостережливості. Було визнано необхідним негайно приступити до складання колекцій для шкіл, необхідних для формування безпосередніх уявлень про предмети і явища, що вивчаються. Питання наочності були поставлені і на 2 з'їзді природознавців у Києві (червень 1862 р.). До другого з'їзду був складений великий список приладів і колекцій, який був опублікований у №1 циркулярів Київського навчального округу за 1864 р. і №7 «Университетских известий» [5].

Перебудова освіти, що була здійснена в ліберальну Олександрівську епоху, стимулювала розвиток просвітницьких ідей, нових концепцій освіти. Була повернена автономія університетам (1863 р.). Після Статуту 1864 р. управління школами також набуло децентралізованого характеру, значно підвищилася роль педагогічних рад. В ці роки виникає ряд суспільних організацій, що здійснили суттєвий вплив на систему освіти: комітети і товариства грамотності, педагогічні товариства. Створюються товариства природознавців у Харкові, Києві, Одесі, головним завданням яких стає розповсюдження природничонаукових знань. Починає видаватися низка педагогічних журналів («Журнал для воспитания», «Учитель», «Педагогический сборник» і ін.), число яких до XX ст. збільшилося до 300 найменувань [6, с. 300]. На сторінках цих журналів утверджувалась першочергова роль педагогічної науки в удосконаленні педагогічної практики,

Висновки. Існуючий досвід застосування подібних систем в аграрній освіті України має бути переглянутим, збагаченим і удосконаленим, зважаючи на розвиток інтеграційних та гармонійних зв'язків у педагогічних системах різних країн світу.

Таким чином, ефективним процес формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу є тоді, коли поряд із аналізом певної структури і створенням відповідних умов буде розроблено раціональний інструментарій для його діагностування, який на основі надійних та уніфікованих критеріїв і показників дасть змогу оцінювати результати педагогічного процесу на будь-якому часовому відрізку, давати йому якісну і кількісну характеристику, а також коригувати навчальні програми, зіставляючи їх з розробленим еталоном.

Отже, у нашому дослідженні розглядаємо структурні компоненти професійної комунікативної компетентності як матеріалізовану сукупність, що дає підстави зробити висновок про ступінь відповідності професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців аграрного профілю до вимог професійної діяльності та спрогнозувати рівень їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Література:

1. Вікторова Л. В. Впровадження моделі формування професійно-термінологічної компетентності / Л. В. Вікторова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. – К. : ЛОГОС, 2008. – Вип. 7. – С. 22 – 31.
2. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності лікарів ветеринарної медицини : методичні рекомендації / Л. В. Вікторова. – К., 2007. – 50 с.
3. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Вікторова. – К., 2009. – 257 с.
4. Короткова Г. В. Формирование профессионально-культурной компетентности студентов аграрного вуза : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Г. В. Короткова. – Пенза, 2008. – 19 с.
5. Латинско-русский словарь / [авт.-сост. И. Х. Дворецкий]. – 4-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1996. – 846 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Академия, 2002. – 412 с.
7. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
8. Украинский Советский Энциклопедический Словарь : в 3-х т. / редкол. : А. В. Кудрицкий и др. – К. : Глав. Ред. УСЭ. – 1989. – Т. 3. – 772 с.
9. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21 – 30.
10. Bachman Lyle F. Fundamental Considerations in Language Testing 1990 / Lyle F. Bachman // Sixth impression. – Oxford : Oxford University Press. – 2003. – P. 180.
11. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R. Language and Communication / J. Richards and R. Schmidt. – London : Longman, 1983. – P. 2 – 27.

механізми. Мовна компетенція визначається автором як «знання мови» і включає організаційний і прагматичний компоненти. Під організаційним компонентом учений розуміє граматичну і текстуальну компетенції, а під прагматичним – іллокутивну і соціолінгвістичну. У свою чергу, кожна з названих чотирьох компетенцій складається з більш дрібних структурних частин: граматична компетенція охоплює лексику, морфологію, синтаксис та орфографію; текстуальна складається з когезії та риторичної організації; іллокутивна компетенція включає здатність висловлювати думки та проявляти емоції, а також маніпулятивні, евристичні і творчі можливості суб'єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістична компетенція відображає сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов, природність (аутентичне використання мови), розуміння культурних феноменів і риторичних фігур.

Виходячи з такої спільності та керуючись аналізом наукових джерел з проблеми дослідження і, погоджуючись з Л. В. Вікторовою [1; 2], виокремлюємо в структурі ПКК такі компоненти-компетенції: інформаційну, комунікативну, прагматичну, лінгвістичну та мовленнєву.

Сукупність зазначених компетенцій створює дієвість професійної комунікативної компетентності, які на практиці демонструють реальний рівень ПКК. Наведемо характеристику кожної компетенції.

Інформаційна компетенція – здатність до пошуку необхідної інформації, ефективного застосування інформаційних технологій та відповідних програмних продуктів.

Комунікативна компетенція передбачає знання ділового етикету та основ конфліктології, вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, толерантність до існування інших поглядів, ефективну групову взаємодію, визнання себе як частини соціальної групи, громадську активність, позитивну установку щодо себе та інших. Учені констатують [7], що комунікативна компетенція також включає дискурсивний компонент, під яким розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Дискурсом ще називається форма комунікативного змісту («що сказати», «як сказати» і «коли і де сказати»), що завжди адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві, і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією.

Прагматична компетенція демонструє вміння вживати фахові поняття та професійні назви відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення.

Лінгвістична (мовна) компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм, а також понятійного апарату науки про мову, основних мовних законів та правил.

Мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма.

Описані компетенції тісно пов'язані. Таким чином, виділені компетенції, які формують професійну комунікативну компетентність майбутнього фахівця аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу, – це ті результати, які необхідно досягти в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої аграрної освіти.

розгорталась широка дискусія про те, якими повинні бути навчальні заклади і що повинно бути на першому плані: навчальна або виховна робота.

Загальна тенденція до закріплення утилітарно-сциентистської моделі природничої освіти, змістовним базисом якої виступає природничонауковий, натуроцентричний світогляд, значно підсилюється на фоні точних наук, що бурхливо розвиваються. Особливо це стосується біології, яка отримала великий імпульс після виходу у світ праці Ч. Дарвіна «Походження видів шляхом природного відбору». Неможна не відзначити, що розквіт природничих наук в Росії став відображенням розквіту природознавства в Європі, де ідея наукового прогресу ставала домінуючою завдяки відкриттям блискучих учених (Л. Фуко, Р. Клаузіус, Г. Гельмгольц, Л. Пастер, Дж. Максвелл та ін.).

Прагнення до оновлення шкільного природознавства в русі ідей гуманної педагогіки проявилось в підйомі творчої активності учителів. Стан і перспективи розвитку шкільного природознавства стали об'єктом пильної уваги таких вітчизняних педагогів, як О. Герд, К. Ушинський. Зокрема, О. Герд піддав критиці систематичний напрям у методиці природознавства і висунув ряд нових положень у цій галузі. К. Ушинський виступив на захист шкільного курсу природознавства. Він вважав предмети навколишньої природи найзручнішими для розвитку логічного мислення дітей.

30 липня 1871 р. вийшов новий «Статут гімназій і прогімназій», а 15 травня 1872 р. – «Статут реальних училищ». На думку Л. Никитюк саме з цього моменту розпочинається етап суперечливого розвитку природничої освіти, який характеризувався, з одного боку, забороною природничої освіти на державному рівні, з іншого, – копіткою роботою педагогів щодо науково-методичного обґрунтування реалізації цієї освіти. У цей період було обмежено викладання природознавства в класичних гімназіях, а реальні гімназії були перетворені в реальні училища [8].

Отже, поворот в політиці Міністерства народної освіти виявився в підході проти реальної школи і за посилення касіцизму. Школа почала користуватися загальнодержавними програмами. Циркуляри замінили усіляке обговорення програм, підручників, методів навчання. Педагогічні ради були відмінні і позбавлені самостійності. Навіть швидке співставлення цих двох нових статутів показує, що гімназії були поставлені вище реальних училищ. «Справжньою школою, – на думку Ш. Ганеліна, – вважалась класична гімназія, а не реальна» [3, с. 45]. З усіх наук про природу в навчальному плані залишилися лише фізика. Реальні гімназії були перетворені в реальні училища – навчальні заклади, які повинні були давати як загальноосвітню підготовку, так і професійну. За свідченням сучасників, тип реального училища як середнього навчального закладу так і не визначився до кінця XIX століття. «Сам термін «реальне училище», – за висловом К. Парменова, – при незначній питомій вазі в навчальному плані предметів природничонаукового циклу звучав якоюсь іронією» [10, с. 61]. Міністерство народної освіти вважало, що природознавство «...не соответствует силам учеников этого возраста и служит только к обременению их памяти без всякой пользы для развития» [13]. Природознавство було залишено лише у VI класі (2 уроку). Навчальний матеріал у цьому класі включав відомості про земну кору, рослини і тварин. На практиці в більшості гімназій на природознавство не відводилося загалом ніякого навчального часу. Необхідно відзначити ще одну причину скорочення

годин на природознавство. Вона полягала у слабкій методичній підготовці вчителя природознавства. Необхідні відомості з природознавства пропонувалася повідомляти учням в цих випадках у зв'язку з викладанням географії, фізики і математичної географії. Кабінети і лабораторії, які були створені в багатьох навчальних закладах, стали непотрібними. Їх обладнання консервувалося або передавалося до інших навчальних закладів.

Стан гімназій і реальних училищ, усієї системи освіти піддавався гострій критиці. В циркулярі міністра народної освіти М. Боголепова йшлося про неухвалюваність особистих здібностей учнів, надзвичайну розумову роботу учнів, неузгодженість програм, погану підготовку випускників [6, с. 333].

В контексті розвитку шкільної природничої освіти заслуговує на увагу діяльність відомого українського педагога, організатора освіти, методиста М. Демкова. З 1882 р. він розпочав свою роботу на посаді вчителя фізики, географії та природознавства в Чернігівській жіночій гімназії. У тому ж 1882 р. його обрали дійсним членом Товариства дослідників природи. Беручись за розв'язання конкретних завдань методичного характеру, автор наголошував на необхідності створення цілісної програми викладання природознавства, в якій педагоги відчували нагальну потребу. Цінними порадами залишаються наступні: 1. Через складність біологічних явищ і необхідності фізико-хімічної підготовки, викладання біологічних наук повинно розпочинатися в старших класах гімназій; у молодших класах, щодо скасованої природничої історії, слід підсилити викладання математики, фізики й хімії. 2. Вивчення біологічних наук може сприяти розумовому розвитку учнів тільки в тому випадку, коли явища життя тварин і рослинних організмів вивчаються не як окремі види, а як підлеглі тим самим законам життя. Тому, розумне введення природничих наук, не тільки не підриває основ науки, а й у широкому розумінні може сприяти розквіту та величі Батьківщини [8, с. 113].

Кінець XIX - початок XX ст. - період реформування гімназичної освіти. Міністерство народної освіти визнало необхідним переглянути систему освіти, перевантажену «відірваним від життя зубрінням». У 1901 р. був здійснений перегляд Статуту 1871 р., а створена у 1901 р. комісія з перегляду програм запропонувала увести курс природознавства у трьох молодших класах гімназій. До навчального плану вводився початковий курс природознавства, якому вперше дана була назва «Природознавство». Програма з природознавства була створена відомим популяризатором біологічної науки і палким пропагандистом вивчення рідної природи, професором Петербурзького лісного інституту Д. Кайгородовим (1846-1924).

Висновки. Народна освіта в Україні у XIX ст., як і в усій Російській імперії, була однією з найважливіших соціальних проблем. Її стан визначався тогочасними суспільними та економічними відносинами, для яких характерними були розклад кріпосницького ладу, втягування у товарообмін поміщицьких господарств, зростання зовнішньої торгівлі, збільшення вивозу сільськогосподарських продуктів, розвиток промисловості й застосування найманої праці в ній. Основною метою введення «Природничої історії» до навчальних планів, а також відбір змісту навчального матеріалу були підкорені встановленню тісного зв'язку навчання з життєвою практикою і сільським господарством. В межах «Природничої історії» вивчалися об'єкти і явища, що пізнаються емпірично, тобто шляхом опису фактів, спостережень, які мають практичне значення: короткі відомості з біології, географії, геології і

пов'язана зі створенням необхідного інформаційного потоку в процесі професійних взаємовідносин, що зумовлюють розвиток соціально значимих зв'язків у колективі, яка включає вміння чітко висловлювати думки, підтримувати професійний діалог; б) аналітико-конструктивна, що забезпечує володіння знаннями фахових понять, здатність приймати рішення, готовність вирішувати професійні завдання комунікативного спрямування шляхом заміни невербальних засобів комунікації науковими нормативними мовними одиницями; в) діяльнісно-регулятивна, яка включає ініціативність у професійному мовленні, передбачає створення умов, щодо активного використання в процесі професійної комунікації фахової термінології; г) формуючо-розвивальна, яка має на меті активний вплив на процес професійної комунікативної діяльності, продуктивну реалізацію мовленнєвого творчого потенціалу майбутніх фахівців аграрного профілю; д) профілактико-виховної, що полягає в прогнозуванні, запобіганні негативних явищ та їх ліквідації у професійному мовленні, які характеризуються частими випадками неправильного професійного комунікативного функціонування.

Мотиваційно-ціннісний компонент реалізується через інформаційно-комунікативну, діяльнісно-регулятивну та формуючо-розвиваючу функції; когнітивний компонент – аналітико-конструктивну та профілактико-виховну функції; комунікативний компонент – всі функції ПКК; рефлексивний компонент спрямований на реалізацію формуючо-розвиваючої та профілактико-виховної функції.

Запропонована структура професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця аграрного профілю базується на розумінні комплексної дефініції як професійної складової майбутнього фахівця, професійності як мети та результату процесу професійної підготовки [3].

Крім того, логіка запропонованого дослідження передбачає необхідність визначити та охарактеризувати відповідні компетенції, які розкривають функціональний аспект професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця аграрного профілю. Адаже вчені вважають [12], що професійна компетентність є сукупністю взаємопов'язаних компонентів. Існують різні підходи до формування переліку компетенцій, необхідних для ефективно роботи професійно сформованого сучасного фахівця.

Як вважають дослідники, неабиякий вплив на подальші наукові дослідження структури компетентності стосовно професійної мови справила модель М. Кенела і М. Свейна [11], яка виокремлює чотири компоненти-компетенції: а) граматичну – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень; б) соціолінгвістичну – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); в) дискурсивну або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби; г) стратегічну – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у разі недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів.

У своїх дослідженнях Л. Бахман [10] виокремлює такі компоненти-компетенції: мовну компетенцію; стратегічну компетенцію; психофізіологічні

Професійну компетентність утворює набір так званих ключових компетенцій, який для кожної сфери діяльності буде представляти певну сукупність.

В межах структури комунікативної компетентності виділяється певна кількість компонентів (компетенцій), наприклад: а) мовна (лінгвістична) компетенція; б) мовленнєва компетенція; в) тематична компетенція; г) соціокультурна компетенція; д) компенсаторна компетенція; е) навчальна компетенція – вміння вчитися.

Аналізуючи вплив цих факторів, Дж. Равен робить такі висновки: а) компоненти компетентності будуть з'являтися і розвиватися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності, тобто мотивація є інтегральною частиною компетентності; б) конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на цінності, що у нього формуються, й на можливості розвитку та оволодіння новими компетентностями; в) важливо враховувати вплив усіх трьох змінних; г) на поведінку впливає сприйняття людиною ситуації, в якій вона опинилась, розуміння нею стилю роботи в певній організації та очікування певних реакцій з боку інших людей; г) компоненти компетентності можуть оцінюватися лише щодо значимих для індивіда завдань; д) люди здатні проявляти всі свої компетентності лише тоді, коли сприймають ситуацію, в якій вони опинилися, як придатну для занять цікавою для них діяльністю.

Відомо, що структуру системи становить сукупність закономірних зв'язків між її елементами [8, с. 301].

Отже, сукупність зв'язків між структурними елементами професійної комунікативної компетентності як системи можна розглядати в межах таких взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, мотиваційного, комунікативного, рефлексивного. Спробуємо обґрунтувати їх.

Мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні; наявність пізнавального інтересу до професійної лексики та професійного мовлення; прагнення до самовдосконалення, самовиховання, співробітництва; бажання підвищити культурний рівень.

Когнітивний компонент – це сукупність знань професійних комунікативних елементів. Розвиток когнітивної сфери передбачає підвищення рівня розвитку розумових дій, формування прийомів переробки та фіксації необхідної професійної інформації, розвиток мовленнєвої мобільності. Рівень розвитку когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною та системністю відповідних лексико-термінологічних знань.

Комунікативний компонент виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, ініціативності в професійному спілкуванні, бажанні точно й правильно висловити власну думку, а також у готовності вирішувати нестандартні професійно-комунікативні завдання.

Рефлексивний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати свою мовленнєву діяльність та рівень професійних досягнень: сформованість таких важливих якостей, як креативність, ініціативність, впевненість у собі, здатність до імпровізації, конструювання, раціоналізаторства, винахідництва, сприйняття новизни та оригінальності професійної комунікативної діяльності.

Ця структурна модель, як й інші, лише відносно відображає всі характеристики структурних складових професійної комунікативної компетентності. Більш ґрунтовно зміст професійної комунікативної компетентності розкривають її функції: а) інформаційно-комунікативна,

частково хімії. Основними засобами навчання були підручник, гербарії і колекції мінералів. Роль принципів, форм, методів і прийомів навчання цьому предмету виконували загальнодидактичні положення, перенесені в практику викладання «Природничої історії» (класно-урочна система навчання, вимоги до особистості вчителя, форма контролю і перевірки знань). Основним способом передачі знань були словесні методи (розповідь, пояснення, робота з книгою). Впроваджувались у практику прийоми, спрямовані на активізацію мисленнєвої діяльності учнів - порівняння, «зображення через початкові літери».

Рушійною силою подальшого удосконалення навчального матеріалу курсу стали успіхи наук, насамперед, біології. Оновлення навчального матеріалу з позицій максимального зближення науки і навчального предмету, що проводилося без врахування факторів і джерел формування змісту (психологічні знання, знання про процес, принципи, закономірності навчання та ін.), призводило до підвищення його обсягу і наукового рівня.

Разом з тим результатом такої негативної тенденції стала диференціація «Природничої історії», в результаті якої мінералогія, ботаніка і зоологія (а пізніше - анатомія і фізіологія людини), що вивчалися раніше в межах природничої історії, набули статусу самостійних навчальних предметів. Наростаюче протиріччя між поглибленням і розширенням наукового рівня змісту «Природничої історії» і кінцевим результатом навчання створювало умови для вироблення науково обґрунтованих рекомендацій по структурі і змісту курсу. Набагато глибше стало розглядатися питання залежності усвідомленості знань учнів від наочності викладання. В тісному зв'язку з проблемою наочності викладання, а також у світлі утилітарної спрямованості природничої підготовки висувалося питання про необхідність проведення виробничих і краєзнавчих екскурсій.

В другій половині XIX – на початку XX ст. основними тенденціями розвитку природничої освіти були: усвідомлення єдності людини з навколишнім світом; посилення уваги науковців до природничої освіти як засобу всебічного розвитку учнів; поступове набуття природничою освітою статусу навчальної дисципліни; розробка науково-методичних засад природничої освіти; обґрунтування взаємозв'язку теоретичного навчання з практичною діяльністю учнів. Реалізації завдань природничої освіти в гімназіях України сприяли лабораторні заняття, екскурсії, методи наочності (карти, схеми, таблиці, гербарії, прилади, моделі, макети), живе спілкування учнів, практичне застосування набутих знань та умінь, спостереження, ілюстрації, досліди, демонстраційні експерименти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної наукової проблеми. Наукового пошуку потребують питання, пов'язані із особистим внеском видатних педагогів і методистів минулого у розвиток шкільної природничої освіти.

Література:

1. Багалеї Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Д. И. Багалеї, Н. В. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1906. – 330 с.
2. Біда О. Зародження природознавчої освіти та методики природознавства і сільськогосподарської праці / О. Біда, В. Буринський, О. Савченко // Вісник Черкаського університету (Серія «Педагогічні науки»). –

2010. – Вип. 189. – Ч. 1. – С. 8-13.

3. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. - М.: Учпедгиз, - 1954. -304 с.

4. Гуцал Л. А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття) / Л. А. Гуцал // Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. - Житомир, 2011. - 22 с.

5. Караванська М. Природничо-наукові з'їзди в історії української науки (друга половина XIX – початок XX ст.) / М. Караванська // Автореф. дис. канд. іст. наук: спец. 07.00.07 – історія науки і техніки. – К., 2006. – 19 с.

6. Латышина Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли / Д. И. Латышина. -М.: Гардарики, 2003. - 603 с.

7. Мартин А.М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX століття) / А. М. Мартин // Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Кіровоград, 2008. - 20 с.

8. Никитюк Л. В. Становлення та розвиток природничої освіти в гімназіях України (друга половина XIX початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Никитюк. – Харків, 2012. – 206 с.

9. Павленко Ю.В. Природознавство в Україні до початку XX ст. в історичному, культурному та освітньому аспектах /Ю. В. Павленко, С. П. Руда, С. А. Хорошева, Ю. О. Храмов. – К.: Видавничий дім «Академперіодика», 2001. – 420 с.

10. Парменов К.А. Химия как учебный предмет в дореволюционной и советской школе / К. А. Парменов. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. - 358 с.

11. Райков Б. Е. Пути и методы натуралистического просвещения / Б. Е. Райков. -М.: Госпедиздат, 1960. - 484 с.

12. Сент-Илер К. К. О преподавании естественноисторических наук в общеобразовательных школах / К. К. Сент-Илер // Педагогический сборник. - 1865. - №4. – С. 310-335.

13. Федорова В. Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России / В. Н. Федорова. – М.: Учпедгиз, 1958. – 434 с.

References:

1. Bagalej D.I. Kratkij ocherk istorii Har'kovskogo universiteta za pervye 100 let ego sushhestvovaniya (1805-1905) / D. I. Bagalej, N. V. Sumcov, V. P. Buzeskul. - Н.: Izd-vo Har'k. un-ta, 1906. - 330 s.

2. Bida O. Zarozhennja pryrodnavchoi' osvity ta metodyky pryrodnavstva i sil'skogospodars'koi' praci / O. Bida, V. Buryns'kyj, O. Savchenko // Visnyk Cherkas'kogo universytetu (Serija "Pedagogichni nauky). – 2010. – Вyp. 189. – Ch. 1. – С. 8-13.

3. Ganelin Sh. I. Ocherki po istorii srednej shkoly v Rossii vtoroj poloviny 19 veka / Sh. I. Ganelin. - М.: Uchpedgiz, - 1954. -304 s.

4. Gucal L. A. Rozvytok shkil'noi' pryrodnychoi' osvity na Pravoberezhnij Ukraini (druga polovyna XIX - pochatok XX st.) / L. A. Gucal // Avtoref. dys. kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 – zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky. - Zhytomyr, 2011. - 22 s.

5. Karavans'ka M. Ju. Pryrodnycho-naukovi zjezdy v istorii' ukrai'ns'koi' nauky (druga polovyna XIX - pochatok XX st. / M. Ju. Karavans'ka // Avtoref. dys.

Структурні компоненти професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю повинні досліджуватись, зважаючи на особливості аграрної освіти, пов'язаної з наявністю розбіжностей у процесі підготовки фахівців різних напрямів, або як їх ще називають – фахові спрямування: агробіологічні: агрономія, плодощовніцтво і виноградарство, селекція і генетика сільськогосподарських культур, технології закритого ґрунту, захист рослин, екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування, лісове і садово-паркове господарство; технічні: технологія зберігання, консервування та переробки плодів і овочів, технологія зберігання та переробки зерна, процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва; економічні та інші (на прикладі УНУС (Уманський національний університет садівництва)). Саме особливості структурних елементів професійної підготовки того чи іншого закладу вищої аграрної освіти й визначатимуть послідовність процесу формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу.

Зауважимо, що професійна комунікативна компетентність – багатогранна та всеосяжна характеристика особистості. Тому її дуже важко лаконічно визначити та чітко розмежувати структурні компоненти, оскільки межі між ними часто є прозорими та умовними. Однак слід зазначити, що поділ ПКК на компоненти є необхідним, хоча й умовним, адже в життєдіяльності конкретної особистості окремі компоненти ПКК існують в єдності та взаємопроникненні. Зауважимо, що це необхідно, зокрема, і для розробки конкретних чітких критеріїв визначення рівнів та оцінки сформованості ПКК майбутніх фахівців, тобто відповідного діагностичного апарату дослідження.

Досліджуючи сутність, структурні компоненти та фактори впливу на компетентність, Дж. Равен [6] описує модель Джонсона, яка показує, що поведінка індивіда є результатом взаємодії трьох змінних: 1) навичок і здібностей (компетентностей); 2) мотивації; 3) ситуації, в якій перебувають люди.

Дослідник М. А. Чошанов [9] вважає, що професійна компетентність займає проміжне положення між здатністю виконувати та досконалістю. На думку автора, компетентність має на увазі постійне оновлення знань, набуття нової корисної інформації. Найбільш важливими компонентами компетентності автор називає змістовний і процесуальний. Ознаками компетентності автор виділяє наступне: а) мобільність знання, тобто компетентний фахівець повинен знати не лише сутність проблеми, але й оперативно застосовувати свої знання на практиці; б) гнучкість методу, тобто залежно від обставин компетентний фахівець може застосовувати той або інший метод, який найбільш підходить в даних обставинах; в) критичне мислення, тобто компетентний фахівець повинен вміти вибрати серед багатьох рішень найбільш оптимальні, відхиляти хибні та неефективні рішення.

В процесі професійної підготовки формується професійна компетентність фахівця через оволодіння ним системою знань та умінь з відповідних дисциплін, тобто професійна компетентність складається з двох компонентів: змістовний (знання) і процесуальний (уміння). Іншими словами компетентний майбутній фахівець повинен не тільки розуміти сутність проблеми, але й вирішувати її практично, застосовуючи відповідний спосіб вирішення.

peculiarity of the personality from the reproductive, executive levels to the productive, creative ones are investigated. High level of the professional communicative competency of the future agrarian experts is a final result of suitable system.

Key words: structural components, higher agrarian education, professional communicative competency, future agrarian experts, competency approach.

Вступ. Відомо, що в науково-методичній літературі не існує загальноприйнятого тлумачення професійної комунікативної компетентності, тому, насамперед, сформулюємо її робоче визначення для подальшого дослідження структурних компонентів вказаної компетентності. Професійна комунікативна компетентність (ПКК) як складова професійної компетентності – це відображення готовності і здатності майбутнього фахівця проявляти належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, організовуючи для цього знання, уміння та навички відповідно до базових компетенцій, застосовувати усне і писемне професійне мовлення згідно з нормативними вимогами.

Узагальнення теоретичних основ формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу у педагогіці професійної освіти вимагає уточнення змісту низки ключових понять дослідження.

Проблема досліджувалась видатними вченими: І. А. Зимня, І. Л. Бім, М. Н. Вятютнев, В. В. Сафонова та інші, і, як результат, праці зарубіжних вчених стосовно структури професійної компетентності майбутнього аграрника [4] та ґрунтовні дослідження вітчизняних учених щодо сутності та структури мовної [10], комунікативної, професійної компетентності, а також комунікативної та професійної мовно-комунікативної компетенції [7] є цінними та важливими для обґрунтування й вивчення сутності та структури професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають в аналізі структурних компонентів професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу статті. Осмислення сутності досліджуваного феномена професійної комунікативної компетентності потребує аналізу її структури. Найчастіше структуру (від лат. structura – порядок, побудова [5, с. 730]) розглядають як властивість предметів і явищ, які становлять систему, тому, визначаючи структуру ПКК, вважаємо за доцільне застосовувати системний підхід, який передбачає розгляд категорії, що досліджується як система. Системний підхід є одним із провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань. Системою називається складне явище, «...упорядкована сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія» [8, с. 195]. Метою цілеспрямованої системи формування ПКК майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу є поетапний розвиток зазначеної компетентності як складної, інтегрованої властивості особистості від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих. Високий рівень професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців є кінцевим результатом функціонування відповідної системи.

kand. ist. nauk : spec. 07.00.07 – istorija nauky i tehniky. – K., 2006. – 19 s.

6. Latyshina D. I. *Istorija pedagogiki. Istorija obrazovanija i pedagogicheskoy mysli* / D. I. Latyshina. – M. : Gardariki, 2003. – 603 s.

7. Martin A. M. *Rozvytok zmistu pryrodnychoi' osvity u vitchyznjanij serednij shkoli (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittja)* / A. M. Martin // *Avtoref. dys. kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 – zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky.* – Kirovograd, 2008. – 20 s.

8. Nykytjuk L. V. *Stanovlennja ta rozvytok pryrodnychoi' osvity v gimnazijah Ukrai'ny (druga polovyna XIX pochatok XX stolittja)* : dys. ... kand. ped.nauk : spec. 13.00.01 - zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky" / L. V. Nykytjuk. – Harkiv, 2012. – 206 s.

9. Pavlenko Ju. V. *Pryrodoznnavstvo v Ukrai'ni do pochatku XX st. v istorychnomu, kul'turnomu ta osvitr'omu aspektah* / Ju. V. pavlenko, S. P. Ruda, S. A. Horosheva, Ju. O. Hramov. – K. : Vydavnychij dim "Akademperiodyka", 2001. – 420 s.

10. Parmenov K. A. *Himija kak uchebnyj predmet v dorevoljucionnoj i sovetskoj shkole* / K. A. Parmenov. – M : Izd. APN RSFSR, 1963. - 358 s.

11. Rajkov B. E. *Puti i metody naturalisticheskogo prosveshhenija* / B. E. Rajkov. – M. : Gospedizdat, 1960. - 484 s.

12. Sent-Iler K. K. *O prepodavanii estestvennoistoricheskikh nauk v obshheobrazovatel'nyh shkolah* / K. K. Sent-Iler // *Pedagogicheskij sbornik.* - 1865. - №4. – S. 310-335.

13. Fedorova V. N. *Razvitie metodiki estestvoznanija v dorevoljucionnoj Rossii* / V. N. Fedorova. – M. : Uchpedgiz, 1958. – 434 s.

Педагогіка

УДК 37.015.31-053.4:78

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти Кривошея Н. Б.

Держаного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі – розвитку музичного сприймання старших дошкільників. Автором доведено, що в художньо-педагогічному аналізі мають бути не лише художньо-естетичні, а і дидактичні завдання, які порушують і розв'язують конкретні проблеми навчання. Визначено, що у процесі вдосконалення специфічних музичних здібностей дітей вирішальну роль відіграють почуття ладу, метро-ритму та форми. Охарактеризовано рівні сформованості музичного сприймання, критерії їх оцінки. Представлено експериментальну роботу формуючого характеру з використанням методів бесіди про музичний твір, порівняння та ін.

Ключові слова: музична діяльність, музичні здібності, музичне сприймання, структурні компоненти музичного сприймання, художньо-педагогічний аналіз.

Аннотація. Стаття посвящена актуальной проблеме – развитию музыкального восприятия старших дошкольников. Автором доказано, что в

художественно-педагогическом анализе должны быть не только художественно-эстетические, а и дидактические задания, которые способствуют разрешению конкретных проблем обучения. Обозначено, что в процессе усвоения специфических музыкальных способностей решающую роль играют чувство лада, метро-ритма и формы. Охарактеризованы уровни сформированности музыкального восприятия, критерии их оценивания. Представлена экспериментальная работа формирующего характера с использованием методов беседы о музыкальном произведении, сравнения и других.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, музыкальные способности, музыкальное восприятие, структурные компоненты музыкального восприятия, художественно-педагогический анализ.

Annotation. The article is devoted to the actual problem - the development of musical perception of senior preschoolers. The author has proved that the artistic and pedagogical analysis should have not only artistic and aesthetic but also didactic tasks which raise and solve specific learning problems. It is stated that mode sense, the sense of metro-rhythm and form have a crucial role in the process of specific musical abilities improvement. The levels of musical perception formation, the criteria for their assessment are characterized. Experimental work of forming character using conversation techniques about music composition and comparison techniques and others is presented.

Key words: musical activities, musical ability, musical perception, the structural components of music perception, artistic and pedagogical analysis.

Вступ. Одна з провідних тенденцій сучасної вітчизняної педагогіки – надання великого значення заняттям з різних видів мистецтва, у тому числі музики. Науковці визнають поліфункціональність художньої творчості на рівні теорії та існування надзвичайно широкого спектру можливостей її впливу на дітей.

Але ці процеси відбуваються в основному на науково-теоретичному рівні, масова практика продовжує залишатися в полоні наївно-реалістичних уявлень, які спрощено трактують шлях відображення дійсності в художніх образах і використання цінностей мистецтва у навчально-виховному процесі як суто «передачу» дітям певної адаптованої відповідно до віку інформації (переважно мистецтвознавчої), яку вони мають засвоїти, набуваючи необхідних знань, та включення в практичну художню діяльність з метою оволодіння певними елементарними вміннями. Абсолютизуються раціонально-логічні форми навчання мистецтва, споріднені з тими, які характерні для негуманітарного знання, і недооцінюються інтуїтивні, емоційно-образні шляхи осягнення істини, які належать до сфери духовних здібностей і потреб людини.

Зазначимо, що в сучасному мінливому світі цінностей також зростає значення аксіологічних параметрів мистецької освіти, адже сьогоденні діти зустрінуть в дорослому житті з типом культури, яку сьогодні важко навіть уявити. Тому актуальності набуває проблема розвитку в дитини, особливо дошкільного віку, навичок самостійного оцінювання музичних творів різної художньої вартості, тобто – розвиток критичного мислення.

У зв'язку з цим особливого значення набуває здійснення дошкільниками аналізу музичних творів у найпростіших та відповідних до віку формах. Саме на етапі аналізу діти набувають досвіду художньо-творчої діяльності,

References:

1. Anosov I.P. Suchasnyj osvityj proces: antropologichnyj aspekt: Monografiya.-K.:Tvim inter, 2003.-391s.
2. Vygotskyj L. S. Socy`aly`sty`cheskaya peredelka cheloveka / Vygotskyj L. S. // Psy`xology`cheskyj zhurnal.- 1997. - T. 18.- #3.- S. 142-148.
3. Il'yina T.A.Pedagogy`ka: Kurs lekcyj / M.: Prosveshheny'e, 1984. – 496 s.]
4. Selevko G.K. Vospy`tatel`nye texnologiy`. - M.: NYU` shkol`nyx texnologiy, 2005.-320s.
5. Suxomly`ns`ka O.V. Istoriya`ko-pedagogichnyj proces: novi pidhody` do zagal`ny`x problem. - K., 2003. – 120s.
6. Shhukrova N.V. Novoe vospy`tany`e. –M.: Pedagogy`cheskoe obshchestvo Rossy`y, 2000.-128s.

Педагогіка

УДК 378:63

викладач кафедри української та іноземних мов,
аспірант Лазарєв О. В.

Уманський національний університет садівництва,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. В статті досліджуються структурні компоненти цілеспрямованої системи формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу і поетапний розвиток зазначеної компетентності як складної та інтегрованої властивості особистості від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих. Високий рівень професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю є кінцевим результатом функціонування відповідної системи.

Ключові слова: структурні компоненти, вища аграрна освіта, професійна комунікативна компетентність, майбутні фахівці аграрного профілю, компетентнісний підхід.

Аннотация. В статье исследуются структурные компоненты целенаправленной системы формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов аграрного профиля на основе компетентностного подхода и поэтапное развитие обозначенной компетентности как сложного и интегрированного свойства личности от репродуктивных, исполнительных уровней до продуктивных, творческих. Высокий уровень профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов аграрного профиля является конечным результатом функционирования соответственной системы.

Ключевые слова: структурные компоненты, высшее аграрное образование, профессиональная коммуникативная компетентность, будущие специалисты аграрного профиля, компетентностный подход.

Annotation. The structural components of goal-oriented system of the formation of the professional communicative competency on the base of the competency approach and gradual development of such competency as a complex and integral

суспільні впливи, педагогічні форми та методи, а в пострадянському просторі стало можливим встановлення структурно-генетичних зв'язків між компонентами процесу морального виховання.

Концепція національного виховання проголошує основну мету - формування молоді на основі національної ідеї і передбачає засвоєння надбань культури різних народів, входження у світовий соціокультурний простір, збереження української національної ідентичності; посилення уваги не лише до навчання та виховання дітей та молоді, але й до поліпшення їх здоров'я і т. д.

Вагомим внеском в історико-педагогічну науку є праці О. Сухомлинської, в яких визначено тенденції розвитку шкільної освіти в Україні на різних етапах її розвитку. Ці дослідження сприяли об'єктивному оцінюванню тих чи інших реформ, розробці періодизації процесу реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.[5]. Особливої уваги з вказаної теми дослідження заслуговують доробки М. Ярмаченка, Н. Гупан, О. Адаменка та ін..

Л. Виготський стверджував, що з переходом до нового суспільства відбувається й зміна особистості: «Нові покоління й нові форми їх виховання є тим головним шляхом, яким піде історія, створюючи новий тип людини» [2, с. 147]. У тоталітарному соціалістичному суспільстві особливо акцентувався зовнішній вплив, проте фактично замість очікуваної свободи, яку особистість мала отримати в колективності, вона сприймала себе передусім як члена спільноти, а не як самостійного активного творця життя, хоч колективне виховання багато в чому було позитивним явищем.

Висновки. Отже, головними історичними передумовами розвитку ідеї виховання моральної особистості у вітчизняній суспільно-педагогічній думці є: суспільно-політичні: поступове акцентування в кінці ХХ століття суспільної потреби формування виховання моральної особистості; відповідні зміни в державній освітньо-виховній політиці; зниження інтересу до гуманітарної освіти; усвідомлення суспільством необхідності змін в системі освіти і пошуки орієнтирів для модернізації; соціально-економічні: зміст економічної політики та характер розвитку економіки; зростання потреби в забезпеченні економічного розвитку держави освіченими працівниками; педагогічні: активізація громадсько-педагогічного руху педагогів-новаторів; домінування в навчальних закладах авторитарних дисциплінарних правил і вимог, загальноприйнятих етичних постулатів; розроблення методичних вимог щодо покращення моральної культури поведінки, усвідомлення необхідності змін і недостатнє методологічне обґрунтування нових підходів, пошук нових концепцій навчання і виховання.

Література:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія.-К.:Твім інтер, 2003.-391с.
2. Выготский Л. С. Социалистическая переделка человека / Выготский Л. С. // Психологический журнал.- 1997. - Т. 18.- №3.- С. 142-148.
3. Львіна Т.А.Педагогика: Курс лекций / М.: Просвещение, 1984. – 496 с.]
4. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.-320с.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К., 2003. – 120с.
6. Щуркова Н.В. Новое воспитание. –М.: Педагогическое общество России, 2000.-128с.

оволодівають знаннями, уміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. У процесі аналізу повніше розкривається зміст музичних творів, їхня художня краса, посилюється емоційний вплив музики.

Вивченню різних аспектів проблеми розвитку музичного сприймання дітей були присвячені роботи О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалецького, В. Остроменського, О. Ростовського та ін. [1, 2, 4, 5, 6]. Крім того, накопичено значний практичний досвід аналізу музики з дошкільниками, який знайшов безпосереднє чи опосередковане відображення у науково-методичній літературі.

У своєму дослідженні ми обрали один з нових методів, який використовується у процесі розвитку музичного сприймання дошкільників, а саме – метод художньо-педагогічного аналізу музичних творів.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті стало визначення педагогічних умов використання художньо-педагогічного аналізу, що сприятимуть розвитку музичного сприймання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу статті. Сприймання дітей дошкільного віку є безпосереднім, яскраво емоційним, проте нетривалим.

Музичне сприймання визначається у музично-психологічній науці як осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [3]. Процес музичного сприймання відбувається під час слухання музики. Це складний процес, у якому взаємодіють чимало елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Це система, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом.

Основою успішного функціонування процесу керування музичним сприйманням є інформація про зовнішнє середовище, внутрішній стан дитини, умови сприймання тощо. Оскільки така інформація спрямовує організовану взаємодію педагога й дітей, вона стає реальним чинником керування музичним сприйманням. Якість інформації (її недостатність, достатність або надмірність) суттєво позначається на діях педагога й дітей. Тому її цінність визначається тим, наскільки вона сприяє досягненню цілей і конкретного результату [7].

Інформація виконує кілька функцій, зміст яких визначається її значенням для різних етапів керування музичним сприйманням. Зокрема, інформація необхідна для виділення мети і прийняття рішень, впливу на слухачів, контролю за сприйманням, оцінки й коригування процесу сприймання тощо. З названих функцій інформації впливає низка вимог, яким вона має відповідати для оптимізації процесу керування: адекватність, повнота, художність, доступність, своєчасність, безперервність.

Однією з основних умов формування музичного сприймання дошкільників є здійснення ними аналізу музичних творів. Саме на етапі аналізу діти набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями, навичками, необхідними для сприймання музики. У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їхня художня краса і неповторна своєрідність, підсилюється емоційний вплив музики.

Кожний проаналізований і сприйнятий твір – ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою. «Найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових

(слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, хода або темп, колорит або тембр), і в емоційному змісті (насиченості) їх, і в символіці вираження і зображення (звукотзапис)», – писав Б. Асаф'єв [2, с. 61].

Здійснюючи аналіз, розкриваючи дітям зміст і структуру музичного твору, музичному керівнику доводиться постійно співвідносити свої педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями дітей. Адже те, що ними не сприйняте, не осмислене й не почуте, нічого не додає до їх музичного розвитку і ніскільки не наближає до музики.

Тому аналіз музичного твору, який проводиться з дітьми, є аналізом художньо-педагогічним. Художнім – тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічним – тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей, музичного розвитку і завдань музичного виховання. Художньо-педагогічний аналіз без зайвого спрощення співвідносить емоційно образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів і забезпечує естетичне осягнення ними даного твору, тобто сприяє реалізації виховної і пізнавальної функцій музичного мистецтва в їх єдності.

Художньо-педагогічний аналіз є самостійним видом аналізу музичних творів, який ґрунтується на поєднанні музикознавства, педагогіки та психології музичного сприймання. Його призначення – зацікавити дітей світом музики, зробити його зрозумілим завдяки розкриттю єдності змісту та форми кожного музичного твору.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне залучення дітей до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, і це забезпечує розвиток музичної культури дітей.

Постає питання: «Як же аналіз може поглибити сприймання, якщо не передувє, а йде слідом за ним?» Як зазначала О. Апраксіна, сутність відповіді у тому, що педагогічний аналіз і сприймання не відірвані одне від одного, вони весь час взаємодіють: сприйняте розбирається і тут же знову сприймається, тобто ознайомлення з твором не припиняється ні на першому прослуховуванні, ні під час першого його аналізу – весь час необхідне повторне, подекуди неодноразове звернення до сприймання [1, с. 175].

Музичне заняття у дитячому садку відкриває широкі можливості для вияву глибинного потенціалу особистості дитини і педагога, забезпечує безперервне розширення й поглиблення їхнього емоційно-естетичного досвіду. Відчуття музики як живого мистецтва визначає і спосіб осягнення музичного змісту творів шляхом спільного (дітей і педагога) розмірковування над почутим. Тому розробка питань аналізу музичних творів на заняттях з музики належить до найважливіших питань музичної педагогіки.

Якщо звернутися до використання засобів художньо-педагогічного аналізу на музичних заняттях у дитячому садку, слід відзначити значний розрив між здобутками музикознавства і педагогіки та дошкільною практикою. Насамперед спостерігаються досить стійкі тенденції формального підходу до розкриття змісту музичних творів. З одного боку, це акцентування уваги дітей на елементах музичної виразності та структури твору, з другого – прагнення «переказати» музику, пов'язати з якимись образами чи життєвими подіями тощо. Значно рідше звертається увага на вияв дітьми власного ставлення до

індивідуалізм, хоч останні в житті людини є засобами, а не найвищими цінностями, або існують в ролі квазіцінностей. Негатив через пропаганду каналами суспільних комунікацій сприйняла молодь, а педагоги через бездіяльність надали можливість стихійним обставинам формувати особистість дитини і вона серед дикості і варварства, розбою і насильства обирала позицію індивідуаліста [6, 4].

В останнє десятиліття XX - початку XXI ст. Є.Бондаревська, В.Караковський, Н.Таланчук, Н.Щуркова, Л.Новікова запропонували нові концептуальні підходи до осягнення теоретичних засад виховання, що засвідчувало про намагання створення авторських концепцій. Цього вимагали соціальні, політичні, економічні зміни на теренах колишнього Радянського Союзу. І.Зимня, Н.Морозова, М.Рожкова, В.Сафонова, Н.Таланчук, Н.Щуркова здійснили дослідження і надали висновки з вказаних проблем, і хоч єдиних підходів щодо механізму формування особистісних моральних якостей віднайти не вдалося, проте широко висвітлювалось змістовне наповнення, практико-орієнтовані умови виховання тощо. Дослідниця Л.Новікова одна з перших запропонувала розробити нову виховну концепцію і перевірити на практиці життєздатність її положень, щоб надати орієнтири для масової практики в системі освіти.

Наприкінці XX ст. стан освіти визначали два основні чинники: перехідний період розвитку українського суспільства і системна криза в ньому. Перехідний період зумовив створення нових форм, методів і засобів навчання. Системна криза (соціальна, і особливо фінансова) гальмувала розвиток нововведень в освітній справі. Залишковий принцип фінансування та нестабільність асигнувань на розвиток освіти призвели до звуження мережі навчальних закладів, звільнення педагогів, значної заборгованості із виплати зарплатні. Все це впливало на зниження рівня моральності в суспільстві, на появу деформацій моральної свідомості та девіацій поведінки.

Багато вчених-теоретиків та вчителів-практиків були незадоволені станом виховання і навчання в радянській школі, критикували неефективні командно-адміністративні методи в освіті, демонстрували несприйняття авторитарної педагогіки. Наростав рух педагогічної громадськості за оновлення, демократизацію та гуманізацію життя школи. Яскравим прикладом ентузіазму і педагогічних досягнень був і є досвід педагогів-новаторів, який, на жаль, бюрократичне державне управління не підтримало, хоч схвалювало. Цей досвід протягом десятиліть недооцінюється.

В 1991 році було проголошено незалежність Української держави і розпочався новий етап розвитку системи освіти. Закон України «Про освіту» визначив структуру освіти та стратегію її розвитку. Цей закон був доповнений у 1996 році. Виникли нові типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, коледжі, авторські школи, навчально-виховні комплекси, приватні та альтернативні школи. У 1993 році Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») визначила основні напрями національного виховання в українській державі: формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально-значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури.

Відтак, на нашу думку в педагогічній реальності обидві концепції є слушними (тим більше, що для радянського періоду доречною і логічною була соціально-орієнтована концепція, як така, що розкривала соціальні механізми,

Г.Селевко, який, аналізуючи тогочасні методи, до них відносить і політичну інформацію і Ленінські уроки, зважаючи на те, що вказані дефініції є формами організації виховного процесу [4]. Структуру технологій комуністичного виховання складала політичні організації: Всесоюзна ленінська спілка молоді (ВЛСМ), Всесоюзна піонерська організація імені Леніна, загони жовтеньят. Колективи виконували певні функції: були осередками планування роботи, часто - формально необхідної, використовували авторитаризм, тиск, насаджували ідеологічні постулати. Відтак комуністичне виховання до 80-х років відображало тенденції тоталітарної політики держави.

Отже до 80-х років на етапі розвитку вітчизняної методології основною тенденцією в цільових, змістовних, процесуальних основах морального виховання була соціально-орієнтована концепція, яка декларувала необхідність виховання моральних якостей.

На початку 90-х років у контексті національного відродження, проголошення суверенної Української держави з'явилися праці, автори яких об'єктивно осмислювали історію розвитку освіти в Україні. Все ж проблему розвитку ідеї виховання в шкільній освіті в Україні висвітлювали на основі методології попередніх часів. В 1989р. прийняття Закону про мови стало першим кроком Верховної ради України на шляху виходу з освітньої кризи. Ці та інші події стали поштовхом для розробки концепції національної школи. Освітняни Львівщини, викладачі Київського, Івано-Франківського педагогічного інституту створили такі концепції, що проголошували значення і шляхи національного виховання.

В пострадянський період на етапі переосмислення наукових підходів вчені зосередили свої зусилля на розробці особистісно-орієнтованої концепції морального виховання, адже соціально-орієнтована концепція розкривала лише соціальний аспект і соціальні механізми моральних відносин і обмежувалась формально-логічними конструктами про єдність мети, змісту і процесуальних основ без доказів сутності цілісності виховного процесу. Вже нові дослідження (В.Сластьонін, І.Харламов та ін.) довели, що: основу моральності особистості складають її моральні якості; для формування моральних якостей необхідним є соціальний досвід, що впливає на потребо-мотиваційну, інтелектуально-почуттєву, поведінково-вольову сфери особистості; вектор особистісно-орієнтованої концепції спрямований на реалізацію мети морального виховання як такого, що формує позитивні моральні якості, що визначають систему відносин особистості, її поведінку і діяльність.

Особистісний підхід уможливив прийняття дитини як найвищої цінності, суб'єкта виховання. Вихователь сприймає дитину, розуміючи, що вона рівна з ним у почуттях, переживаннях. Для цього педагог повинен вивчати і знати індивідуальні особливості, смаки, риси характеру, звички, залучати дитину до різних видів діяльності, виявляти та аналізувати труднощі та бар'єри, що заважають розвитку, сприяти розвитку творчості, самостійності.

В кінці ХХ століття науковці фіксували розпад соціальних відносин, розвал суспільних структур, ідеологічний вакуум, дегуманізацію і криміналізацію суспільства, розпад виховних систем. Професор Н.Щуркова та ін., конкретизуючи ці явища, засвідчували, що педагогічний авангардизм в пошуках інновацій здійснив перегляд цінностей: людина, суспільство, праця, добро, істина, краса і підмінив їх іншими: сила, містика, багатство, секс,

художнього світу музики, на розкриття інтонаційно осмисленої суті музичного образу. Не завжди запитання спрямовують музичне сприймання дітей. Все це свідчить про необхідність залучення педагогів до грамотного художньо-педагогічного аналізу музичних творів на заняттях у дошкільних закладах.

Аналіз психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з проблем розвитку музичного сприймання дозволяє зробити певні висновки щодо особливостей художньо-педагогічного аналізу музичних творів:

1. Художньо-педагогічний аналіз є невід'ємною частиною діяльності дітей на заняттях з музики, допомагаючи їм проникнути в складний світ художніх образів. Саме на етапі аналізу діти набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають уміннями і навичками, необхідними для повноцінного музичного сприймання.

2. Кожний сприйнятий і проаналізований музичний твір – ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою.

3. У сутність музичного образу допомагають проникнути такі вміння і навички, як уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки як у простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розгорнутих; розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та їх драматургічного розвитку; виявляти закономірності функціонування музично-виражальних засобів.

4. Аналіз музичного твору, який проводиться на музичному занятті, є аналізом художнім, тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей, та педагогічним, тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, музичного розвитку і завдань виховання.

З метою визначення педагогічних умов використання художньо-педагогічного аналізу музичних творів як засобу формування і розвитку музичного сприймання дітей старшого дошкільного віку, було проведено констатувальний експеримент. Він складався з двох етапів.

На першому етапі ми намагалися визначити об'єм накопичених знань про музику, виявити ставлення та зацікавленість дітей музикою, вивчити емоційні реакції дітей під час сприймання музики. У ході експериментальної роботи використовувалися методи спостереження за діяльністю дітей на музичних заняттях, бесіди, аналіз дитячих творчих робіт. До основних критеріїв вивчення інтересів і прагнень дітей до музичного мистецтва ми віднесли: усвідомлене ставлення до музичного мистецтва, емоційна чутливість; наявність певних знань у галузі музичного мистецтва, тобто сформованість музичного кругозору дітей; місце музики у житті дітей.

Другим етапом констатувального експерименту було слухання музики. Метою цього етапу було вивчення рівнів сприймання музичних творів дітьми старшого дошкільного віку. До основних критеріїв оцінювання результатів цього етапу роботи віднесли: прагнення зрозуміти, що виражає музика, у чому її зміст, вміння визначити жанр музичного твору; емоційну реакцію на музику (мовна, рухова та ін.); розвиненість навички аналізу музики: характеристика засобів музичної виразності, їх взаємозв'язків.

Результати констатувального етапу експерименту довели, що діти реагують на музику досить безпосередньо й активно, але вони не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються (вони не говорять про свої внутрішні переживання – «мені було сумно», а оцінюють загальний

характер музики – «була сумна музика»). Позитивне ставлення дітей до музичного мистецтва ще не усвідомлене та знаходиться на рівні емоційних реакцій («подобається-не подобається»). Сприймання музики дітьми старшого дошкільного віку тісно пов'язане з руховими переживаннями, тому вони активніше відгукуються на твори веселого жвавого характеру, які відповідають їхньому досвіду й потребі в активних виявах. Сумні, «мінорні» інтонації цікавлять їх значно менше. У процесі музичного сприймання діти орієнтуються найчастіше на один з засобів музичної виразності. Коло відтінків настроїв, яке сприймають діти, досить невелике, основні музичні інтонації сприймаються слабо. Проте, вони охоче слухають розповіді про музику, особливо коли педагог володіє виразним та емоційним мовленням. Все це створює передумови, необхідні для ефективного розвитку музичного сприймання.

Аналіз педагогічних досліджень з проблеми розвитку музичного сприймання дітей дошкільного віку дозволив визначити особливості роботи на формувальному етапі експерименту. Так, в експериментальній групі на музичних заняттях, здійснюючи слухання музики, використовували засоби художньо-педагогічного аналізу музичних творів. Також було окреслено низку педагогічних умов, які сприятимуть його ефективному застосуванню. Розглянемо їх більш докладно.

Ефективність аналізу музичних творів значною мірою визначається вмінням музичного керівника вести діалог, який спрямовується запитаннями і завданнями педагога. Для цього йому слід чітко уявляти кінцеву мету аналізу – допомогти дітям ближче і глибше сприйняти твір, естетично його пережити й оцінити. Процес спостереження, вслуховування в музику може знизити емоційність сприймання, але при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме естетичному осягненню змісту твору. Доцільно починати аналіз твору відразу після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті дітей.

Перш ніж аналізувати музичний твір, треба, щоб у дітей створилося загальне враження про нього. Якщо музика не почута, не слід братися за її аналіз. Переходити до аналізу варто лише після того, як діти вільно висловилися про свої враження від музики.

Мислення дітей повинне націлюватися на з'ясування того, яка це музика, які почуття і переживання виражає, якими засобами вона цього досягає. Шлях аналізу твору йде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики музики – до деталей і окремих виразних засобів. У вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується з поетичним текстом.

На першому етапі сприймання педагог повинен спрямовувати увагу дітей не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію і динаміку. При повторному сприйманні слово педагога повинне підводити до розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують художній образ. Головна увага звертається на ті засоби, які у даному творі є провідними.

Аналіз твору може бути більш або менш глибоким але обов'язково правильним. Музичному керівнику слід пам'ятати про небезпеку спрощення, підміни власне музичних відомостей побутовими, житейськими і далекими від музики.

Не слід спрямовувати увагу дітей, їх уяву на пошуки у непрограмному творі тотожного музиці програмного змісту. По-перше, це відволікає слухачів від основного змісту: діти захоплюються картинками, які їм малює уява, і

категорією відносин і недооцінювали психологічного аспекту. Саме таке розуміння морального виховання через формування відносин знаходило відображення в педагогічних джерелах аж до кінця ХХ століття і механізм переходу моральних норм і правил у внутрішнє набуття особистості не розкривався. І саме марксистське трактування сутності особистості як сукупність суспільних відносин поєднувало вчених соціально-орієнтованої концепції і спрямовувало їх дослідження на площину вивчення та аналізу змістовного наповнення категорії «відносин» [3].

Основним положенням радянської педагогіки і психології було твердження про те, що всі психічні якості особистості є набутими, тобто такими, що формуються і розвиваються прижиттєво в процесі взаємодії організму з середовищем [3]. Радянські вчені виходили з марксистського розуміння соціальної сутності людини, не пов'язаної з генетичною програмою. Саме на цих положення базується соціально-орієнтована концепція виховання. В Радянському Союзі вважались антинауковими, буржуазними теорії, які спиралась на генетичні дослідження і доводили значення вроджених якостей; такі «антинаукові» ідеї критикувались на Пленумі ЦККПРС (1983 р.).

Конкретизація мети мала місце в Матеріалах Пленуму Центрального Комітету КПРС (1984). Як підкреслює Т.Львіна, високогуманна ідея, ідеал комуністичного виховання, який поступово втілювався в життя в країні, утвердився на рівні закону (Конституція СРСР). Відомо, що на XXV з'їзді КПРС було проголошено принцип комплексного підходу до виховання, який поєднував ідейно-політичне, трудове моральне виховання як провідні. Дослідниця Т.Львіна в 70-і роки, спираючись на дослідження Н.Болдирева та І.Маренка, визначала компоненти структури морального становлення особистості: моральну свідомість, моральні вчинки, моральну спрямованість. Складовими також є знання про моральність, моральні почуття, оцінки і відносини, моральна свобода в прийнятті рішень [3]. Автор висвітлювала питання моралі в капіталістичному суспільстві, сутність буржуазної моралі, критикувала прагматичні погляди Дж.Дьюї, інтернаціоналізм Шопенгауера, Ніцше, фрейдизм і неофрейдизм, а також філософський напрям етичного натуралізму і визначала релігійну мораль лицемірною і брехливою, закликала до боротьби з цими проявами [3].

Концепція комуністичного виховання, яка склалась і втілювалась в радянській школі в другій половині ХХ ст., повністю відображала ідеї тогочасного тоталітарного суспільства. Тенденціями вияву концепції були: авторитаризм, дисципліна, заідеологізованість, пріоритет інтересів суспільства, номінальність колективу. Методологічний підхід передбачав авторитаризм. Форми виховання - формалізовані. Виховні тенденції спиралась на теоретичні доробки творців: Н.Крупської, А.Луначарського, Ф.Дзержинського. В основі виховних впливів - ідейно-політичне виховання, праця на благо суспільства, суспільна спрямованість, ігнорування індивідуалізації. Наукові доробки та дослідження спиралась на систему поглядів, які вважались аксіоматично вірними: матеріальність світу, класова боротьба, роль В.Леніна, комуністичне суспільство, шкода релігії, радянський патріотизм тощо.

Серед методів найбільш поширеними були методи формування суспільної свідомості: переконування, спрямоване на догматичне ствердження комуністичної ідеології; пояснення тих, чи інших вимог і прикладів (в першу чергу - з діяльності великих вождів). Ми не повністю погоджуємось з

функціональної ролі носія знань, менеджера освітнього процесу, а ідея пріоритету виховання особистості залишилась поза увагою.

Дослідженню проблем виховання моральності особистості було присвячено багато розвідок науковців (О.Адаменко, Л.Березівська, І.Бех, Є.Бондаревська, М.Боришевський, Л.Вовк, В.Громовий, О.Канарова, К.Корсак, В.Курило, М.Левківський, В.Молодиченко, Л.Москальова, Л.Новікова, К.Платонов, І.Подольян, Н.Селіванова, Ю.Сокольнікова, О.Сухомлинська, Т.Тхоржевська, В.Чебишева, К.Чорна, П.Шадріков, Н.Якиманська та ін.).

До кінця XX століття роботами вчених радянського періоду (А.Арет, А.Бодальов, А.Громцева, А.Ковальов, Т.Ільїна, І.Кон, А.Кочетов, Т.Михайлов, О.Сухомлинська, Н.Щуркова, та ін.) створена загальна теорія виховання, в основу якої закладено концепцію, що визнає людину об'єктом і суб'єктом історії, творцем власного життя. Як слушно зауважує І.Аносов, сучасні реалії життя, соціально-культурні та еволюційні зміни в суспільстві взагалі і в системі освіти зокрема вимагають нових досліджень та інновацій, нових концепцій та модернізаційних змін. В час інформатизації, інтелектуалізації, глобалізації особливим імперативом є звернення уваги до проблем моральної складової самовдосконалення людини [1, с. 5].

Спрямування наших досліджень окреслює кінець XX - початок XXI століття; саме цей період позначився в історії вітчизняної педагогіки як час формування та обґрунтування основних положень теорій, час побудови логіки (понять, законів, принципів, термінів), час рефлексії методології.

Метою статті є здійснення раціональної реконструкції історичного перетворення педагогічного знання, ідей про моральне виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця XX - початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, коли в українській педагогіці відбувається перегляд усталених понять, пошук нових стратегій, концепцій, нагальною потребою є об'єктивний аналіз доробку вітчизняних педагогів кінця XX - початку XXI ст. Вказаний період, репрезентується концептуальними підходами до процесу виховання взагалі: соціально-орієнтованим і особистісно-орієнтованим. Ключовим є положення про цілісність процесу морального виховання як системи, що забезпечує формування моральності у молоді.

Період до 80-х років визначено як етап розвитку вітчизняної методології. Відомо, що в радянський період було проголошено реформу освіти, але актуалізація ідей морального виховання часто була неможливою, педагогічна наука розвивалась на марксистсько-ленінській методології з базовою ідеологією та комуністичними постулатами.

На наукові дослідження морального виховання значно вплинули рішення попередніх часів - XXI з'їзду КПРС (1961), де була ухвалена Програма партії. В тогочасних педагогічних дослідженнях моральне виховання - це зосередження на Моральному кодексі будівника комунізму, де ставилась мета - формувати у молодого покоління моральні відносини (М.Болдирев, Б.Лихачов та ін.).

Змістовна характеристика поняття «моральність», як зауважував І.Маренко, охоплює якості особистості, які індивід демонструє, дотримуючись норм і принципів поведінки у соціумі, що виявляє відношення до Батьківщини, суспільства, окремих людей, праці, до себе. Для визначення категорії «моральне виховання» Л.Болотіна, Н.Огурцов, З.Шиліна та інші оперували

погано слухають музику. По-друге, вони починають мислити предметними образами, невластивими музиці. Необхідно уникати позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень», приписування композитору таких задумів і намірів, які не підтверджуються ні самою музикою, ні документами.

При роз'ясненні творів слід дбати про те, щоб у дітей не виникли спрощені уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є лише «описувати» й ілюструвати події життя. Завданням пояснень – поглибити, закріпити і зробити більш осмисленими музичні враження дітей. Пояснює слово має бути коротким, конкретним, образним і повністю підтверджуватися музичним текстом.

Аналіз твору має пробуджувати уяву дітей, їхні музично-слухові уявлення, викликати правильні асоціації (але у кожного слухача свої). Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтва, використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету.

Бесіда про твір весь час повинна пов'язуватися з живим звучанням, пояснювати його. Аналіз не досягне поставленої мети при формальному підході, коли окремі елементи музичного твору розглядаються без виявлення їх зв'язку з іншими, їхньої ролі у створенні художнього образу.

Успіх і якість спостереження за музикою залежить від того, наскільки зрозумілі дітям завдання, поставлене перед ними. Правильно поставлені запитання виховують уміння чути музику, розвивають музичне мислення.

З метою підтвердження ефективності окреслених педагогічних умов, на які ми спиралися під час формувального етапу роботи, наприкінці навчального року було проведено контрольний зріз. Із метою проведення об'єктивного достовірного аналізу результатів, на контрольному етапі експерименту застосовували ті ж методи, що і під час констатувального зрізу.

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивну динаміку: високого рівня розвитку музичного сприймання в експериментальній групі досягли 23,7 % дітей (на констатувальному етапі було 4,6 %), у контрольній групі високий рівень сприймання музики не був визначений; на середньому рівні розвитку музичного сприймання було визначено 32,1 % дітей експериментальної групи (на констатувальному етапі – 21,2 %), у контрольній групі – 48,6 % (на констатувальному етапі – 42,3 %); низький рівень розвитку музичного сприймання визначився в експериментальній групі у 44,2 % дітей (на констатувальному етапі – 74,2 %), у контрольній групі – 51,4 % дітей (на констатувальному етапі – 57,7 %).

Результати експериментальної роботи свідчать: розповіді дітей експериментальної групи про музичні твори, які вони прослухали, їхні відповіді на запитання педагога значно відрізнялися від розповідей дітей контрольної групи. Діти експериментальної групи визначали основні засоби музичної виразності творів, емоційно й образно характеризували зміст музики. Діти розповідали про образи, які вони собі уявляють, нібито були учасниками подій, тих чи інших ситуацій, міркували про навколишній світ у зв'язку з прослуханою музикою. Все це свідчить про ефективність використання засобів художньо-педагогічного аналізу музичних творів з метою розвитку музичного сприймання старших дошкільників.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволило дійти висновку, що головна мета художньо-педагогічного аналізу – організація й активізація музичного сприйняття дітей, прищеплення їм любові до музики. Оволодіння методикою цього аналізу, синтетичного за своїм характером, потребує від педагога інтеграції вмінь, навичок, знань з різних галузей науки і мистецтва: педагогіки, музикознавства, психології музичного сприймання. Загалом, художньо-педагогічний аналіз має виконувати естетичні, виховні, дидактичні функції, методика аналізу має бути гнучкою, комунікабельною, творчою. Використовуючи різноманітні засоби, педагог насамперед піклується про загально-музичний розвиток дітей.

Література:

1. Апраксина О. А. *Методика музыкального воспитания в школе* / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев Б. В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании* / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Ветлугина Н. О. *Музыкальный розвиток дитини* / Н. О. Ветлугина. – К.: Музична Україна, 1978. – 255 с.
4. Гродзенская Н. Л. *Школьники слушают музыку* / Н. Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
5. Кабалеvський Д. Б. *Як розповідати дітям про музику?* / Д. Б. Кабалеvський. – К.: Музична Україна, 1982. – 320 с.
6. Остроменский В. Д. *Восприятие музыки как педагогическая проблема* / В. Д. Остроменский. – К.: Музична Україна, 1975. – 193 с.
7. Ригина Г. С. *Восприятие младшими школьниками инструментальной музыки* / Г. С. Ригина // *Музыкальное воспитание в школе.* – Вып. 7. – М.: Музыка, 1971. – С. 26-34.

References:

1. Apraksina O.A. *Mietodika muzykalnogo vospitaniia v shkolie* / O.A. Apraksina. – M.: Prosvieshchniie, 1983. – 224 s.
2. Asafiev B.V. *Izbrannyye statii o muzykalnom prosvieshchienii i obrazovanii* / B.V. Asafiev. – 2-ye izd. – L.: Muzyka, 1973. – 144 s.
3. Vetlugina N.O. *Muzychnyi pozvytok dytyny* / N.O. Vetlugina. – K.: Muzychna Ukraina, 1978. – 255 s.
4. Grodzienskaia N.L. *Shkolniki slushaiut muzyku* / N.L. Grodzienskaia. – M.: Prosvieshchieniie, 1969. – 77 s.
5. Kabalevskiy D.B. *Yak rozpovidaty ditiam pro muzyku?* / D.B. Kabalevskiy. – K.: Muzychna Ukraina, 1982. – 320 s.
6. Ostromienskiy V.D. *Vospriiatie muzyki kak pedagogichieskaia problema* / V.D. Ostromienskiy. – K.: Muzychna Ukraina, 1975. – 193 s.
7. Rigina G.S. *Vospriiatie mladshimi shkolnikami instrumientalnoi muzyki* / G.S. Rigina // *Muzykalnoie vospitaniie v shkolie.* – Vyp. 7. – M.: Muzyka, 1971. – S. 26-34.

УДК 373.5.015.31:17.022.1(477)»19/20»

аспірантка II року навчання

кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Кучина. К. О.

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ ХХ- ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Анотація. В статті висвітлюються питання трансформації наукових підходів до морального виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця ХХ - початку ХХІ століття. Аналізуються концептуальні підходи теоретичних засад виховання: соціально-орієнтований і особистісно-орієнтований. Висвітлюється змістовна характеристика поняття «моральність» в концепції комуністичного виховання і концепції національного виховання. Розкриваються тенденції та історичні передумови розвитку ідей виховання моральної особистості у вітчизняній педагогіці.

Ключові слова: соціально-орієнтований підхід, особистісно-орієнтований підхід, моральність, концепція комуністичного та національного виховання.

Аннотація. В статті освещаются вопросы трансформации научных подходов к нравственному воспитанию в отечественной педагогической мысли конца XX – начала XXI столетия. Анализируются концептуальные подходы теоретических основ воспитания: социально-ориентированный и личностно-ориентированный. Освещается содержательная характеристика понятия «нравственность» в концепции коммунистического воспитания и в концепции национального воспитания. Раскрываются тенденции и исторические предпосылки развития идей воспитания нравственной личности в отечественной педагогике.

Ключевые слова: социально-ориентированный подход, личностно-ориентированный подход, нравственность, концепция коммунистического и национального воспитания.

Annotation. The article highlights the issues of transformation of scientific approaches to moral education in the national educational thought in the late twentieth and early twenty-first century. Conceptual approaches of socially-oriented and personality-oriented theoretical bases are analysed. The substantial characteristic of the notion of "morality" in the concepts of communist and national education is enlightened. A trend and the historical background of the development of ideas of moral education of the individual in the domestic pedagogy is revealed.

Key words: socially-oriented approach, personality-oriented approach, morality, the concept of communist education, the concept of national education.

Вступ. За останні 20-30 років відбулись кардинальні зміни суспільної свідомості, що позначилось на освіті, яка, на жаль, стала не чинником культури для забезпечення зростання потенціалу особистості та розвитку суспільства, а своєрідним технологічним елементом підготовки молоді до життя. На межі ХХ-ХХІ століть нова парадигма освіти, умови інтеграційної революції, деідеологізації освіти акцентували на необхідності виконання вчителем