

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти
Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск сорок третій. 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 03.03.2014. Підписано до друку 28.02.2014.
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 третій
Частина 1

Ялта
2014

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 28 лютого 2014 року (протокол № 2)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 3б. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч. 1. – 264 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.

Для нотаток

**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (Г. ЯЛТА)**

Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) – университет IV уровня аккредитации (Лицензия Министерства образования и науки Украины, серия АЕ № 270957 от 02.07.2013 г.), является единственным государственным вузом гуманитарного профиля на Южном берегу Крыма. В структуре университета пять институтов: Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования, в состав которого входят специализированные группы для студентов 2-3 групп инвалидности; Институт экономики и управления; Институт филологии, истории и искусств; Евпаторийский институт социальных наук; Институт педагогического образования и менеджмента в г. Армянске, Экономико-гуманитарный колледж. Также в структуру университета входит 9 научных центров и 3 научно-исследовательские лаборатории. В университете функционирует специализированный учёный совет Д 53.130.01 с правом принятия к рассмотрению и защите докторских и кандидатских диссертаций по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики, 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. Университет осуществляет образовательную деятельность по 26 специальностям. В университете обучается 3400 студентов. Общее количество научно-педагогического персонала – 368, из них 49 докторов наук и 156 кандидатов наук.

Ректор университета – Глузман Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, заслуженный работник образования Автономной республики Крым и Украины.

По итогам рейтинга за 2012-2013 уч. год РВУЗ КГУ занимает 9 место среди высших учебных заведений Украины гуманитарного профиля.

Ведущими специалистами на базе университета основаны научные школы, такие как: Школа глубинной психологии – доктора психологических наук, профессора, академика НАПН Т. С. Яценко; Школа профессионального образования – доктора педагогических наук, профессора, академика НАПН, заслуженного деятеля образования Украины и АРК А. В. Глузмана; Школа методики математики – доктора педагогических наук, профессора Н. Я. Игнатенко; Школа Этнопедагогики – доктора педагогических наук, профессора Л. И. Редькиной; Школа изобразительного искусства и дизайна – доктора педагогических наук, профессора Г. Е. Гребенюка; Школа педагогического мастерства Н. В. Горбуновой, Школа педагогики дошкольного и начального обучения – доктора педагогических наук, профессора Н. А. Глузман, Школа профессиональной подготовки филологов Ф. М. Штейнбук, С. А. Кочерга. В рамках работы научных школ проводятся научные исследования, создаются учебники, научно-методические пособия. Ежегодно издаётся 20-25 монографий, 50-60 учебных пособий, из них – 7-8 с грифом МОН.

Аспирантура университета осуществляет подготовку научных кадров по 10 специальностям, докторантура по 3 специальностям. Ежегодно преподавателями университета защищается 2-3 докторские и 25-27 кандидатских диссертаций по разным направлениям.

Для нотаток

РВУЗ КГУ на сьогоднішній день має 45 договорів з іноземними навчальними закладами, з такими як: Армянский державный педагогический университет им. Х. Абовяна (Армения, г. Ереван), Витебский державный университет им. Машерова (Беларусь, г. Витебск), Барановичский державный университет (Беларусь, г. Барановичи), Педагогический университет Гори (Грузия, г. Гори), Тбилисский державный университет им. И. Джавахишвили (Грузия, г. Тбилиси), Балтийская міжнародная академия (Латвия, г. Рига), Университет Яна Длугоша в Ченстохове (Польша, г. Ченстохове), Поморская Академия (Польша, г. Слупск), НОУ «Институт психологии и педагогики» (Россия, г. Москва) и др. Ежегодно университет принимает участие в реализации 3-4 международных проектов (Программы Темпус Тасис Европейской комиссии, фонда Гумбольда – Германия), получает гранты от посольства США, Нидерландов. РВУЗ КГУ является членом ассоциации вузов Причерноморских государств Европы, входит в состав общественной образовательно-научной организации «Ассоциация университетов Украины».

Активно сотрудничает университет с образовательными и научными учреждениями Украины. Результатом 47 договоров о сотрудничестве является стажировка преподавателей, совместные монографии, проведение совместных исследований и конференций. Тесное сотрудничество осуществляется с общеобразовательными школами: на базе университета работает отделение МАН, работают 2 совместные научные лаборатории по здоровьесберегающим технологиям и образовательной эйдотехнике.

Ежегодно на базе РВУЗ КГУ проходит свыше 30 Международных и Всеукраинских научно-практических конференций и семинаров по актуальным вопросам образования, методики преподавания, по подготовке конкурентоспособных специалистов, инновационным технологиям в образовании. Большую популярность получила ежегодная Всеукраинская школа аспирантов, проводимая РВУЗ КГУ совместно с НАПН Украины.

Университет имеет три специализированных издания по педагогике и психологии: журнал «Гуманитарные науки», сборник научных трудов «Проблемы современного образования», «Научный вестник КГУ: серия Педагогика, Психология, Филология».

Активно участвует университет в международных выставках: «Современные учебные заведения», «Инноватика в современном образовании» и др. За последние три года за участие в выставках университет награждён бронзовой медалью, тремя золотыми медалями и хрустальной стелой «Лидер научной и научно-технической деятельности».

В университете работает 54 студенческих научных кружка и 102 проблемных группы. Ежегодно студенты университета принимают участие во Всеукраинских, Региональных конкурсах и олимпиадах. За 2013 год во Всеукраинской олимпиаде студенты получили 8 призовых мест, во Всеукраинском конкурсе – 10. В конкурсе на соискание премий ВР АРК «За научные достижения в сфере приоритетных направлений развития Крыма» в 2012 году студенты РВУЗ КГУ получили 4 премии, в 2013 году – 2 гранта молодым учёным и 2 студенческие премии.

Остапенко А. К.	РОЛЬ ІМІТАЦІЙНИХ ДІЛОВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ	182
Остапівська І. І.	ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	187
Павленко О. О.	МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧА ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ	195
Старокожко О. М.	КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДИСКУРС В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	205
Трофіменков Я. М.	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	215
Харабаджа М. Н.	АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	221
Шушара Т. В.	ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАРЬКОВСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	226
ПСИХОЛОГІЯ		
Ревякіна О. Г.	ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	235
Ришко Г. М.	МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ	239
Фурман А. В. Шандрук С. К.	ВІТАКУЛЬТУРНЕ ПОСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ГРИ ЯК ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ	247

УДК:371

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри алгебри та математичного аналізу Акуленко І. А.
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ У КЛАСАХ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті розглянуто змістове наповнення компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання математики учнів у класах економічного профілю.

Ключові слова: компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики, навчання математики в класах економічного профілю.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению содержательного наполнения компетентностно ориентированной методической подготовки будущего учителя к обучению математике учащихся в классах экономического профиля.

Ключевые слова: компетентностно ориентирована методическая подготовка будущего учителя математики, обучения математике в классах экономического профиля.

Annotation. The article considers the substantive content of the competence-oriented future teachers' methodical training to teach mathematics students in grades economic profile.

Key words: competence-oriented methodical preparation of the future teachers of mathematics, teaching mathematics in grades economic profile.

Вступ. Побудову сучасної методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи доцільно здійснювати на компетентнісній основі з огляду на світові освітні орієнтири і вектор сучасного поступу вітчизняної системи освіти. Відтак цільовим орієнтиром методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи виступає формування компетентного фахівця з достатнім рівнем методичної компетентності, спроможного й готового конструювати й реалізувати власну методичну систему навчання математики учнів у класах різних профілів, здатного розвивати свою професійну майстерність протягом життя, сприймати та втілювати в освітній процес інновації, адаптуватися до змін.

Зміст компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи повинен відображати варіативність цілей, змісту, методів і прийомів, організаційних форм та засобів навчання математики в класах різних профілів. І оскільки за діючою концепцією профільної освіти серед профілів, які обирають старшокласники, наявним є економічний, тому майбутній учитель має бути обізнаним зі специфікою компонентів методичної системи навчання математики у класах, зокрема й такого профілю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти навчання математики в класах економічного профілю висвітлено в роботах М. Бурди [4], Л. Нічуговської [7], Ю. Ткач [8], С. Гараєва [5], П. Апанасова [1] та ін.,

питанням математичної підготовки у коледжах відповідної спрямованості присвячено дослідження Г. Дутки [6], Г. Біляніна [2], М. Бугіра [3] та ін. Науковцями і вчителями розроблено курси за вибором для класів економічного профілю, а саме: «Економіко – математичне моделювання» (Т. Франчук, Н. Шевчук), «Задачі лінійного програмування» (А. Бегерська, Л. Бойко), «Основи фінансової математики та математичної економіки» (Л. Ліпчевський), «Математика прибутків» (Т. Желтуха), «Задачі економічного змісту в математиці» (Ю. Ткач), «Комп'ютерна математика для економістів» (В. Сушук-Слюсаренко). Зміст загальних методичних рекомендацій цих та інших науковців щодо навчання математики в класах економічного профілю доцільно систематизувати, узагальнити і представити студентам для здійснення ними різних видів методичної діяльності (аналітико-синтетичної, моделювальної, прогнозувальної, проектувальної, конструювальної, оцінювальної, контролю вальної тощо) у процесі методичної підготовки.

Мета статті розглянути особливості змісту, який представлено у теоретичній і практичній частинах методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання математики в класах економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи структуровано у вигляді змістових модулів, серед яких доцільно виділити модуль «Особливості навчання математики у класах економічного профілю (суспільно-гуманітарний напрям, рівень академічний)». Теми та питання для розгляду в теоретичній частині цього змістового модуля є такими.

Тема 3.1. Особливості навчання алгебри і початків аналізу учнів у класах економічного профілю. Цілі навчання алгебри і початків аналізу учнів класів економічного профілю. Предметно-математична компетентнісна модель випускника класу економічного профілю. Математичні моделі в економіці. Формування в учнів економічного профілю навичок математичного моделювання. Кількісні моделі. Формування в учнів економічного профілю навичок наближених обчислень. Аналітичні моделі економічних процесів. Похідна, диференціал як моделі економічних процесів. Еластичність функції як одна із характеристик основних функцій в економіці (функції попиту та пропозиції). Диференціальні рівняння як аналітичні моделі економічних процесів. Статистичні моделі економічних явищ. Навчання учнів економічного профілю елементів математичної статистики (визначення цілей навчання елементів статистики в класах економічного профілю, структурування навчального матеріалу на основі логіко-математичного й логіко-дидактичного аналізу навчального матеріалу, виділення основних навчальних задач, проектування технології навчання, формування основних понять, вивчення основних теоретичних фактів, особливості розв'язування задач економічного змісту).

Тема 3.2. Особливості навчання стереометрії учнів у класах економічного профілю на академічному рівні. Цілі навчання стереометрії в класах економічного профілю на академічному рівні. Загальна характеристика змістових ліній курсу стереометрії, що вивчаються на академічному рівні. Перспективні міжпредметні зв'язки основних тем стереометрії й розділів аналітичної геометрії, що вивчатимуть учні, навчаючись на економічних спеціальностях у ВНЗ на прикладі теми «Координати й вектори в просторі». Формування обчислювальних навичок учнів у процесі навчання тем: «Площі

Муханова Ю. С.	ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТИСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ	120
Михнюк М. І.	КРИТЕРІЇ І РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	125
Наточий Л. О.	ОСОБЛИВОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО МОВНОГО ПОРТФОЛІО	132
Нікольська Н. В.	ФУНКЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ	136
Нікуліна А. В.	ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	144
Олейник С. М.	ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРОФЕСІЇ БАТЬКІВ	149
Олексюк Н. С.	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНИМИ СІМ'ЯМИ	154
Олендер К. П.	РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УКРАЇНСЬКИХ ГІМНАЗІЯХ 30-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ	159
Осіпцов А. В.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ	169
Остапенко И. Н. Кондратьева И. Г.	ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ДИНАМИЧЕСКИХ СТОХАСТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ	175

Ильасова А. Н.	ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АСПЕКТ	67
Кадырова Л. И.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА	72
Крижко В. В.	ЧИННИК „ЗОВНІШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ” В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ УНІВЕРСИТЕТОМ	78
Кручина О. М.	ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАГАЛЬНА УМОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	84
Левун Н. І.	КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПРІОРИТЕТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	87
Лис В. М.	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ	92
Литвина Ю. С.	ЛЮДИНОМІРНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ	98
Мазанюк О. Ф.	ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ЗАПОРУКА СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ	103
Мороз С. Е.	ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ У МИТНІЙ СПРАВІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	110
Мудрий Я. С.	ПЕДАГОГІКА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ	115

поверхонь многогранників», «Об'єми многогранників». Навчання учнів побудов зображень простіших многогранників та їхніх перерізів. Застосування ІКТ як засобу унаочнення побудов зображень перерізів простіших многогранників.

Під час розгляду особливостей навчання математики в класах економічного профілю необхідно підкреслити, цей профіль віднесено до суспільно-гуманітарного напрямку, а навчання математики в ньому здійснюється на академічному рівні, що зумовлено важливістю формування математичних компетентності в учнів для подальшого навчання у ВНЗ економічного спрямування. Для визначення стратегічних цілей навчання математики в класах економічного профілю майбутній учитель має усвідомлювати, які саме математичні компетентності є пріоритетними для учнів цих класів (якою є прогностична предметно-математична компетентнісна модель випускника класу економічного профілю). Для цього, своєю чергою, необхідно врахувати принципові відмінності математичних моделей саме економічних систем (за Л. Нічуговською [7]) їх характеристиками є: емерджентність, тобто наявність у економічної системи таких властивостей, що не притаманні жодній складовій системи елементів, якщо вони розглядаються окремо, поза системою; динаміка економічних процесів, що зумовлюють зміну структури та варіацію параметрів під впливом зовнішніх факторів; випадковий характер та невизначеність шляхів розвитку економічних явищ та процесів, їх масовість; висока інертність та помірна адаптація економічної системи до кардинальних структурних перебудов) та математичні моделі, якими послуговується шкільномий курс економіки. Вони є такими: аналітичні моделі (числові вирази, які визначають кількісні показники функціонування економічних систем; формули, що визначають закони, які описують поведінку таких економічних категорій, як попит, пропозиція, приріст населення тощо; системи рівнянь чи нерівностей, що дають математичний опис процесу або об'єкта; функції, задані явно чи неявно; апарат диференціального числення для математичного опису швидкості зміни (абсолютної чи відносної) економічного процесу), графічні моделі (графічне подання об'єкта (процесу) у вигляді графіків, блок-схем або діаграм, що характеризують динаміку їх змін), статистичні моделі (матриці баз статистичних даних).

Тому серед складових математичної компетентності учнів класів економічного профілю (за С. Раковим), виділимо ті, які потребують від учителя особливої уваги. Процедурна компетентність – уміння виконувати наближені обчислення, встановлювати міру їх точності, перетворювати числові вирази, розв'язувати типові математичні задачі на відсотки, складні відсотки, пропорції, арифметичну та геометричну прогресії, досліджувати функції із застосуванням апарату диференціального числення, будувати графіки функцій, використовуючи як елементарні геометричні перетворення, так і повне дослідження функції, інтерпретувати поведінку економічних процесів, поданих у вигляді графіка або таблиці бази даних. Логічна компетентність – володіння як дедуктивним методом доведення та спростування тверджень, так й індуктивним, розуміння переваг і обмежень у застосуванні міркувань на основі індукції, врахування імовірнісного характеру математичних моделей, які стосуються прогнозів щодо функціонування певних економічних систем. Технологічна компетентність – володіння сучасними математичними пакетами

(наприклад, Excel, Mathcad) для побудови діаграм, графіків, статистичних таблиць даних. Дослідницька компетентність – володіння математичними методами побудови статистичних моделей економічних задач або ситуацій. Методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність та особливості використання економічного аналізу та математичних методів для розв'язування прикладних задач економічного змісту.

Тому в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання математики учнів у класах економічного профілю необхідно більше уваги приділити математичним моделям в економіці та висвітленню методичних схем формування в учнів навичок математичного моделювання та навичок наближених обчислень. У ході лекції важливо зупинитися на економічному змісті понять похідна, застосування похідної в наближених обчисленнях, визначений, невизначений інтеграл, навести приклади функцій з економіки, математичними моделями яких є показникова, степенева, логарифмічна, тригонометрична функції, навести приклади задач економічного змісту, які може вчитель навести для мотивації вивчення понять похідної, невизначеного, визначеного інтегралів ([7; 8]).

Детальніше необхідно зупинитися на понятті еластичності функції як однієї з характеристик основних функцій в економіці (функції попиту та пропозиції). Варто розглянути задачі, що приводять до диференціальних рівнянь у ході моделювання економічних процесів. Оскільки велике значення в моделюванні процесів у економіці відіграють статистичні моделі, тому навчання учнів економічного профілю елементів математичної статистики є надзвичайно важливим. Майбутнього вчителя доцільно ознайомити з цілями навчання елементів стохастичності в класах економічного профілю, здійснити структурування змісту навчального матеріалу на основі його логіко-математичного й логіко-дидактичного, виділити основні об'єкти засвоєння, основні навчальні задачі, розглянути приклади розв'язування задач економічного змісту та їх роль у навчанні учнів елементів стохастичності.

Вважаємо за доцільне майбутнього вчителя спрямовувати на формування в учнів поняття ймовірності випадкової події на основі статистичного означення, що спирається на поняття стійкості частот, реалізуючи схему: статистичне означення – класичне означення – геометричне означення ймовірності. При введенні цього поняття важливо приділити увагу пропедевтиці понять вибірки, однорідності статистичного матеріалу, використанню цього означення для отримання практичних висновків. Важливо також здійснити пропедевтичну роботу для розуміння учнями змісту поняття математичного сподівання випадкової величини, необхідності введення міри розсіювання випадкової величини. Корисним є паралельне вивчення математичного сподівання й вибіркового середнього, дисперсії та вибіркової дисперсії, розкрити їх зв'язок і відмінності.

Серед тих аспектів навчання стереометрії в класах економічного профілю, на яких доцільно зупинитися під час лекції, необхідно виділити такі. Формування обчислювальних навичок учнів, навичок здійснювати тотожні перетворення числових і буквених виразів (на прикладі навчання тем: «Площі поверхонь многогранників», «Об'єми многогранників») та навчання учнів побудов зображень простіших многогранників та їхніх перерізів із застосуванням ІКТ як засобу унаочнення побудов зображень перерізів простіших многогранників. Додаткової уваги потребує розгляд перспективних

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Акуленко І. А.	ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ У КЛАСАХ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	5
Волкова Н. Г.	ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	13
Гіренко С. П.	ПІДГОТОВКА ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ВРЕГУЛЮВАННЯ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ ІНТЕРЕСІВ	19
Горбунова Н. В.	РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА В РОЗВИТКУ СЛОВНИКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	26
Гордиенко Т. П. Смирнова О. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ	35
Горлова Т. І.	ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗА ДОПОМОГОЮ РЕСУРСІВ ІНТЕРНЕТУ	41
Грень Л. М.	ДІАГНОСТИКА Й РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	46
Дудко С. Г.	ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	52
Западинська І. Г.	ДЕРЖАВНИЙ ТА СУСПІЛЬНИЙ ІДЕАЛИ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ОСВІТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.	58

8. Shchedrovyts'kyi H. Orhanizatsiyno-diyal'nisna hra yak nova forma orhanizatsiyi ta metod rozvytku kolektyvnoyi myslediyal'nosti / H. Shchedrovyts'kyi // *Psykholohiya i suspil'stvo*. – 2006. – No 3. – S. 58-69.

9. Shchedrovyts'kyi H. Skhema myslediyal'nosti – systemno-strukturna budova, znachennya i zmist / H. Shchedrovyts'kyi // *Psykholohiya i suspil'stvo*. – 2005. – No 4. – S. 29–39.

10. Shchedrovitzky G.P. *Methodological problems of system research [Электронны ресурсы]* / G.P. Shchedrovitzky // *General Systems*. – 1966. – Vol. XI. – *Rezhyt dostupa*: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/5>.

міжпредметних зв'язків основних тем курсу стереометрії академічного рівня й розділів аналітичної геометрії, що вивчатимуть учні, навчаючись на економічних спеціальностях у ВНЗ. Здійснити його можливо на прикладі теми «Координати й вектори в просторі».

У результаті опанування практичної частини за цим змістовим модулем студент: визначає види математичних моделей, що представлені в економіці, наводить відповідні приклади, конструє на цій основі предметно-математичну компетентнісну модель випускника класу економічного профілю; Встановлює змістові міжпредметні зв'язки між шкільними курсами математики й економіки, між математичними й економічними курсами за вибором; виконує логіко-математичний аналіз змісту навчального матеріалу програмової теми (виділяє ядерний і супровідний матеріал, провідні ідеї теми, базові знання й уміння, внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки) та системи математичних задач до навчальної теми, яка вивчається на академічному рівні (розпізнає або самостійно конструє задачі для актуалізації, мотивації, для введення нових понять, фактів та способів діяльності, задачі та запитання для розосередженого повторення (коригувального й контролювального призначення), для закріплення й застосування знань, задачі практичного змісту, прикладної, професійної спрямованості тощо); формулює навчальні задачі під час навчання окремих тем на академічному рівні; створює організаційно-управлінські моделі, що відображають форми організації й управління процесом навчання учнів, основні види й форми навчальної діяльності учнів у процесі опанування одиниць математичного змісту, доцільні організаційні форми навчання програмової теми (систему уроків, навчальних експериментів, екскурсій тощо) із урахуванням специфіки математичної діяльності фахівців у галузі економіки; проектує використання технології ситуативного навчання та ділових ігор у процесі навчання окремих тем, трансформує й адаптує обраний варіант технології навчання до конкретних умов вивчення програмової теми учнями в класах економічного профілю; здійснює добір з існуючих або конструє нові засоби навчання для різних видів уроків із урахуванням рівня й профілю навчання; моделює, проектує й конструє заняття курсів за вибором у класах економічного профілю.

Практичну частину студент опановує на практичних і лабораторних заняттях та під час самостійної роботи. Для самостійного виконання студентам доцільно запропонувати такі завдання.

Загальне завдання. 1. Визначте особливості застосування технології проблемного навчання (зміст проблемної ситуації, рівень проблемності, форми представлення проблемної ситуації, вид неузгодженості інформації в проблемній ситуації) залежно від профілю навчання. 2. Визначте особливості імітаційних, операційних і рольових дидактичних ігор, їх застосування в процесі профільного навчання математики. 3. Розробіть методичні рекомендації до вивчення теми у класах економічного профілю за напрямками: 1) мотивація вивчення теми, 2) приклади розв'язування прикладних задач, 3) тестові задачі прикладної спрямованості, 4) задачі прикладної спрямованості для самостійного розв'язування учнями. *Групове завдання.* 1. Спроектуйте варіативну складову навчання математики в класі економічного профілю. Оберіть програму математичного курсу за вибором із варіативної складової навчання математики в класах такого профілю й розробіть відповідні

методичні рекомендації. *Індивідуальне завдання* 1. Спроектуйте ділову гру у процесі вивчення обраної Вами теми у класі економічного профілю.

Тематика лабораторних занять до цього змістового модуля є такою: 1) прикладні задачі економічного й фінансового змісту у навчанні алгебри та початків аналізу учнів у класах економічного профілю; 2) задачний підхід у навчанні учнів математики; навчальне моделювання технології задачного підходу із використанням прикладних задач економічного або фінансового змісту у навчанні математики у класах економічного профілю.

Для розв'язування на першому лабораторному занятті студентам можна запропонувати такі задачі прикладної спрямованості.

Задача 1. Визначте розміри циліндричної закритої консервної банки, об'єм якої V см³, щоб витрати жести на її виготовлення були найменшими.

Задача 2. Витрати на паливо для океанського танкера пропорційні кубу його швидкості та складають 20 грн. за годину при швидкості 10 вузлів (вузол дорівнює морській милі за годину), а всі інші витрати складають 100 грн. за годину. Знайдіть найбільш економну швидкість руху. Обчисліть додатковий прибуток, якщо відстань до порту призначення 1000 морських миль.

Задача 3. Капітал в 1 млрд. грн. може бути розміщений в банку під 50 % річних або інвестований у виробництво, причому ефективність вкладення очікується в розмірі 100 %, а витрати задаються квадратичною залежністю.

Прибуток оподатковується в P %. При яких значеннях P інвестиції у виробництво є ефективнішими, ніж розміщення капіталу в банку?

Задача 4. Підприємство реалізує свою продукцію за ціною P гр.од. за одиницю, а витрати при цьому задаються кубічною залежністю $S(x) = 2x + ax^3$ ($a > 0$), де x – обсяг випущеної продукції. Знайдіть оптимальний для виробника обсяг випуску продукції й відповідний прибуток.

Задача 5. Обсяг продукції, виробленої підприємством впродовж робочого

$$U(t) = -\frac{5}{6}t^3 + \frac{15}{2}t^2 + 100t + 50$$

дня, представлено функцією $U(t)$, де t (год) – робочий час. Знайдіть продуктивність праці, швидкість і темп її зміни та на який час робочого дня припадає максимальна продуктивність праці?

Задача 6. Обсяг продукції u , яку виробляє бригада робітників, описується

$$u = -\frac{5}{6}t^3 + \frac{15}{2}t^2 + 100t + 50$$

рівнянням $u = -\frac{5}{6}t^3 + \frac{15}{2}t^2 + 100t + 50$ (од.), де t – робочий час в годинах. Обчислити продуктивність праці, швидкість і темп її зміни через 1 годину після початку роботи і за 1 годину до її закінчення.

Задача 7. Відомо, що попит на деякий товар задається функцією

$$p = \frac{231}{q+1}$$

, а пропозиція – функцією $p = q + 11$. Визначите величину виграшу споживача при покупці даного товару.

Література:

1. Баранов П.В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П.В. Баранов, Б.В. Сазанов. – М., МНННПУ, 1989. – 260 с.
2. Георгий Петрович Щедровицкий / Г. П. Щедровицкий; [под. ред. П. Г. Щедровицкого, В. Л. Даниловой]. – М.: Росс. полит. энц-я (РОССПЭН), 2010. – 600 с. (Философия России второй половины XX в.)
3. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю.В. Громыко. – М.: Независимый Методологический Университет, 1992. – 96 с.
4. Попов С.В. Организационно-деятельностные игры: мышление в «зоне риска» / С.В. Попов // Кентавр. – 1994. – № 3. – С. 2-31.
5. Розин В.М. Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://conf.vntu.edu.ua/hummed/2010/txt/Nesterova_Saraeva.php.
6. Фурман А.В. Идея професийного методологизации: [монография] / Анатолий Васильевич Фурман. – Тернопіль-Ялта: Економічна думка, 2008. – 205 с.
7. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А.Пископнель, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
8. Щедровицкий Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності / Г. Щедровицкий // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 58-69.
9. Щедровицкий Г. Схема мислєдіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Г. Щедровицкий // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29-39.
10. Shchedrovitzky G.P. Methodological problems of system research [Электронный ресурс] / G.P. Shchedrovitzky // General Systems. – 1966. – Vol. XI. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/5>.

References:

1. Baranov P.V. Yhrovaya forma razvytyya kommunykatsyy, myshlenyya, deyatel'nosty / P.V. Baranov, B.V. Sazanov. – М., МНННПУ, 1989. – 260 s.
2. Heorhiy Petrovych Shchedrovitsky / H. P. Shchedrovitsky; [pod. red. P. H. Shchedrovitskoho, V. L. Danylovoy]. – М.: Ross. polyt. ents-ya (ROSSPЭН), 2010. – 600 s. (Fylosofyya Rossyy vtoroy polovyny XX v.)
3. Hromyko Yu.V. Orhanyzatsyonno-deyatelnostnye yhry y razvytye obrazovanyya / Yu.V. Hromyko. – М.: Nezavysymyy Metodolohthesky Unyversytet, 1992. – 96 s.
4. Popov S.V. Orhanyzatsyonno-deyatelnostnye yhry: myshlenye v «zone ryska» / S.V. Popov // Kentavr. – 1994. – No 3. – S. 2-31.
5. Rozyn V.M. Metodolohycheskyy analiz delovoy yhry kak novoy oblasti nauchno-tekhnycheskoy deyatel'nosty y znanyya [Elektronnyy resurs]. – Rezhum dostupa: http://conf.vntu.edu.ua/hummed/2010/txt/Nesterova_Saraeva.php.
6. Furman A.V. Ideya profesynnoho metodolohuvannya: [monografyya] / Anatoliy Vasylovych Furman. – Ternopil'-Yalta: Ekonomichna dumka, 2008. – 205 s.
7. Shchedrovitsky H.P. Yzbrannyye trudy / Heorhiy Petrovych Shchedrovitsky; [red.-sost. A.A.Pyskoppel', L.P. Shchedrovitsky]. – М.: Shk. kul't. polytyky, 1995. – 760 s.

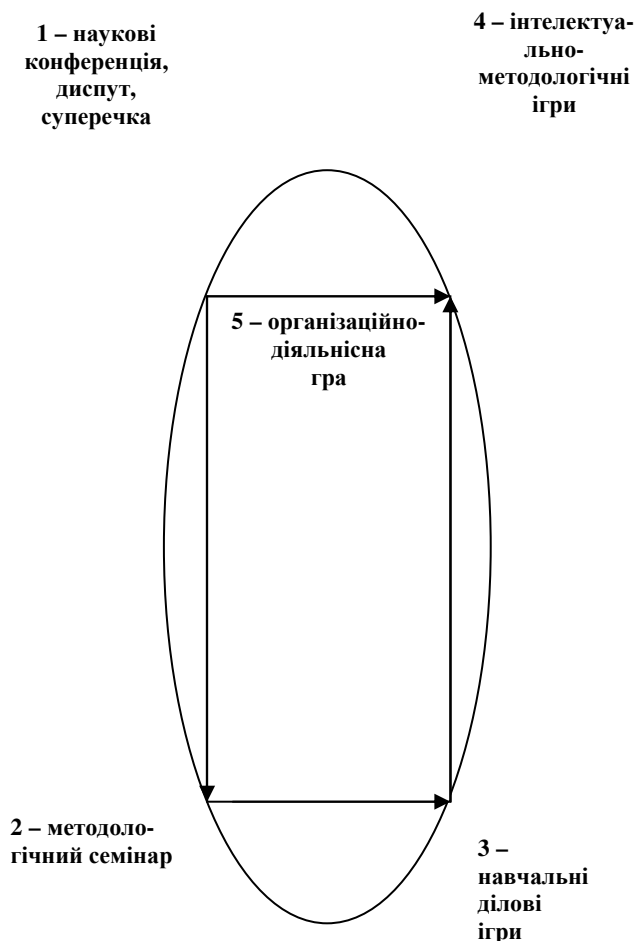


Рис. Передумови виникнення ОДГ як форми та інтегральної умови розвитку колективної МД і професійного мислення

Задача 8. Продуктивність праці робітника протягом дня задається функцією $z(t) = -0,00645t^2 + 0,05t + 0,5$ (грош. од./год), де t – час в годинах від початку роботи. Знайти функцію $Q = Q(t)$, яка показує обсяг продукції (у вартісному виразі) та його величину за робочий день.

Задача 9. Відомі закони попиту та пропозиції $p = 116 - x^2$; $p = \frac{5}{3}x + 20$.

Значення функції вимірюються в грошових одиницях. Знайти вигоди споживачів та постачальників за умови встановлення ринкової рівноваги, де x – кількість одиниць товару.

Задача 10. Знайти середній час, затрачений на виробництво одного виробу в період виробництва від $x_1 = 100$ до $x_2 = 121$ виробів, якщо час на виробництво виробів визначається за формулою $t = 600x - 0,5$.

Задача 11. Експериментально встановлено, що залежність витрати бензину автомобілем від швидкості на 100 км шляху визначається формулою $Q = 18 - 0,3x + 0,003x^2$, де $30 \leq x \leq 110$.

Визначити середню витрату бензину, якщо швидкість руху 50 – 60 км/год.

Задача 12. За даними дослідження, в розподілі доходів країни крива Лоренца має вигляд $y = x^2$, де x – доля населення, y – доля доходів населення. Знайдіть коефіцієнт Джині k .

Задача 13. Відомо, що затрати капіталу в функції Кобба-Дугласа $x_1 = 3t + 1$, $x_2 = 1$, величина, що характеризує вплив науково-технічного прогресу, визначається величиною e^{2t} . Знайдіть обсяг випуску продукції на протязі двох років.

Задача 14. Обчисліть дисконтування доходу за 5 років при відсотковій ставці 10%, якщо першочерговий вклад склав 5 млн. грн. і планується щорічно збільшувати капіталовкладення на 2 млн. грн.

На наступному занятті пропонуємо студентам розглянути особливості технології задачного підходу в навчанні учнів математики в класах різних профілів та навести зразок навчального моделювання технології задачного підходу з використанням прикладних задач економічного або фінансового змісту під час вивчення однієї з тем: а) «Похідна та її застосування»; б) «Інтеграл та його застосування»; в) «Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики».

Висновки. Таким чином, зміст компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи формується з методичних об'єктів, що відображають особливості навчання математики в класах різних профілів. Засвоєння змісту методичних об'єктів відбувається в ході дослідження, оперування, трансформації моделей цих об'єктів та накопичення студентами відповідного суб'єктного досвіду методичної діяльності. Об'єктом формування й рефлексії є суб'єктний досвід оперування

моделями методичних об'єктів, якого набувають студенти у навчальній, квазіпрофесійній та навчально-професійній діяльності.

Література:

1. Апанасов П. Т. Построение системы упражнений с экономическим содержанием в курсе математики средних учебных заведений: дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Апанасов Павел Терентьевич. – М., 1975. – 197 с.
2. Білянін Г. І. Методична система навчання математики в фінансово-економічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Білянін Григорій Іванович. – К., 2006. – 212 с.
3. Бугір М. К. Математика для економістів : навчальний посібник / Бугір М. К. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 192 с.
4. Бурда М. І. Математика в старших класах гуманітарної школи. [Текст] / М. І. Бурда, О. С. Дубинчук, Ю. І. Мальований // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – №4. – С.73-79.
5. Гараев С. Формирование умений учащихся решать экономические задачи при обучении алгебре неполной средней школы: дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Гараев Салтан. – Чарджоу, 1991. – 197 с.
6. Дутка Г. Я. Формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дутка Ганна Яківна. – К., 1998. – 187 с.
7. Нічуговська Л. І. Прикладні аспекти математики і лінійна функція та її економічне застосування / Л. І. Нічуговська // Математика в школі. – 2003. – № 8. – С. 43.
8. Ткач Ю. М. Задачі економічного змісту в математиці : навч.-метод. посіб. / Ю. М. Ткач. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.
9. Юрчук О. Л. Психологические особенности учащихся различных профильных классов гимназии: дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ольга Леонидовна Юрчук ; МПГУ. – М., 2007. – 138 с.

References:

1. Apanasov P. T. Postroyeniye sistemy uprazhneniy s ekonomicheskim soderzhaniiem v kurse matematiki srednikh uchebnykh zavedeniy: diss. ... na soisk. uchen. step. kand. pед. nauk / Apanasov Pavel Terent'yevich. – M., 1975. – 197 s.
2. Bilyanin G. I. Metodichna sistema navchannya matematiki v finansovo-yekonomichnikh koledzhakh: dis. ... kand. pед. nauk : 13.00.02 / Bilyanin Grigoriy Ivanovich. – K., 2006. – 212 s.
3. Bugir M. K. Matematika dlya yekonomistiv : navchal'niy posibnik / Bugir M. K. – Ternopil' : Pidruchniki i posibniki, 1998. – 192 s.
4. Burda M. I. Matematika v starshikh klasakh humanitarno shkoli. [Tekst] / M. I. Burda, O. S. Dubinchuk, YU. I. Mal'ovaniy // Pedagogika i psikhologiya. Visnik APN Ukraini. – 1994. – №4. – S.73-79.
5. Garayev S. Formirovaniye umeniy uchashchikhsya reshat' ekonomicheskiye zadachi pri obuchenii algebre nepolnoy sredney shkoly : diss. ... na soisk. uchen. step. kand. pед. nauk / Garayev Saltan. – Chardzhou, 1991. – 197 s.
6. Dutka G. YA. Formuvannya vmiin' studentiv rozv'yazuvati prikladni zadachi pri navchanni matematiki v koledzhakh yekonomichnogo profilyu: dis. ... kand. pед. nauk : 13.00.02 / Dutka Ganna Yakivna. – K., 1998. – 187 s.

розумітися не як пізнавальне ("відображувальне"), а як продуктивне, виникаюче, відтворювальне;

- у цій проблемно-пошуковій ситуації методологічні схеми стали тим новим засобом, який дозволяв на одному матеріалі (у вигляді схеми) фіксувати як об'єкт міркувань, так і спосіб здійснення мислення, його своєрідну ситуаційну екзистенцію, данність чи уявленість;

- актуалізація і розв'яз мислення спричиняють його практикування – поширення принципів його організації на різні форми життя і соціокультурного здійснення, що зумовило зміщення інтересу методології у бік проектування і програмування діяльності, а надалі – у бік суспільної інженерії і різноманітних оприявнень соціальної комунікації;

- для обстоювання практикування і поширення продуктивного мислення потрібний особливий плацдарм, тим більше, що існуючі системи діяльності були не придатні для цього; все це й наштовхнуло Г.П. Щедровицького і його команду методологів до Гри, а фактично до до-діяльнісного способу життя, у якому новий стиль мислення став долати не тільки його старі напрацьовані структури, а й сам себе;

- в новопосталих методологічних іграх (ОДІ) ігрове ставлення поступово втягувало у себе не тільки усталені структури мислення і діяльності, а й культивувалося в ММК як суто "методологічні" організованості гри, котрі як утягували ці заокостені структури, так і успішно руйнували їх;

- руйнування "підвалин" методологічного мислення відбувалося паралельно з відновленням в ОДГ повної структури Гри, що має кілька наслідків: з одного боку, зниження рівня і соціалізованості окремих методологічних груп, з іншого – намаганнях "не помітити" перебутої події і повернутися до "теоретичної чистоти" методологічного мислення, перетворюючи його на "інструмент філософування"; ще з іншого – очищення методологічної ідеї від проміжного стану (як опозиціювання офіційній радянській філософії та канонам позитивістської науки) і формування на її засадах самостійного стилю мислення, названого методологічним або "катастрофічним" мислення [4];

- "катастрофічне мислення" у його методологічному варіанті формувалося тільки в ОДІ, воно є наступною фазою розвитку мислення, зважаючи на те, що в досвіді людства наявні три: перша – мислення як інструмент (спосіб) обчислення сутностей – логіка Аристотеля, друга – мислення як спосіб створення ідеальних сутностей – новоєвропейська наука; третя, у продукуванні якого бере участь методологія, – мислення як спосіб творення нових світів.

Висновки і перспективи. Отже, вищевикладене дає підстави висновувати, що ОДГ як нова віта культурна форма інтелектуального ділового практикування постала упродовж кількох десятиліть на логіко-змістовому матеріалі інших освоєних професіоналами форм продуктивної соціальної взаємодії (конференції, семінари, "круглі столи", диспути, дискусії тощо). Керуючись вимогами принципу кватерності (формула $3+1=1$) [6, с. 108-116], пропонуємо мисле схему (рис.), що унаочнює окреслений нами історіогенез цього типу гри у форматі філософсько-наукової школи Г.П. Щедровицького (1929-1994). Водночас наступним дослідницьким завданням має стати методологічний аналіз сутнісного розвиткового функціонування ігрової форми становлення професійної мислєдіяльності.

розв'язання складних народногосподарських і соціокультурних проблем, досягала повного життєвого входження учасників у процес мисленнєвої роботи, розвивала їх й у такий спосіб була б достатньо близькою до організаційних форм ІМІ, хоча й надала б їм більш екзотеричного і діяльно-практичного вигляду. Для апробації цієї форми якнайкраще підійшла пропозиція однієї науково-проектної організації, здійснена у липні 1979 року, провести аналітичне опрацювання теми "Розробка асортименту товарів народного споживання для Уральського регіону", що співпала з початком спільного освоєння колективами співробітників НДІ загальної і педагогічної психології АПН СРСР і МОДІФК нової теми "Аналіз техніки розв'язання складних проблем і задач в умовах неповної інформації і колективної дії". Отож, об'єктивно виникла ситуація, коли треба було *спроєктувати і практично перевірити нову, комплексну і системну форму організації колективної МД*, спрямовану на розв'язання складної народногосподарської проблеми, і водночас стежити за перебігом цих проектних і програмних розробок, а потім ще й за ходом організації та здійснення всієї колективної роботи, себто провести паралельні дослідження процесів розв'язування проблем і задач у ситуаціях неповної інформації і колективної дії й усієї колективної МД загалом. А це означало, що у структуру досконалої ОДГ увійшло як неодмінна умова і складова саме дослідження робочих та ігрових й суто життєдільних процесів груп і всього колективу в цілому. Так, власне, підсумовує Г.П. Щедровицький, завершилася *передісторія становлення ОДГ* як такої новаційної форми інтелектуального практикування, що поєднала всі раніше здобуті компоненти із цілеспрямованим технічним настановленням на штучне створення самотунної організованості МД.

Очевидно, що сьогодні *феномен ОДГ* є можливість перосмислити не тільки як форму й, відповідно, техніку прикладного методологування, а й як соціокультурне явище значно ширшого онтофеноменологічного формату, у тому числі як форму, метод і технологію опанування людиною *професійною майстерністю*, насамперед у сфері так званих соціономічних професій (управлінець, політик, психолог, актор, педагог, лікар та ін.). Та й рефлексія справжніх причин повороту методологічної думки свого часу багато в чому прояснить і сутність ОДГ. Але у цьому разі центральним предметом стає взаємодія Мислення та Гри – якраз той предмет, якому в ігротехнічній та методологічній літературі, присвяченій ОДГ [1; 3; 5 та ін.], найменше приділяється уваги. Домогтися деталізації цього упредметнення дають змогу такі тези гіпотетичного характеру:

- ММГ на чолі з його лідером – Г.П. Щедровицьким, здійснюючи відважну спробу побудови теорії мислення, довелося з роками перейти від дослідження мислення до його культивування; ця зміна підходу до проблеми мислення – з дослідницького (теоретичного) на інженерно-практичний – хоча й усвідомлювалася, але здебільшого на ідеологічному рівні, причому засоби і методи мисленнєвої роботи залишалися переважно "старі", себто були запозичені з філософії і науки;

- штучне вирощування і ситуаційне культивування мислення змушують членів ММГ не тільки відмовитися від стаціонарного стану організації мислення, а й проблематизувати наявний набір культурно закріплених форм його організації, першочергово предметної організації; тому мислення починає

7. Níchugovs'ka L. Í. Příkladní aspekty matematiky i líníyna funksiya ta íi yekonomíchnne zastosuvannya / L. Í. Níchugovs'ka // *Matematika v shkólí*. – 2003. – № 8. – С. 43.

8. Tkach YU. M. Zadachí yekonomíchnogo zmístu v matematitsí : navch.-metod. posíb. / YU. M. Tkach. – KH.: Vid-vo «Ranok», 2011. – 176 s.

9. Yurchuk O. L. Psikhologicheskiye osobennosti uchashchikhsya razlichnykh profil'nykh klassov gimnazi : diss. ... kand.. psikh. nauk : 19.00.01 «Obshchaya psikhologiya, psikhologiya lichnosti, istoriya psikhologii» / Ol'ga Leonidovna Yurchuk ; MGPU. – M. , 2007. – 138 s.

Педагогіка

УДК: 378.141

здобувач кафедри педагогіки, психології
та інклюзивної освіти Волкова Н. Г.

Республіканський вищий навчальний заклад
ВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Анотація. У статті проаналізовано сутність та зміст понять компетенція і компетентність вчителя іноземної мови, зроблено спробу класифікувати компетенції. Компетенція розглядається як умова розвитку та реалізації професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: компетенція, компетентність, освітньо-кваліфікаційний ступінь, ступенева освіта, особистість.

Аннотация. В статье проанализированы сущность и содержание понятий компетенция и компетентность учителя иностранного языка, сделана попытка классифицировать компетенции. Компетенция рассматривается как условие развития и реализации профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, образовательно-квалификационный ступень, ступенчатое образование, личность.

Annotation. The article analyzes the meaning and the content of the notions “competence” and “competency” of foreign language teachers, the competences are classified. Competence is regarded as a condition for the development and realization of the future foreign language teachers’ professional competence.

Key words: competence, competency, educational qualifying level, stage education, personality.

Вступ. Для сучасної мовної освіти характерні міждисциплінарна інтеграція, багаторівневність, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння іноземною мовою. Змінилися сфера та види професійної діяльності вчителя іноземних мов. З огляду на це не менш важливим та актуальним завданням є професійна підготовка викладацького складу вищої школи, зокрема викладачів іноземних мов. Вимоги до підготовки фахівців у галузі мовної освіти – це насамперед формування професійних компетенцій як провідного критерію якісної підготовки фахівців. Рівень професійної підготовки на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (ступені) варто розглядати з позицій компетентнісного підходу.[1]

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності понять „компетентність і компетенція” й розкритті змісту компетенцій вчителя іноземної мови як умови розвитку та реалізації професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу статті. Контент-аналіз вітчизняних та зарубіжних тлумачень поняття «компетенції» доводить, що науковці вживають цей термін за поведінковими, особистісними характеристиками та результатами освіти. У вузькому розумінні компетенції розглядаються як соціальні норми (вимоги) до освітньої підготовки, характеристики індивіда, що лежать в основі успішної діяльності у конкретній проблемній ситуації. У широкому розумінні – соціально закріплений освітній результат, що являє собою динамічну систему знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності та особистісного саморозвитку [1, с.159]. Компетенції визначають компетентність особистості. Ці два поняття тісно пов'язані між собою і часто використовуються у сучасній психолого-педагогічній літературі як амбівалентні, хоча науковці доводять їх відмінності. У широкому значенні під компетентністю розуміють інтегративну якість високомотивованої особистості, що проявляється у готовності до реалізації особистісного потенціалу під час продуктивної діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, які набуті протягом життя. У вузькому розумінні компетентність розглядається як реалізована на практиці компетенція або здатність ефективно діяти в реальній практичній ситуації. Компетентність і компетенція є взаємопов'язаними поняттями, з яких поняття компетентності є поняттям ширшим, ніж компетенція. Компетенції є поєднанням характеристик, що відносяться до знання і його застосування, до позицій, навичок і відповідальності, які описують рівень або ступінь готовності фахівця до професійної діяльності. Компетенції формуються у процесі професійної освіти, компетентність виявляється у процесі професійної діяльності, вона заснована на компетенціях, які є її підґрунтям [1, с. 162]. Компетенції умовно поділяють на універсальні та предметно-спеціалізовані. До універсальних, загальних для всіх, компетенцій відносимо такі як інструментальні компетенції, міжособистісні компетенції та системні компетенції. Інструментальні компетенції – це компетенції, які виступають інструментами застосування предметно-спеціалізованих компетенцій або використання всього діапазону компетенцій. Вони допомагають у комунікації, використанні технічних засобів, самоорганізації та прийнятті рішень. Міжособистісні компетенції сприяють встановленню відносин з іншими і функціонуванню у своєму соціальному середовищі (те, що ми можемо робити як індивідууми (індивідуальні компетенції), у взаємодії з іншими (соціальні компетенції)). Системні компетенції описують компетенції на системному рівні. В якості бази для системних компетенцій потрібне придбання інструментальних і міжособистісних компетенцій.

Групу інструментальних компетенцій складають здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; базові знання у різних галузях; ретельна підготовка з основ професійних знань; письмова та усна комунікація рідною мовою; знання другої мови; елементарні навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); рішення проблем; прийняття рішень. Міжособистісні компетенції – здатність до критики і самокритики; робота в

Паралельно з цим реалізувалася третя важлива складова ОДІ: на базі НДІ дошкільного виховання АПН РРФСР з 1961 року проводилися загальнометодологічні, соціокультурні і психолого-педагогічні дослідження ігор дітей; мабуть, саме це поєднання теоретичного аналізу та оргметодологічної рефлексії аналізів дитячих ігор із практикою роботи вищезазначених семінарів і привело в 1962 до появи ідеї ІМІ, яка зіграла свою позитивну роль у подальшому при формуванні моделі ОДІ.

На початку 70-х років постало виразне розуміння того, що методологія – це не просто вчення про засоби і методи нашого М і діяльності, а форма організації, і в цьому значенні "рамка" всієї МД і життєдіяльності людей, що методологію не можна передавати як знання чи набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише *виращувати*, долучаючи людей до нової для них сфери методологічної МД і забезпечуючи їм там повне і цілісне квітальне зреалізування. У зв'язку з цим природно, – підкреслює Г.П. Щедровицький, – встало питання про ті форми практичної організації МД, у яких колективне методологічне М могло б вирощуватися не тільки у вузьких та езотеричних групах методологів, але й у значно більш широких за своїм складом групах професіоналів і фахівців. До того ж комплексні дослідження і розробки методологічної школи мали забезпечити розв'язання найважливіших народногосподарських проблем і задач. Суто теоретичний пошук цих форм продовжувався приблизно до 1976 року. Отож інкубаційний період становлення ОДІ становив 25 років.

Другий період сутнісно був перехідним (кінець 1976 року по липень 1979), коли за ці кілька років була здійснена спроба долучити засоби, методи та організаційні форми, створені в ІМІ, у контекст і в систему *навчальних ділових ігор* (НДІ), які проводилися Г.П. Щедровицьким із колективами спортивних тренерів, котрі працювали у центрах олімпійської підготовки; і в результаті цього з'явилися дуже своєрідні гібридні ігри, що поєднували властивості обох освоєних різновидів гри. Причому кожна із цих ігор детально осмислювалася на наступних за нею багатотижневих рефлексивних аналізіваних, і було підготовлено три звіти за їх результатами для ЦСК ДСО профспілок.

Таким чином, цей досвід задіяння ІМІ в організаційний контекст та ідеологію НДІ, – пише Г.П. Щедровицький, є підстави вважати *четвертою* найважливішою *складовою* у становленні ОДІ. Головним підсумком цього періоду було розуміння того, що роботу тренерів з підготовки висококласних спортсменів неможливо подати у вигляді певного набору норм і моделей. Тому фактично нівелюється роль учителя, котрий володіє нормою, а визначення шляхів і способів підготовки кожного окремого спортсмена завжди є *екземпліфікованою проблемою*, яку можна і треба вирішувати як унікальну і неповторну, передусім шляхом організації складної конфліктної ситуації, виявлення і фіксації безлічі проблем, що з різних сторін відображають цю ситуацію, перекладу їх у пакети традиційних і нових задач та послідовного їх розв'язання відповідно до паралельно створюваних планів роботи і сценарію розвитку спроектованих подій. Іншими словами, тренерів високого класу, як, скажімо, керівників та управлінців, психологів і педагогів, треба не навчати, а *безперервно розвивати*, і потрібна для цього організаційна форма, що має бути схожа швидше на форму ІМІ, ніж на НДІ.

У будь-якому разі до весни 1979 року склалося до межі конкретизоване настановлення на *створення нової форми ігор*, яка могла б забезпечити

системомислєдїяльнїсної (далї – СМД) методологїї були задуманї і створенї два види ігор: на початку 60-х рокїв – *їнтелектуально-методологїчні ігри* (далї – ІМІ), а в 1979 році – ОДІ як засїб і метод розв'язання складних проблем, що мають важливе народногосподарське значення, і, бїльше того, як достатньо універсальна та ефективна форма організації, розвитку і дослідження колективної МД [1; 3; 4; 5; 8].

Отже, на рубежі 80-90 рокїв минулого столїття, як пише С.В. Попов, справді виникла парадоксальна ситуація: лїдер суто раціоналїстичної течїї у філософському андеграунді Радянського Союзу, Георгїй Петрович Щєдровицький, відомий своєю прихильністю до об'єктивності і логїки, провідний фахівець у сферї теорїї мислення і діяльності, раптом починає одну за другою проводити ігри, які повні азарту, особистїсних хвилювань і драм, невизначеностї засновкїв і методїв роботи, їнтуїтивних прозорїнь і провалїв. Перхїд був настїльки рїзким, що пам'ятаю висловлювання окремих їз його бувалих соратникїв та учнїв: "Ранїше ми вивчали мислення Канта, а тепер нас цікавить "мислення" вуйка Васи" [4, с.3]. С.В. Попов справедливо запитує: "Що ж саме примусило холодний чистий розум Методологїї, відважно проникати у суть речей її, оперуючи найтоншими категорїйними і понятїйними відмінностями, кинутиї у грубий, пристрасний та особистїсно наповнений, свїт Гри? ". І сам відповідає: "Погодьтеся, є у цьому щось містичне, щось від вибуття їз Касталїї Кнехта, героя "Гри в мїсюр" Генріха Гессе" [4, с.3].

Для висвітлення ситуації вітакультурного постановня ОДГ як самобутньої онтофеноменологїчної практики методологування важливо зупинитися на тому моментї, як сам Г.П. Щєдровицький відрефлексував *передїсторїю її становлення*, з одного боку, видїливши кїлька сформованих її базових компонентїв, з їншого – розмежувавши її на перїоди, організовуванї відповідно до *логїко-онтологїчної структури категорїї походження*. Передусїм він зауважує, що всі ОДІ первинно будували на принципах марксистської теорїї діяльності, а конкретним їх підмурївком чи першою складовою були *методологїчні концепції*, які самї у своєму розвитку пройшли три основні етапи: 1) з 1952 року по 1960 – етап *змістовно-генетичної епїстемологїї (логїки) і теорїї мислення*; 2) з 1961 по 1971 – етап *діяльнїсного підходу і загальної теорїї діяльності*; 3) з 1971 року – етап *СМД-підходу* з одночасним перенесенням центру тяжїння теоретичних досліджень і розробок на *загальну структуру методологїї* та її основні одиниці – *підходи*. Відтак практика ОДГ, реалїзуючи ідеї усїх цих трьох етапїв, з'явилася тїльки на третьому етапї, коли відбулося об'єднання системомисленнєвих і системодїяльнїсних уявлєнь і методїв.

Другою базовою складовою ОДІ, на переконання Г.П. Щєдровицького, була *практика проведення полідисциплїнарних комплексних методологїчних семїнарїв*, котра склалася до 1955 року і набула широкого розповсюдження у першїй половинї 60-х рокїв. Уже до кїнця 1962 під час дискусїї, з одного боку, з приводу *проблем рефлексїї*, з їншого – *проблем взаємостосункїв організатора і керївника робїт з колективом*, і з ще їншого – питань *організації поліпредметного М* і відповідно цьому – методїв і технїки синтезу, конфїгурації і співорганізації рїзнопредметних знань [2; 7], ця практика методологїчної роботи стала осмислюватися в ідеї ІМІ у комунїкативно-смысловому лонї методологїчних семїнарїв [2; 9; 10].

командї; навички мїжособистїсних відносин; здатність працювати в мїждисциплїнарній командї; здатність спілкуватися з фахівцями з їнших областей; прийняття відмінностей і багатокультурності; здатність працювати у мїжнародному середовищі; прихильність етичним цїнностям. Системні компетенції формують здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички; здатність навчатися; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність породжувати новї ідеї (креативність); лїдерство; розуміння культур та звичаїв їнших країн; здатність працювати самостїйно;

розробка та управлїння проєктами; ініціативність та підприємницький дух; турбота про якість; прагнення до успїху [2, с. 150-168].

Предметно-спеціалізованї компетенції відносяться до академічної спеціальності. Описуючи їх, необхідно враховувати рівень квалїфікації, глибину уявлєння про дисциплїну та її спеціалізацію, ступїнь її деталізації. Предметно-спеціалізованї компетенції повинні розширюватися з кожним ступенем підготовки фахівця. Компетенція виступає як умова розвитку та реалізації професїйної компетентності. У структурї професїйної компетентності можемо виокремити такі компетенції: лїнгвосоціокультурна компетенція [3], комунїкативна компетенція, дидактична компетенція, особистїсна компетенція, цїннісно-мотиваційна компетенція, концептуальна (наукова) компетенція, компетенція у сферї їнформаційних технологїй.

Цїлі навчання їноземної мови у мовному вузі розглядаються у контексті теорїї мовної особистостї (В.П. Богїн, Ю.А. Караулов, І.І. Халєєва, В.І. Карасик та їн), що володіє ситуацією, сформованою мовною картиною свїту, де закрїплюється і реалїзується когнїтивна картина свїту у її матеріальній, знаковїй формї. Рїзні лїнгвокультурні спільноти володіють рїзними когнїтивними базами; без знайомства з компонентами когнїтивної бази загальнонаціонального мовного типу неможливо здійснення мїжкультурного спілкування. Поняття когнїтивної бази як невід'ємної основи будь-якого національного менталїтету змушує замислитися над тим, які необхідні знання повинні бути включенї у зміст навчання їноземної мови. Це не тїльки лїнгвістичні, але ї лїнгвокраїнознавчі, соціокультурні, етнопсихологїчні знання, а також способи їх структуризації і подання в когнїтивній базї як їндивїдуальної мовної особистостї, так і особистостї загальнонаціонального мовного типу. Термін «лїнгвосоціокультурна компетенція», який позначає певну змістову основу і рівень володїння культурно – їсторичними, лїнгвокраїнознавчими, соціокультурними та лїнгвістичними (мовними) знаннями, а також вербальним кодом і паралїнгвістическими засобами тїєї чи їншої мови, що дозволяє адекватно використовувати їх у відповідності з соціокультурними умовами спілкування [3].

Структура лїнгвосоціокультурної компетенції охоплює лїнгвістичний, соціальний та культурологїчний компоненти, пов'язанї з формуванням 3 аспектів мїжкультурного їншомовного спілкування: комунїкативного, їнтерактивного і перцептивного, володїння якими забезпечує включення полікультурної мовної особистостї в рїзні види діяльності в мїжкультурному їншомовному просторї. Одним з результатів мовної освїти є лїнгвосоціокультурна компетентність майбутнього фахівця з мїжкультурного їншомовного спілкування. Оскїльки спілкування є об'єктом мїждисциплїнарних досліджень, теоретичні положення методики викладання їноземних мов, що належать до їїї вивчення, базуються на

міждисциплінарній основі і пов'язані з педагогічними, лінгвістичними, психологічними, соціологічними та культурологічними дисциплінами. Результати теоретичних досліджень у даних науках надають значний вплив на цілі, методи, зміст навчання іноземної мови у мовному вузі і дають можливість розглянути проблеми сучасної мовної освіти в ракурсі міждисциплінарності. Проблеми мовної освіти розглядаються в лінгвістичному, педагогічному, соціологічному та культурологічному аспектах, що визначає антропологічну спрямованість підготовки фахівців з іноземної мови та міжкультурного спілкування в цілому.

Рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетенції на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (ступені) визначатиметься домінуванням певного аспекта лінгвосоціокультурної компетенції. У підготовці бакалаврів, фахівців, що здобули поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні та професійно-орієнтовані уміння та знання, превалюватиме комунікативний аспект (мовні та філологічні знання, продуктивні і рецептивні творчі комунікативні уміння та навички), який є достатньою умовою для вирішення типових професійних завдань. На наступному рівні (спеціаліст) поглиблюються спеціальні уміння та знання (етносоціокультурні, інтерактивні, компенсаторні творчі уміння), що дозволяють вирішувати складні професійні завдання. Зростає перцептивний аспект сформованості лінгвосоціокультурної компетенції (культурологічні, лінгвокраїнознавчі знання, перцептивні творчі вміння та навички). На кожному наступному рівні відбувається зростання та вдосконалення кожного з аспектів лінгвосоціокультурної компетенції [3, с.42].

Комунікативна компетенція у навчанні іноземної мови – це сукупність знань про систему мови і її одиниці, їх побудови і функціонування у мові, про засоби формулювання думок мовою, що вивчається, і розуміння думок інших, про національно-культурні особливості носіїв мови, про специфіку різних типів дискурсів; це здатність засобами мови здійснювати спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності у відповідності з реальними комунікативними завданнями, розуміти, інтерпретувати і створювати зв'язні висловлювання. Теоретичну складову комунікативної компетенції утворюють комунікативно значущі знання про систему мови, про мовленнєві поняття, про види мовленнєвої діяльності, про особливості функціонування одиниць мови в мовленні; практичну складову – мовленнєві вміння у рецептивних (слухання і читання) та продуктивних (говоріння і письмо) видах мовленнєвої діяльності [4]. Комунікативна компетенція має кілька складових: лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, соціальну та дискурсивну. Лінгвістична компетенція передбачає оволодіння певною сумою формальних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних із різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику. Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати і перетворювати їх відповідно до контексту. Набуття соціокультурної компетенції не зводиться лише до формування глобальних уявлень про світ. Вона пропонує весь процес навчання іноземної мови. Певні вміння й навички в організації мовлення, вміння вибудовувати його логічно, послідовно й переконливо, ставити завдання й досягати поставленої мети – це вже новий рівень комунікативної компетенції, що у матеріалах Ради Європи названий стратегічним чи дискурсивним [5]. Соціальна компетенція передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на

соціалізму". У зв'язку з цим звернемося до того, як Г.П. Щедровицький оцінює обставини, що реально склалися на той час у вітакультурному повсякденні [див. 8, с. 58-59].

Щонайперше зазначимо, що середина ХХ століття висвітлила багато змін суспільного життя, у тому числі кардинальну зміну засобів, способів і форм організації ділового мислення і професійну діяльності. Було усвідомлено, що *інженерне мислення* сутнісно відрізняється від *науково-дослідного* і потребує для свого оформлення інших, аніж традиційні, логіко-методологічних схем і правил, спроможних поєднати дослідницьку роботу з *конструктивною* і *проектувальною*. Натомість *організаційно-управлінська діяльність* стала професійною, увійшла до системи виробничої роботи і, отже, теж вимагала особливої логіки і методології мислення. *Планування* виокремилася в особливий тип мислєдіяльності (МД) і сформулово довкола себе винятковий пласт *проєктивного мислення*, котре поєднувало прогнозування, програмування, оргпроекування і так само потребувало нових засобів, нової логіки і нових форм організації.

Водночас наукове дослідження розпалося на безліч ізольованих один від одного наукових предметів, кожний з яких розвивався відносно самодостатньо, тому треба здійснювати спеціальну роботу з *уконплексування* цих предметів і пов'язувати їх з конструктивними і проектними розробками. До того ж у процесах експлуатації новостворених технічних систем і в динаміці безперервного освоєння світу професіонали все частіше стикалися із такими задачами і завданнями, вирішення яких вище за можливості кожної окремої людини, а тому вимагало участі в роботі великого колективу, створеного із представників різних професій, наукових дисциплін і предметів. Однак така співорганізація часто була неможливою, тому що професійно і предметно організоване мислення кожного ставило цьому важкоздоланні перешкоди, а високий професіоналізм не стільки забезпечував спільну колективну роботу, скільки заважав їй. Крім того, предметне мислення кожного, замкнене на свою професійну працю, не стикувалося і не співорганізувалося із упередженим мисленням інших, не входило до *комплексу поліпредметного і поліпрофесійного мислення*, котре тут потрібне не стільки в потенції, скільки у ситуаційно-комунікативній актуальності, міжособистісній екзистенції МД. І ця ситуація, яка фіксується нині повсюдно, практично в кожній сфері і галузі МД, породжує дуже складну *культурно-історичну проблему*, що має багато різних аспектів. Її розв'язання пов'язане зі зміною багатьох суспільних чинників – із підготовкою таких фахівців і професіоналів, котрі могли б вирішувати найскладніші народногосподарські завдання за умов колективної і комплексної роботи, із створенням більш гнучких і змістовних форм інституційної та адміністративної організації колективної діяльності, із зміною наявних форм освіти і т. ін., але найголовніше і вирішальне все ж полягає у розробці нових засобів, методів і форм організації *надпредметного* і *надпрофесійного* мислення і МД, тобто у створенні суто *методологічних засобів*, методів і форм організації.

І далі, констатує Г.П. Щедровицький (а це 1984 рік) в нас у країні усвідомлена цілеспрямована розробка цих засобів, методів і форм організації мислення (далі – М) і МД, котра розпочалася на рубежі 40-х і 50-х років і нині інтенсивно продовжується за багатьма лініями. І саме в одній із цих ліній як форма практичної реалізації *системно-мисленнєвої* (далі – СМ) і

Annotation. Article covers the prehistory of becoming organizational activity games (OAG) and game movement in the life of Soviet society to the second half of the twentieth century. Argues the presence of both social reasons for the change means, methods and organization of business thinking and professional activities, and regular development of new forms of philosophizing and research (methodological seminars and sessions, educational business and intellectual and methodological games, etc.). Substantiates the basic components and factors of formation of organizational-activity games (OAG) as integral conditions and professional development of effective means of communication, activity, thinking.

Key words: identity of the leader of the scientific school, professional thinking, methodological work, collective thinking activity (CTA), systems of thoughts activity methodology, activity-based approach, a comprehensive methodology workshop, Moscow methodological circle, methodological ("catastrophic") thinking, G. P. Shchedrovitsky.

Вступ. 35 років поспіль спочатку в Радянському Союзі, а потім з 1991 у Росії, Україні та інших країнах СНД, чимало людей-ігротехніків організовували й організовують проведення досить специфічних заходів – *організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ)*, тобто таких ігор дорослих людей, насамперед учених, фахівців, управлінців та методологів, які іноді нагадують наукову конференцію, іноді – мозковий штурм для вирішення складної проблеми, іноді – інтелектуальні ігри, клубні змагання (скажімо, клуб веселих і кмітливих), котрі почасти переходять у психодраму, безкомпромісну суперечку, відкриту полеміку чи конфліктне протистояння особистостей.

Розробка *організаційно-діялісної гри (ОДГ)* як нової форми зреалізування методологічної роботи та інтегральної умови розвитку *колективної мислєдіяльності (КМД)* здійснена Г.П. Щедровицьким, засновником і лідером Московського методологічного гуртка (ММК) – оригінальної радянської (російської) школи методології [див. 2; 7-10]. Народившись у 50-ті–60-ті роки в бурхливих дискусіях із проблем логіки, філософії та методології науки, методологічні студії у версії ММК перетворилися у потужний самостійний напрям філософування. Через гурток пройшли тисячі фахівців, котрі займалися практикуванням у соціогуманітарній сфері знання, що не лише стимулювало інтенсивне формування в них методологічно зорієнтованого професійного мислення, а й змістовно збагатило вітакультурний часопростір тогочасного ідеологічно закритого суспільства, а відтак створило передумови для вільнодумства, особистісного самовизначення, конструктивної рефлексії та неабиякого розвою дерзновенного людського духу і його наступного вчинкового уявлення.

Формулювання мети і завдань дослідження. *Мета* – обґрунтування психосоціальної складової у виникненні ОДГ як нової форми та інтегральної умови розвитку КМД і дієвого професійного мислення. *Завдання* – проаналізувати передісторію виникнення ОДІ, визначити чинники, складові та умови їх ефективного використання як важливого інструменту якісної професійної підготовки фахівців із вищою освітою.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, приступаючи до вирішення завдань чинного дослідження, охарактеризуємо тогочасну (60-80 роки минулого століття) соціокультурну ситуацію, яка склалася в інтелектуально-професійному сегменті радянського суспільства так званого "розвиненого

місце іншого і здатність впоратися із ситуацією, що склалася. Комунікативна компетенція студентів передбачає вміння користуватися мовою як засобом спілкування, критично мислити, отримувати інформацію з усіх доступних джерел, оцінювати її, розуміти співрозмовника, формувати власні думки.

Ступенева освіта визначає рівень сформованості комунікативної компетенції на кожному етапі підготовки вчителів іноземної мови. На освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» фундаментальні уміння та знання, а також професійно-орієнтовані уміння і знання, виступають достатньою умовою для вирішення типових професійних завдань. Але ці фундаментальні знання мають бути чітко систематизовані і давати фахівцю адекватне уявлення про мету його діяльності. Кожен наступний ступінь передбачає вдосконалення комунікативної компетенції, що реалізується шляхом поглиблення кожної з її складових (лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, соціальну та дискурсивну) і їх взаємоінтеграцію [6].

Дидактична компетенція відображає первинні значення професійної компетентності – «обізнаність, володіння знаннями, досвідом», і який є системою придбаних знань з урахуванням їх широти, глибини, об'єму, стилю мислення, норми педагогічної етики, соціальних функцій педагога. Викладач повинен мати фундаментальні професійні знання, теоретико-методологічні у галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимальний обсяг ідей, цінностей, уявлень, універсальні способи пізнання і практичної діяльності. Вчитель повинен мати уміння навчати студентів своєму предмету, виховувати їх на його основі, а також мати потребу й уміння самоосвітньої діяльності. В основу дидактичної компетенції викладача іноземних мов входить набутий синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх); навичок творчої педагогічної діяльності, що трансформується з потенційного в реальне, має діяльнісний характер і функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних викладачу для проектування власної технології навчання студентів, конструювання логіки навчального і виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем, нестандартного мислення, що в цілому сприяє підвищенню його самоосвіти й професіоналізму на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні.

В основі ціннісно-мотиваційної компетенції викладачів іноземної мови є загальнолюдські та педагогічні цінності. Загальнолюдські цінності – це світоглядні ідеали, моральні норми, які відображають духовний досвід усього людства. Вони становлять основу моральності особистості, являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей: доброти, уваги, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків. Педагогічні цінності – сукупність ідей, принципів, правил, норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування. Вони дозволяють викладачеві задовольнити власні матеріальні, духовні та суспільні потреби, слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети освітньої діяльності.

Висновки. Компетенції є поєднанням характеристик, що відносяться до знання і його застосування, до позицій, навичок і відповідальності, які описують рівень або ступінь готовності фахівця до професійної діяльності.

Компетенції формуються у процесі професійної освіти, компетентність виявляється у процесі професійної діяльності, вона заснована на компетенціях, які є її підґрунтям. У структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови можемо виокремити такі компетенції: лінгвосоціокультурна компетенція, комунікативна компетенція, дидактична компетенція, особистісна компетенція, ціннісно-мотиваційна компетенція, концептуальна (наукова) компетенція, компетенція у сфері інформаційних технологій.

Література:

1. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)/под научн. редакцией докт. пед. наук, проф. В. И. Байденко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.umo.msu.ru/docs/18.pdf>
2. Шапран Ю.П. Порівняльний аналіз сутності понять «компетенція» і «компетентність»/ Шапран Ю.П. // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка. 2012- №2
3. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза [Електронний ресурс] – Режим доступу: vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/
4. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие. [Електронний ресурс] – Режим доступу: bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
6. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Лист МОН № 1/9-168 від 25.04.01 року.

References:

1. Bologna process: learning outcomes and competence-based approach (book-appendix 1)/ scientific. edition of the doctor., professor Baydenko. [Electronic resource] - access mode: <http://www.umo.msu.ru/docs/18.pdf>
2. Shapran Y. Comparative analysis of the essence of the concepts of «competence» and «competency»/ Shapran Y.P. // Horizons of education. Psychology. Pedagogy. 2012- №2
3. Andronkina N. Cognitive activity approach to the formation of lingvo- and sociocultural competence in teaching German language to students of linguistic University [Electronic resource] – access mode: vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/
4. Litvinko F. Communicative competence as a methodological issue. [Electronic resource] - access Mode: bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf
5. Pukhovska L. Teachers' Training in Western Europe: similarities and differences: Monograph. - K.: Higher school, 1997. - 180 p.
6. About the educational-qualifying levels (stepped education): Letter MES № 1/9-168 from 25.04.01 the year.

12. Fetyskyn N. P., Kozlov V. V., Manuylov H. M. Sotsyal'no-psykhologicheskaya dyahnostyka razvytyya lychnosti y malyykh hrupp / [N. P. Fetyskyn, V.V. Kozlov, H.M. Manuylov]. – М., Yzd-vo Ynstytuta Psykhoterapiy. 2005. – 490 s.
13. Tsekhmistrova H.S. Osnovy naukovykh doslidzhen': navch. posib. / Tsekhmistrova H.S. – К. : Vydavnychy Dim «Slovo», 2003.– 240 c. – Rezhym dostupu : <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-42.html>

Психологія

УДК 159.955.1

доктор психологічних наук, професор Фурман А. В.
Тернопільський національний економічний університет,
кандидат психологічних наук, доцент Шандрук С. К.
Тернопільський національний економічний університет

ВІТАКУЛЬТУРНЕ ПОСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ГРИ ЯК ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація. Стаття висвітлює передісторію становлення організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ) та ігрового руху в житті радянського соціуму другої половини ХХ ст. Аргументується наявність як загальносуспільних причин зміни засобів, способів та організованостей ділового мислення і професійної діяльності, так і закономірного розвитку нових форм філософування та науково-дослідної роботи (методологічні семінари і сесії, навчальні ділові та інтелектуально-методологічні ігри тощо). Обґрунтовуються засадничі складові і чинники становлення організаційно-діяльнісної гри (ОДГ) як інтегральної умови та ефективного засобу розвитку професійних комунікацій, діяльності, мислення.

Ключові слова: особистість лідера наукової школи, професійне мислення, методологічна робота, колективна мислєдіяльність, системомислєдіяльнісна методологія, діяльнісний підхід, комплексний методологічний семінар, Московський методологічний гурток, методологічне ("катастрофічне") мислення, Г. П. Щедровицький.

Аннотація. Стаття освещает предисторию становления организационно-деятельностных игр (ОДИ) и игрового движения в жизни советского социума второй половины ХХ ст. Аргументируется наличие как общественных причин изменения средств, способов и организованностей делового мышления и профессиональной деятельности, так и закономерного развития новых форм философствования и научно-исследовательской деятельности (методологические семинары и сессии, учебные деловые и интеллектуально-методологические игры и пр.). Обосновываются основные составляющие и факторы становления организационно-деятельностной игры (ОДИ) как интегрального условия и эффективного средства развития профессиональных коммуникации, деятельности, мышления.

Ключевые слова: личность лидера научной школы, профессиональное мышление, методологическая работа, коллективная мыслєдеятельность (КМД), системомыслєдеятельностная методология, деятельностный подход, комплексный методологический семинар, Московский методологический кружок, методологическое ("катастрофическое") мышления, Г. П. Щедровицкий.

8. Либина А. В. Совладающий интеллект : человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.

9. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–99.

10. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом) : [под ред. А.А. Деркача]. – М. : Красная площадь, 1996. – 400 с. – С. 198–204.

11. Судаков К. В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу / К. В. Судаков. – М. : Горизонт, 1998. – 267 с.

12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / [Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов]. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2005. – 490 с.

13. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / Цехмістрова Г.С. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с. – Режим доступу : <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-42.html>

References:

1. Abolyn L M. Emotsional'naya ustoychivost' y puty ee povysheniya [Elektronnyy resurs] / L.M. Abolyn // Voprosy psikhologiy. – 1989. – # 4. – S.141-149. – CD-yzd-vo «Voprosy psikhologiy», 2004. – 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM); 12 sm. – Systemn. trebovaniya: CPU-Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. – Nazvanye yz konteynera.

2. Arshava I.F. Emotsiynna stiykist' lyudyny ta yiyi diahnozyka [Elektronnyy resurs]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. psykhol. nauk: spets 19.00.02 «Psykhofiziologiya» / I. Ya. Arshava. – K., 2007. – 38 s.

3. Yl'yn E. P. Emotsyy y chuvstva / Evhenyy Pavlovych Yl'yn. – SPb.: Pyter, 2001. – 752 s.

4. Yl'yn E. P. Emotsional'nyye svoystva cheloveka [Elektronnyy resurs] / E. P. Yl'yn // Emotsyy y chuvstva. – SPb. : Pyter, 2001. – 752 s. – Rezhym dostupa: <http://cons-help.com/23/>

5. Kytaev-Smyk L.A. Psikhologiyaya stressa / Leonyd Aleksandrovykh Kytaev-Smyk. M. : «Nauka». – 1983. – 368 s.

6. Korol'chuk M.S. Psikhofiziologichni zasady doslidzhennya stresostiykosti osobystosti / M.S. Korol'chuk. – Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/KorolI.pdf

7. Krasnyanskaya T. M. O nekotorykh rezul'tatakh yssledovaniya psikhologiy samoobespecheniya bezopasnosti sub'yekta v ekstremal'nykh sytuatsiyakh / T. M. Krasnyanskaya // Yzvestiya TRTU. Tem. vyr. «Humanitarnye problemy sovremennoy psikhologiy». – Tahanroh : Yzd-vo TRTU, 2005. – # 7 (51). – S. 100–103.

8. Lybina A. V. Sovladayushchyy yntellekt : chelovek v slozhnoy zhynzennoy situatsyy / A. V. Lybina. – M. : Eksmo, 2008. – 400 s.

9. Maddy S. Smyслоobrazovaniye v protsesse prynyatiya resheniy / S. Maddy // Psikhologichesky zhurnal. – 2005. – Т. 26, # 6. – S. 87–99.

10. Rabochaya knyha prakticheskogo psykholoha: Tekhnologiyaya effektivnoy professyonal'noy deyatel'nosti (posobyе dlya spetsyalystov, rabotayushchyykh s personalom): [pod red. A.A. Derkacha]. – M. : Krasnaya ploshchad', 1996. – 400 s. – S. 198–204.

11. Sudakov K. V. Yndyvduial'naya ustoychivost' k emotsyonal'nomu stressu / K. V. Sudakov. – M. : Horyzont, 1998. – 267 s.

УДК 037.011.33(477)-057.30

кандидат педагогічних наук, доцент Гіренко С. П.
Харківський національний університет внутрішніх справ

ПІДГОТОВКА ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ВРЕГУЛЮВАННЯ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ ІНТЕРЕСІВ

Анотація. В статті розглянуто зміст та технології професійної конфліктологічної підготовки майбутніх працівників ОВС до подолання внутрішніх конфліктів. Окреслено соціально-професійні особливості виникнення та протікання конфліктів у працівників різних підрозділів МВС, визначені механізми розв'язання внутрішнього конфлікту інтересів.

Ключові слова: внутрішній конфлікт, конфлікт інтересів, конфліктологічна культура, освіта, розв'язання конфліктів.

Анотация. В статье рассмотрены содержание и технологии профессиональной конфликтологической подготовки будущих работников ОВД к преодолению внутренних конфликтов. Очерчены социально-профессиональные особенности возникновения и протекания конфликтов у работников различных подразделений МВД, определены механизмы разрешения внутреннего конфликта интересов.

Ключевые слова: внутренний конфликт, конфликт интересов, конфликтологическая культура, образование, разрешение конфликтов.

Annotation. The article deals content and technology professional conflictological training future police officers to overcome internal conflicts. Outlines the social and professional features of origin and flow of conflicts among employees of different police units defined mechanisms to solve internal conflicts of interest.

Key words: internal conflict, a conflict of interest, conflictological culture, education, conflict resolution.

Вступ. Динамічні події, що відбуваються останнім часом в нашій державі, яскраво свідчать про конфліктну насиченість суспільства на всіх рівнях - політичному, культурному, соціальному, психологічному. Широке загострення конфронтації створює небезпеку для громадян, представників влади, працівників силових структур тощо. Останні, за своїми обов'язками та покликом, повинні охороняти громадський порядок, не допускати проявів насильства та екстремізму, об'єктивно та неупереджено виконувати правові функції, водночас переживаючи не тільки зовнішні (міжособисті), а й внутрішні протиріччя. В ситуації загострення внутрішнього конфлікту особистості відбувається дестабілізація мотиваційної та емоційної сфер, підвищується ймовірність здійснення протиправних дій.

Аналіз досліджень і публікацій. Внутрішньособистісний конфлікт є предметом вивчення багатьох наукових векторів та галузей. Загальні основи, структурно-змістовні компоненти внутрішнього конфлікту в психологічній науці досліджувались в працях В. Василюка, Є. Донченка, О. Захарова, Г. Левітова, О. Леонтьєва, В. М. М'ясищева, В. Століна, Т. Титаренка, М. І. Пірен, В. Франкла, З. Фрейда, К. Хорні, А. І. Шипілова, К. Юнга, та ін.

Проблеми конфлікту в професійній освіті працівників органів внутрішніх справ, психолого-педагогічні основи розвитку їх конфліктологічної культури висвітлено в працях Г. Антонова, О. М. Бандурки, І. В. Ващенко, Н. Р. Салімова, О. Я. Баєва, О. В. Бауліна, Н. С. Карпова, Л. М. Лобойка, О. Р. Михайленка, В. В. Назарова, О. О. Небрат, М. І. Панова, М. А. Погорецького, С. А. Шейфера та ін.

Зроблений нами аналіз наукових публікацій з проблеми професійної підготовки правоохоронців підтверджує припущення, що в педагогічній науці **невирішеними раніше частинами зазначеної проблеми** сьогодні залишається відсутність в системі ВНЗ МВС комплексного підходу до змістовної конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців з метою подолання та профілактики внутрішніх конфліктних явищ, в тому числі – конфлікту інтересів. Сьогодні це можна пояснити невивченістю джерел та наслідків внутрішніх конфліктів в силу їх «непомітного» протікання, а також певною скритністю переважної більшості працівників підрозділів на місцях, небажанням ділитися особистою інформацією з колегами, психологами, керівництвом. Будь-який внутрішній конфлікт спонукає до змін в структурі особистості, її поведінці та життєдіяльності. Тривалий конфлікт зумовлює активні процеси невротизації, деструктивні зміни в ціннісно-мотиваційному компоненті, цілісність особистості, провокує психосоматичні захворювання. Переживання конфлікту інтересів може призвести як до психічних (підвищена тривожність, депресія, поглиблення невротизації та страхів), так і до соціально-професійних наслідків, а саме: порушення закону та прав громадян, використання посадових повноважень у власних інтересах, корупційних дій тощо. Саме ці непоодинокі випадки порушень серед особового складу працівників ОВС зумовлює **актуальність** всебічного наукового вивчення проблеми попередження та розв'язання конфлікту інтересів, необхідність аналізу психолого-педагогічних умов конфліктологічної підготовки працівників міліції до мінімізації негативного впливу конфлікту на особистість та роботу підрозділу.

Формулювання мети статті та завдань. Метою представленої статті виступає розгляд особливостей конфлікту інтересів працівників ОВС, професійної підготовки правоохоронців до врегулювання та попередження в професійній діяльності.

Основними **завданнями** статті є: аналіз наукових публікацій, які присвячені дослідженням категорії «внутрішньоособистісний конфлікт», вивчення змісту та особливостей конфлікту інтересів, видів та причин його виникнення, динаміки та шляхів вирішення, обґрунтування педагогічних механізмів конфліктологічної підготовки фахівців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Професійна освіта на сучасному етапі розвитку України вимагає підвищення уваги до підготовки якісних кадрів для усіх сфер суспільства. В Указі Президента України щодо реалізації у 2013 році положень Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки наголошується необхідність «...розроблення заходів щодо недопущення будь-якої можливості виникнення конфлікту інтересів осіб, уповноважених на виконання функцій держави, та врегулювання конфлікту інтересів у разі його виникнення» [1]. Потрібно розуміти, що конфлікт інтересів є різновидом внутрішньоособистісного конфлікту.

Висновки. Аналіз основних наукових досліджень стресостійкості дає нам підстави стверджувати, що більшість дослідників розуміють її як властивість психіки, що відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах. детермінантами стресостійкості є всі структурні компоненти особистості: спрямованість, набутий досвід, психічні процеси, нейродинаміка, темперамент, характер, здібності. Стресостійкість як інтегральна характеристика психічного розвитку формується в процесі онтогенезу людини на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик в умовах конкретного соціального оточення. як інтегративна властивість особистості вона передбачає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів. До її функцій відносять: спрямованість на подолання перешкод; актуалізацію діяльності в екстремальних умовах; стабілізацію внутрішніх механізмів емоційно-вольової саморегуляції; забезпечення здатності до постійного відтворення високого рівня професійної мотивації.

У той же час, незважаючи на значну кількість робіт з даної проблеми, все ще недостатньо вивченою залишається проблема стресостійкості людини.

В роботі зроблена спроба вивчення стресостійкості через відбиті у свідомості показники психічного стану та поведінкових характеристик, виключивши при цьому із розгляду показники результативності виконання визначених завдань, а також особливості протікання психічних процесів, наприклад, в умовах штучно створеного стресу. Підставою для такого вибору є, по-перше, бажання глибше вивчити діагностичні можливості низки методик, що традиційно використовуються при дослідженні феномену «стресостійкості». З іншого боку, такий підхід відповідає теоретичній моделі нашого дослідження.

Література:

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения [Электронный ресурс] / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141-149. – CD-изд-во «Вопросы психологии», 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Системн. требования: CPU-Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. – название из контейнера.
2. Аришава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.02 «Психофізіологія» / І. Я. Аришава. – К., 2007. – 38 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
4. Ильин Е. П. Эмоциональные свойства человека [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин // Эмоции и чувства. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с. – Режим доступа : <http://cons-help.com/23/>
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. М. : «Наука». – 1983. – 368 с.
6. Корольчук М. С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості / М. С. Корольчук. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf
7. Краснянская Т. М. О некоторых результатах исследования психологии самообеспечения безопасности субъекта в экстремальных ситуациях / Т. М. Краснянская // Известия ТРТУ. Тем. вып. «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2005. – № 7 (51). – С. 100–103.

Узагальнюючи основні підходи до експериментального вивчення стресостійкості, зазначимо, що найбільш близькою нам видається позиція, згідно з якою стресостійкість тільки частково залежить від типу нервової системи, властивостей темпераменту, інших нейрофізіологічних показників. детермінантами стресостійкості є сукупність структурних компонентів особистості: нейродинамічних, психодинамічних, особистісних та соціально-психологічних. як інтегральна характеристика психічного розвитку, стресостійкість формується у процесі онтогенезу людини на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик в умовах конкретного соціального оточення на основі нейродинаміки, темпераменту, психічних процесів, спрямованості, набутого досвіду, характеру, самооцінки, здібностей тощо.

Визначальним є суб'єктивна інтерпретація сигналу, оцінка, тобто повнота психічного відображення сприймаючої ситуації. під оцінкою слід розуміти «універсальний процес, завдяки якому люди (і тварини) постійно оцінюють значимість всього того, що чинить вплив на їх особисте благополуччя» (Р. Лазарус) [8, с. 7]. В результаті експериментальних досліджень феномену стресостійкості [6, 7, 11, 12, 13] встановлено залежності між його проявами та певними психологічними чинниками. Так, стресостійкість сприяють: а) досвід розв'язання подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє; б) схвалення діяльності з боку соціального оточення; в) індивідуально-психологічні особливості (високий рівень емоційної стабільності, вольової саморегуляції, активність, впевненість у собі); г) задоволення професійною діяльністю; д) позитивний емоційний фон (як успішність досягнення мети); е) наявність функціональних можливостей.

Чинники, що негативно впливають на стресостійкість: а) емоційно-когнітивні фактори (недостатній рівень необхідної інформації, негативний прогноз ситуації, почуття безпорадності перед проблемою (ситуацією); б) надмірний вплив стресогенних, психогенних чи фізичних факторів, що перевищують адаптаційні можливості людини; в) велика тривалість стресогенного впливу, що призводить до виснаження адаптивних можливостей організму; г) індивідуально-психологічні особливості: низький рівень емоційної стабільності, урівноваженості, високий рівень невротизації, подразливості, особистісної та ситуативної тривожності.

До числа показників стресостійкості також відносять [1, 2, 4, 5, 9, 10]: правильне сприйняття ситуації, її аналіз, оцінку, прийняття рішень; послідовність і безпомилковість дій по досягненню мети, виконання функціональних обов'язків; поведінкові реакції: точність і своєчасність дій, гучність, тембр, швидкість і виразність мови, її граматичний лад; зміни у зовнішньому вигляді: вираз обличчя, погляд, міміка, пантоміміка, тремор кінцівок і т. д.

Як зазначалося, методологічно наше дослідження має бути побудовано так, щоб ми мали змогу оцінити стресостійкість, не піддаючи стресогенному впливу учасників експерименту. Для цього необхідно виділити психологічні індикатори стресостійкості, за якими ми зможемо робити висновки про особливості стресостійкості досліджуваних без дії екстремальних факторів.

Як показано у ряді робіт (Висоцька, 1974; Ільїна, 1974; Фетискін, 1972, 1974), суб'єктивним відчуттям і переживанням цілком можна довіряти, оскільки у більшості випадків виявлявся збіг різних суб'єктивних переживань із психологічними і фізіологічними зрушеннями [3].

Внутрішньоособистісний конфлікт виступає одним з важливих чинників, що впливає на розвиток особистості, формування її характерологічних особливостей, світогляду, моральних норм та цінностей, емоційно-вольової сфери, поведінки, мотиваційної складової. Він супроводжує людину протягом всього життя, виступає поштовхом для визначення особистих позицій, зміцнення особистості, або, навпаки, гальмує діяльність та дестабілізує цілісність людини.

Проблема внутрішнього конфлікту в світовій науковій практиці не нова. Фахівці з різних галузей (педагогіка, філософія, психологія, медицина, філологія та ін..) представили десятки власних концепцій цього явища.

Взявши за основу класифікацію конфліктів А.Анупова та А.Шипілова [2], ми виділяємо наступні типи ів внутрішньоособистих конфліктів (за професійною ознакою) працівників органів внутрішніх справ: конфлікт інтересів; конфлікт творчої нерезалізації; конфлікт неадекватної самооцінки; ціннісний конфлікт; адаптаційний конфлікт; конфлікт не збутих очікувань, моральний конфлікт.

Закон України «Про засади запобігання і протидії корупції» містить чітке визначення терміну «конфлікт інтересів». Це суперечність між особистими інтересами особи чи близьких їй осіб та її службовими повноваженнями, наявність якої може вплинути на об'єктивність або неупередженість прийняття рішень, а також на вчинення чи не вчинення дій під час виконання наданих їй службових повноважень [3].

Конфлікт інтересів являє собою ситуацію суперечності мотиваційних особистісних структур, в якій особиста зацікавленість правоохоронця мотивує його на належне виконання посадових (службових) обов'язків і призводить до заподіяння шкоди правам і законним інтересам громадян, організацій, суспільства або держави. Конфлікт виникає внаслідок зіткнення мотиву виконання службового боргу та приватного інтересу. Тобто це внутрішнє мотиваційне протиріччя, яке може мати певні психологічні наслідки.

Аналіз юридичної літератури [4] дозволяє виділити ряд ключових сфер (ситуацій), в яких може виникнути конфлікт інтересів, а саме:

1) можливість отримання правоохоронцем матеріальної винагороди, подарунків і послуг, іншої вигоди за невиконання (неналежне виконання) службових дій), а саме: надання чи отримання документів дозвольного характеру (дозволів, погоджень тощо), реєстрації, надання інших адміністративних послуг; прийняття працівником кадрових рішень щодо призначення/переміщення на посади конкретних осіб; здійснення оперативно-розшукової діяльності щодо знайомих або близьких осіб); здійснення проваджень щодо притягнення фізичних чи юридичних осіб до відповідальності; реалізації контрольних або наглядових повноважень.

2) виконання правоохоронцем оплачуваної роботи;

3) виконання правоохоронних функцій стосовно осіб, з якими службовець підтримує відносини, засновані на моральних зобов'язаннях;

4) можливість використання службової інформації в особистих цілях.

Будь-який працівник ОВС повинен розуміти, що неконструктивне врегулювання конфліктів між особистими інтересами та службовими обов'язками в професійній діяльності може стати джерелом корупції.

Особистий інтерес в конфлікті виступає як будь-який інтерес правоохоронця, обумовлений особистими, родинними, дружніми та іншими

позаслужбовими стосунками з іншими фізичними чи юридичними особами, в тому числі особистий майновий та немайновий інтерес.

Розрізняють наступні типи конфліктів інтересів за об'єктивною наявністю: *фактичний, потенційний та уявний. Фактичний конфлікт інтересів*, або власне «конфлікт інтересів» - це ситуація суперечності між приватними інтересами особи та її службовими повноваженнями, що впливає або може вплинути на виконання останніх. *Уявний конфлікт інтересів* існує тоді, коли у оточуючих виникає враження, що приватні інтереси працівника здатні певним чином вплинути на правомірність виконання цією особою її службових обов'язків, але в реальності цього не відбувається. *Потенційний конфлікт інтересів* - це ситуація, яка відображає наявність у працівника певних особистих інтересів, за яких конфлікт інтересів в майбутньому може з'явитися у випадку виконання цією особою службових повноважень.

Важливим представляється питання щодо джерел та причин виникнення конфлікту інтересів. Необхідність знаходження комплексу ефективних засобів подолання (попередження) цього типу конфлікту в ОВС зумовлює необхідність розгляду початкових стадій його виникнення в правоохоронній діяльності.

На наш погляд, причини та умови такого явища зумовлені об'єктивними та суб'єктивними чинниками. До перших можна віднести контролюючий та дозвольний характер самої правоохоронної діяльності, особливу правову специфіку публічно-службових відносин працівників органів внутрішніх справ. До суб'єктивних чинників слід віднести наявність у особистості кримінального або матеріального типу професійної мотивації, підвищену внутрішню особистісну конфліктність, нестійкість службових цінностей працівників ОВС, відхилення в етично-моральних принципах на фоні низької конфліктостійкості.

Особлива морально-правова природа відносин суб'єкту конфлікту інтересів зумовлює необхідність встановлення гнучкого та ефективного механізму попередження його можливих негативних наслідків.

Також, на нашу думку, слід зосередити увагу на визначенні превентивного механізму виникнення конфлікту інтересів. *Попередження конфлікту* - це комплекс заходів, спрямованих на зниження впливу конфліктогенів на учасників конфлікту з метою уповільнення чи недопущення його виникнення, а також на зниження деструктивного впливу наслідків конфлікту на життєдіяльність людини, включаючи професійну сферу.

Шляхи запобігання конфліктам інтересів включають в себе сукупність конкретних дій, спрямованих на впорядкування та управління конкретними процесами суперечливих приватних та службових взаємин працівників ОВС.

Аналіз юридичної та психолого-педагогічної літератури з представленої проблематики дозволяє сформулювати ряд практичних рекомендацій правоохоронцям у разі виникнення конфлікту інтересів, а саме:

на психологічному рівні:

- зрозуміти та проаналізувати природу та сутність внутрішньоособистого конфліктного стану, його джерела та причини;
- пам'ятати, що будь-яка ситуація конфлікту інтересів, це явище, що викликане зіткненням структур внутрішнього світу людини (потреб, мотивів, моральних норм) при вирішенні питання вибору пріоритету особистого або професійного інтересу в умовах виконання службових обов'язків. Існуючи

(Л.І. Анциферова) [12, С. 436–437]; проблемно-орієнтованого та емоційно-орієнтованого способу (Р. Лазарус, С. Фолкман) і т.д.

Дослідження емоційного компоненту стресостійкості (С. П. Ільїн, П. К. Анохін, В. Л. Маричук, В. С. Мерлін) передбачає урахування часу появи емоційного напруження при тривалому і постійному дії стресогенного фактору, силу стресогенного впливу, яка викликає певний емоційний стан (страх, радість, горе і т. п.), через що виникає і на що спрямований фіксований зсув (реагування на стимул або на протидію цьому реагуванню).

Стратегіями проблемно-орієнтованого подолання є спрямовані на вирішення ситуації когнітивні і поведінкові зусилля. Емоційно-орієнтована стратегія включає у себе дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, уникнення-втечу, взяття на себе відповідальності і позитивну переоцінку (Р. Лазарус, С. Фолкман).

За допомогою розробленого цими дослідниками «Опитувальника Засобів подолання» (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1980, 1984, 1985, 1988), що складався із 67 тверджень (за версією 1985 року), була створена восьмифакторна класифікація стратегій [8]. Запитання описували емоції, думки і дії людини, спрямовані на взаємодію зі стресовою ситуацією у ході її вирішення.

Факторний аналіз отриманих Ч. Карвером результатів [8, С. 98–110] показав наявність негативного зв'язку між двома кластерами, або групами, стратегій, які опинилися протилежними один одному.

У руслі розробленої Чарльзом Карвером і його колегами класифікації стратегій опанування зі стресовими подіями (як доповнення до теорії Р. Лазаруса і С. Фолкман) створено «Багатофакторний Опитувальник опанування», що дозволяє оцінити вираження в індивідуальній поведінці чотирнадцяти стратегій. П'ять стратегій включають активне подолання, планування, подавлення конкуруючої активності, обмеження і пошук предметної соціальної підтримки, відносяться до проблемно-орієнтованому типу подолання. П'ять стратегій емоційно-орієнтованого подолання складають пошук емоційної соціальної підтримки: позитивна реінтерпретація і особистісний розвиток, прийняття, відкидання і звернення до релігії. Чотирма стратегіями дисфункціонального характеру є сфокусованість на емоціях і їх проявах, поведінкове усунення, когнітивне усунення і алкогольне усунення [8, С. 98–110].

Як показали ці експериментальні дослідження [8, С. 108], стратегія пошуку соціальної підтримки виявилась позитивно зв'язаною як з активним подоланням, так і з усуненням, тобто вона опинилася між двома протилежними за значенням групами у ролі своєрідного містка. Результати дослідження Карвера підтвердили гіпотезу щодо існування залежності між наданням переваги певним стратегіям і суб'єктивного оцінкою контрольованості-неконтрольованості ситуації. Так, у контрольованих ситуаціях частіше надається перевага таким стратегіям, як планування, подавлення конкуруючої активності та активне подолання, а також знижується потреба у пошуку предметної соціальної підтримки. Виявилась залежність між вибором стратегії і оцінкою значущості ситуації. Чим більш значущою для людини є стресова ситуація, тим частіше вона вдається до емоційно-орієнтованого типу стратегій: зфокусованості на емоціях та їх вираженні; пошуку підтримки оточуючих як з метою одержання емоційної підтримки; пошуку підтримки оточуючих з метою отримання предметної підтримки [8, С. 108–109].

стресу, і, відповідно, психологічних механізмів стресостійкості, тому що тільки так це явище може бути адекватно описаним.

Вибір конкретних психологічних індикаторів стресостійкості у рамках даного дослідження визначаються загальнометодологічним підходом діагностики стресових станів, а також співвіднесенням цих показників до характеристик психічних станів.

Одним із основних методологічних положень щодо оцінки психологічних станів є положення про необхідність використання «досить широкого набору методик із метою подальшого об'єднання отриманих показників у загальну інтегральну оцінку» [3, С.444]. На практиці це загальне твердження перетворюється у ряд більш конкретних [3]:

1. Вибір показників має цілеспрямовано відображати реакцію найважливіших блоків (субсистем) цілісної функціональної системи.

2. Необхідний оптимальний набір показників (4–5), що відображають усі необхідні для даної реакції субсистеми (блоки) цілісної функціональної системи.

3. Необхідно зібрати анамнез про ставлення людини до даної ситуації, до роботи, про її цілі, про способи реагування на ті чи інші обставини. На думку Е. П. Ільїна, це важливо у зв'язку із тим, що ставлення людини до діяльності, прийоми саморегуляції, які вона може використати, значно змінюють очікувану відповідно до ситуації картину зрушень.

Вибір засобів діагностики стресостійкості залежить від знання її структурної моделі і характеристик основних процесів. Так, Г.В. Мигаль і О.Ф. Протасенко пропонують увести поділ напрямів емпіричного дослідження стресостійкості за природою походження, а саме: розглядати її і як генетично успадковану здатність організму людини протистояти впливу негативних факторів, і як здатність, сформовану в процесі життєдіяльності. Це зумовлює відповідно два напрямки дослідження. Як зазначають ці дослідники, вивченню стресостійкості, як генетично зумовленої здатності, приділено з боку науковців значно більше уваги, ніж дослідженню її здатності як сформованої у процесі життєдіяльності. Саме тому нині така тенденція знайшла своє відображення у більшості методик, які використовуються під час проведення профвідборів. Особливо широкого поширення набули дослідження психологічних особливостей людини, таких, як темперамент, характер, здібності, знання, навички т. ін.

Обидва ці напрями дослідження стресостійкості не є протилежними, вони доповнюють один одного, тому що більшість можливостей людини, які закладені генетично, так чи інакше в процесі життєдіяльності певною мірою змінюються (прогресують або залишаються на колишньому рівні залежно від факторів, що впливають у тих або інших обставинах).

У рамках другого напрямку методологічно виділяється підхід, що вивчає стресостійкість на основі копінг-поведінки, спрямованої на усунення ситуації психологічної загрози, підтримки балансу між вимогами середовища та ресурсами, що задовольняють цим умовам. Вивчення проходить відповідно пропонувані різними дослідниками стратегії подолання: на поведінковому, емоційному та пізнавальному рівнях функціонування особистості (І. М. Нікольська, Р. М. Грановська); за рахунок перетворюючих стратегій подолання, прийомів пристосування, допоміжних прийомів самозбереження

певний час або періодично повторюючись, конфлікт інтересів може дестабілізувати внутрішній світ особистості, зменшити її цілісність, викликати його психологічні деформації (зміни) та призвести до деструктивних мотиваційних та поведінкових змін;

- зважити правові та професійні наслідки власних дій, спрямованих на задоволення особистих, родинних або дружніх інтересів в конфлікті.
- при прийнятті рішень віддавати перевагу службовим інтересам, як пріоритетним, законним та таким, що забезпечують верховенство права та слугують інтересам суспільства;
- в оцінках та виборі дій використовувати об'єктивні та справедливі критерії, такі що не школять інтересам громадськості, суспільства, держави;
- пам'ятати, що упереджені дії або бездіяльність з власних інтересів потенційно спроможні скомпрометувати правомірність офіційних рішень, власний професіоналізм, та призвести до негативних наслідків;
- ігнорувати мотивацію власної вигоди там, де це може зашкодити інтересам держави та призвести до не правових дій;
- бути об'єктивним та неупередженим в оцінці власних вчинків та дій оточуючих, незалежно від морально-етичних, релігійних, політичних, етнічних, родинних або особистих уподобань, матеріального стану тощо.

На організаційному рівні: повідомити безпосереднього керівника в письмовій або усній формі про наявність особистої зацікавленості, про що виник конфлікт інтересів або про загрозу його виникнення; припинити компрометуючі відносини з особами, які провокують конфлікт інтересів; відмовитися від можливої неналежної вигоди, що явилася причиною виникнення конфлікту інтересів; у випадку, якщо на момент початку виконання правоохоронних функцій щодо організації співробітник вже виконував або виконує в ній оплачувану викладацьку, наукову та іншу творчу роботу, рекомендується відмовитися від виконання такої оплачуваної роботи в даній організації та повідомити у письмовій формі про наявність конфлікту інтересів безпосереднього керівника; працівнику не рекомендується приймати подарунки від безпосередніх підлеглих незалежно від їх вартості і приводу дарування, а також від організацій або осіб, щодо яких службовець здійснює або раніше здійснював окремі правоохоронні функції.

Керівникам підрозділів ОВС у разі отримання інформація щодо наявності конфлікту інтересів у підлеглої особи рекомендується:

- відсторонити працівника від виконання посадових обов'язків, що припускають безпосередню взаємодію з родичами та іншими особами, з якими працівник підтримує позаслужбові відносини;
- ретельно вивчити ситуацію конфлікту інтересів, за необхідності доповісти про її виникнення вищому керівництву;
- доручити виконання відповідного службового завдання іншій посадовій особі або виконувати його особисто;
- проводити постійну роботу серед працівників щодо роз'яснення змісту конфлікту інтересів, його негативних морально-правових наслідків;
- у випадках, коли конфлікт інтересів має постійний характер, періодично повторюється рекомендується переведення працівника на іншу посаду або, як крайній захід, – ініціювати його звільнення із займаної посади.

Слід зазначити, що переведення на іншу посаду може здійснюватися лише за згодою працівника та за наявності рівноцінної вакантної посади.

- керівнику, якому стало відомо про отримання працівником подарунків від безпосередніх підлеглих, слід вказати йому на те, що подібний подарунок може розглядатися як отриманий у зв'язку з виконанням посадових обов'язків і що така ситуація може спровокувати конфлікт інтересів.

Фахівці в галузі психології, педагогіки та конфліктології розрізняють етапи *часткового* та *повного* запобігання конфлікту. Часткове запобігання стає можливим за умови блокування дії однієї з причин конфлікту інтересів, обмеження його негативного впливу на інтереси опонентів. Тобто, працівник повинен вибрати пріоритет приватного або професійного інтересу. При цьому працівник повинен враховувати, що вибір приватного інтересу гарантовано призводить до певного обмеження професійних повноважень або їх припинення. При виборі пріоритету професійного інтересу працівник повинен відразу попередити безпосереднього керівника про загрозу конфлікту інтересів. Керівнику рекомендується тимчасово відсторонити працівника від виконання посадових обов'язків по справі.

Стратегія повного запобігання конфлікту інтересів припускає нейтралізацію дії всього комплексу факторів, що детермінують конфлікт, дозволяє направити активність суб'єкта в інших сферах діяльності для реалізації професійних інтересів. Керівнику рекомендується ініціювати переведення працівника в інший підрозділ або, як крайній захід, – ініціювати його звільнення із займаної посади.

Профілактика конфлікту інтересів поділяється на *первинну* та *вторинну*. Первинна профілактика полягає у професійно-психологічній підготовці та освіті майбутніх працівників ОВС з метою підвищення їх особистісної та професійної психологічної культури та психологічної освіченості. Високий рівень психологічної культури сприяє запобіганню виникнення внутрішніх конфліктних, агресивних та депресивних станів у особистості, попереджає появу психологічних деструкцій в психіці та поведінці працівника, знижує ризик посилення конфліктогенності спілкування в професійному середовищі.

Вторинна профілактика конфлікту інтересів пов'язана з проведенням безпосередньої роботи зі зниження рівня конфліктності та напруженості працівників ОВС. При цьому варто враховувати й аналізувати конфліктогени, тобто все те, що може викликати конфлікт (дії чи бездіяльність особистості, її психоемоційний стан, рівень конфліктності, мотиваційна стабільність тощо).

Керівнику, у разі повторного виникнення конфлікту інтересів у працівника, слід звернутись до відділу психологічного забезпечення щодо посиленого вивчення його ціннісно-мотиваційної сфери та рівня конфліктності.

Відділам та секторам психологічного забезпечення, спільно з керівниками підрозділів, рекомендується комплексно застосовувати психолого-педагогічні заходи щодо профілактики виникнення внутрішньоособистих конфліктів серед особового складу органів внутрішніх справ.

Конфліктологічна та професійно-психологічна підготовка майбутніх правоохоронців Міністерства органів внутрішніх справ не враховує, на жаль, вищезазначені нами об'єктивні та суб'єктивні чинники, які впливають на особистість правоохоронців та носить більше нормативний, ніж системний характер. Відсутність в навчальних планах більшості спеціальностей, за якими

стресогенності їх діяльності пов'язана із тим, що виконувана робота далеко не завжди відповідає необхідному рівню готовності людини витримувати подібні навантаження. У процесі трудової діяльності вони систематично піддаються психоемоційним впливам, пов'язаним із надмірними вимогами, високим рівнем контролю виробничих ситуацій, обмеженістю ресурсів щодо можливості їх зміни й удосконалення.

З огляду основних підходів щодо вивчення поняття стресостійкості, можна стверджувати, що основні труднощі у вивченні детермінант та механізму стресостійкості пов'язані із оцінюванням специфіки прояву його реакцій на дію психологічних факторів. Якщо нині досить чітко визначено критерії стійкості людини щодо стресорів фізичної або хімічної природи (висока або низька температура, фізичне навантаження, токсичні речовини тощо), то зробити це стосовно психологічних стресорів набагато складніше. Це пояснюється різними цінностями, настановами, потребами, умовними рефлексами і життєвим досвідом людей.

До основних напрямків дослідження стресостійкості відносять:

- взаємодія основних джерел і негативних наслідків стресу в моделях «особистість–середовище»;
- процеси індивідуально-особистісного опосередкування у способах суб'єктивної оцінки і подолання стресу;
- специфіка проявів і накопичення стресових реакцій, що відображаються у синдромах загального та хронічного стресу, в моделях регуляції станів;
- дослідження нейрофізіологічних основ цілеспрямованої поведінки та стану готовності до діяльності;
- дослідження адаптивності до емоційного стресу;
- дослідження психологічних наслідків впливу стресових факторів, що підвищують інтенсивність соціальної та психологічної дезадаптації людей, які переживають емоційний стрес під дією екстремальних умов.

Таким чином можна стверджувати, що у науковій літературі досі не має єдиного розуміння щодо терміну «стресостійкість» і шляхів його вивчення. Наразі бракує ясності і чіткості в розумінні сутності стресостійкості: одна частина авторів як синонім вживають термін «емоційна стійкість», механізми і сутність якої вивчено краще, інші роблять акцент на стратегіях подолання, результативності роботи, фізіологічних характеристиках, можливості саморегуляції і т.д.

На практиці більша частина експериментальних досліджень стресостійкості проводиться шляхом створення для досліджуваних екстремальних умов. Оскільки проведення нашого констатувального експерименту було проведено на базі вищих навчальних закладів м. Києва та Київської області, ми не мали на меті, хоч і в рамках експерименту, моделювати дію екстремальних факторів, спрямованих на створення неприємних, больових відчуттів його учасників. Тим більше, протягом тривалого часу.

У той же час, доцільно використовувати деякі методологічні принципи дослідження, властиві цьому підходу. Вони стосуються ставлення до людини, яка бере участь у експерименті в якості досліджуваного, а також необхідності комплексних досліджень багатьох проявів складної картини психологічного

інтегральна характеристика психічного розвитку та інтегративна властивість особистості.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, психологічні детермінанти, особистість, властивості психіки.

Анотація. В статті розглядаються методологічні обґрунтування експериментального дослідження стресостійкості. Розкриті основні напрями дослідження стресостійкості. Проаналізовано розуміння зв'язу стресостійкості з індивідуально-психологічними характеристиками. Розглянуті детермінанти стресостійкості, структурні компоненти особистості. Стресостійкість – як інтегральна характеристика психічного розвитку та інтегративного свойства особистості.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, психологические детерминанты, личность, свойства психики.

Annotation. The article provides an overview of methodological principles of experimental stress resistance studies. The main areas of stress resistance study were outlined. Understanding of the relation between stress resistance and individual psychological characteristics was analyzed. Stress resistance determinants and structural components of personality were reviewed. Stress resistance as an integral characteristic of mental development and integrative feature of personality.

Key words: stress, stress resistance, psychological determinants, personality, properties of psyche.

Вступ. Проблема стресостійкості у наукових дослідженнях розглядалась як проблема бар'єру психічної адаптації людини, емоційної стійкості та здатності контролю емоцій. Ряд дослідників основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини, яка складається із певних ланцюгів: до стресостійкості відносять різноманітні копінг-механізми і механізми психологічного захисту, на які впливає локус контролю, етнічний фактор, тип ВНД, психічні і соматичні захворювання. Усі дослідники відзначають, що стресостійкість як властивість психіки відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у складних умовах. Проблема стійкості до стресу знайшла своє відображення у працях загальної, інженерної психології, психології праці, психології спорту, соціальної та етнопсихології тощо.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягає в розкритті та аналізі методологічних принципів дослідження природи стресостійкості.

Виклад основного матеріалу. В методологічному аспекті дослідження природи стресостійкості ґрунтуються на основних наукових положеннях теорії психічної регуляції (С.Л.Рубінштейн, О.К.Тихомиров) та довільної саморегуляції (О.А.Конопкін, Ю.М.Кулюткін, О.Я.Чебикін, Л.Г. Дика, О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, Р.Р. Сігачев); концепції стресу (Г. Сельє) та професійного стресу (Л.О. Китаєв-Смик, В. О. Пономаренко, В. О. Бодров); стратегій подолання стресу (Р. Лазарус, С. Фолкман, Ю.А. Александровський, А.В. Вальдман, В. І. Лебедєв, В.Л. Маришук, Л. М. Ємельяненко, В. М. Петух, Л. В. Торгова, А. М. Гриненко, Л. М. Ємельяненко, А. М. Гриненко, В. М. Корольчук).

Дослідження природи стресостійкості, шляхів і засобів її формування та підтримки має важливе значення для науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у цілому ряді життєвих і професійних подій. Проблема

навчаються сьогодні курсанти ВНЗ МВС конфліктологічних навчальних дисциплін, окремих навчальних тем, присвячених змісту, причинам та наслідкам професійного конфлікту інтересів, незначні за обсягом та змістом навчальні курси психологічного спрямування – все це, на наш погляд, створює негативні умови для формування професійної компетентності правоохоронців.

До психолого-педагогічних заходів профілактики конфлікту інтересів слід віднести наступні систематичні кроки:

- включення до навчальних планів службової підготовки особового складу підрозділів ОВС та ВНЗ МВС наступних тем: «Конфлікт інтересів в ОВС та його профілактика», «Конфліктостійкість працівників ОВС», «Мотиваційно-ціннісна сфера особистості», «Психологія корупційних дій»;
- організація психологічних тренінгів мотивації, спрямованих на зниження рівня внутрішньої конфліктності працівників ОВС;
- щорічна діагностика ціннісно-мотиваційної сфери, рівнів егоцентризму, конфліктності, схильності до асоціальної поведінки працівників, які потенційно можуть стати суб'єктом конфлікту інтересів;
- відпрацювання на практичних (тренінгових) заняттях працівниками ОВС психологічних механізмів подолання внутрішніх конфліктів, а саме: заміщення, раціоналізація, реактивне утворення, фантазія, заперечення, регресія, проєкція, ізоляція, сублімація, компенсація, інтроєкція, ідентифікація;
- усвідомлення працівниками власних мотивів та цілей професійної діяльності з віддавання пріоритету суспільним цінностям (справедливість, чесність, правосвідомість) необхідності сумлінно, об'єктивно виконувати службовий борг та захищати правопорядок в державі;

• розвиток конфліктологічної та психологічної компетентності керівників підрозділів ОВС, напрацювання діагностичних вмінь особистості, її конфліктних та інших несприятливих емоційних станів, профілактики конфліктних явищ в діяльності колективу та окремих працівників.

Висновки. Сьогодні конфлікти є майже обов'язковим атрибутом діяльності правоохоронних органів, часто відображаючи складну, суперечливу, часто конфронтаційну змістовну складову правової системи в державі. Вони проявляються не тільки в міжособистісних стосунках різних суб'єктів права, а й наповнюють внутрішній світ особистості правоохоронців, деформуючи ставлення до виконання службових завдань. Саме тому, готовність особистості до адекватного сприйняття конфліктних ситуацій, регуляції власних конфліктних станів, повинна включати не тільки знання ними соціально-правових механізмів профілактики та подолання конфліктів, а також формування психологічних засобів їх розв'язання за рахунок розширення конфліктологічної освіти фахівця-правоохоронця.

Література:

1. Указ Президента України «Про План заходів щодо реалізації у 2013 році положень Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки». — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. — С.2. — Назва з екрану.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М.: Юнити, 1999. — 551 с.
3. Закон України «Про засади запобігання і протидії корупції». — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3206-17>. - С.1. — Назва з екрану.
4. Методические рекомендации по типовым ситуациям конфликта

интересов на государственной службе у федеральных государственных гражданских служащих и сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. — Режим доступа: <http://23.mvd.ru/document/873360>— Назва з екрану.

References:

1. Ukaz Prezidenta Ukrainy «Pro Plan zakhodiv shchodo realizatsii u 2013 rotsi polozhen Stratehii derzhavnoi kadrovoy polityky na 2012-2020 roky». — *Rezhym dostupu*: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. — S.2. — Nazva z ekranu.
2. Antsupov A. Ya. Konfliktologiya / A. Ya. Antsupov, A. Y. Shypylov. — M.: Yunyty, 1999. — 551 s.
3. Zakon Ukrainy «Pro zasady zapobihannia i protydii koruptsii». — *Rezhym dostupu*: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3206-17>. - S.1. — Nazva z ekranu.
4. Metodicheskiye rekomendatsyy po tipovym situatsiyam konflikta ynterესov na hosudarstvennoi sluzhbe u federalnykh hosudarstvennykh hrazhdanskykh sluzhashchykh y sotrudnykov orhanov vnutrennykh del Rossyiskoi Federatsyy. — *Rezhym dostupu*: <http://23.mvd.ru/document/873360>— Nazva z ekranu.

Педагогіка

УДК 371

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної майстерності
вчителів початкових класів та вихователів
дошкільних закладів Горбунова Н. В.
Республіканського вищого навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА В РОЗВИТКУ СЛОВНИКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. Автором визначено місце та роль художньої літератури в розвитку словника дітей старшого дошкільного віку. твори художньої літератури суттєво впливають на збагачення лексичного запасу дошкільників, при цьому важливим є врахування як індивідуальних вікових особливостей дітей дошкільного віку, так і доцільність добору певних методичних прийомів, впливу того чи іншого жанру літератури на різні аспекти лексичного розвитку.

Ключові слова: розвиток словника, старші дошкільники, твори художньої літератури.

Аннотация. Автором определено место и роль художественной литературы в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста. Произведения художественной литературы существенно влияют на обогащение лексического запаса дошкольников, при этом важно учитывать как индивидуальные возрастные особенностей детей дошкольного возраста, так и целесообразность отбора определенных методических приемов, влияния того или иного жанра литературы на различные аспекты лексического развития.

Ключевые слова: развитие словаря, старшие дошкольники, произведения художественной литературы.

Annotation. The place and the role of literature in developing older preschool children vocabulary is defined in the article. Literary works significantly affect the enrichment of preschoolers vocabulary, it is important to consider both the individual age characteristics of preschool aged children, and choosing a certain appropriate

11. Хватова М.В. Акмеологические ресурсы психологического здоровья: история и теория проблемы / М.В. Хватова // *Акмеология*.— 2010.—№3 (35).— С.86—95.

12. Юдин Б.Г. Здоровье человека как проблема гуманитарного знания / Б.Г. Юдин // *Философия здоровья*.— М.: ИФ РАН, 2001. — С. 62 — 78.

References:

1. Bek A. Tekhnyky kohnytyvnoy psykoterapyi / A.Bek // *Moskovskyy psykhyatrycheskyy zhurnal*.—1996.— #3.— S.40 — 49.
2. Vasyl'eva O.S. Psykholohyya zdorov'ya cheloveka: etalony, predstavlenyya, ustanovky: ucheb. posob. dlya vyssh. ucheb. zavedenyy / O.S. Vasyl'eva, F.R. Fylatov.— M.: Yzd. tsentr «Akademya», 2001.— S. 58-64.
3. Derkach A.A. Medyko-akmeolohycheskye osnovanyya povyshenyya stressoustoychivosty psykhycheskoho zdorov'ya upravlentsev k ekstremal'nyim situatsiyam / A.A. Derkach, Yu.N. Kazakov // *Myr psykholohyy*.—2008.—#3.— С. 177—186.
4. Druzhynyn V.N. Kohnytyvnye sposobnosti: struktura, dyahnostyka, razvytye / V.N. Druzhynyn. — M.: PER SE; SPb.: YMATON, 2001.— S. 120-123.
5. Lebedev S.A. Fylosofyya nauky: kratkaya entsyklopedyya (osnovnyye napravlenyya, kontseptsyy, katehoryi) / S.A. Lebedev.— M.: Akademych. proekt, Al'ma Mater, 2007.— S. 48-50.
6. *Psykholohyya zdorov'ya / pod red. H.S. Nykyforova*.— SPb.: Pyter, 2006.— S. 52-55.
7. *Psykholohyya: uchebnyk / pod red. A.A. Kravlova*. — M.: PBOYuL M.A. Zakharova, 2001. — S. 66-69.
8. Rutkevych A.M. Ot Freyda k Khaydeheru: krytycheskyy ocherk ekzyshtsyal'noho psykhoanalyza / A.M. Rutkevych.— M.: Polytyzdat, 1985.— S. 63-68.
9. Sayko Э.В. Zdorov'e kak yavlenye sotsyal'noho bytya y osnovanye deystvennoy syly cheloveka v eho evolyutsyy / Э.В. Sayko // *Myr psykholohyy*.— 2000. — #1(21). — S. 3 — 11.
10. Stolyarenko L.D. Osnovy psykholohyy / L.D. Stolyarenko. — Rostov n /D.: Fenyks, 2005.— S. 73-75.
11. Khvatova M.V. Akmeolohycheskye resursy psykholohycheskoho zdorov'ya: ystoriya y teoryya problemy / M.V. Khvatova // *Akmeolohyya*.— 2010.—#3 (35).— S.86 — 95.
12. Yudyn B.H. Zdorov'e cheloveka kak problema humanytarnoho znanyia / B.H. Yudyn // *Fylosofyya zdorov'ya*.— M.: YF RAN, 2001. — S. 62 — 78.

Психологія

УДК: 159.944.4

аспірант Ришко Г. М.

Національний авіаційний університет (м. Київ)

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТОВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

Анотація. В статті розглядаються методологічні обґрунтування експериментального дослідження стресостійкості. Розкриті основні напрямки дослідження стресостійкості. Проаналізовано розуміння зв'язку стресостійкості з індивідуально-психологічними характеристиками. Розглянуті детермінанти стресостійкості, структурні компоненти особистості. Стресостійкість — як

Тільки до кінця навчання встановлюються гармонійні збудливо-гальмівні взаємини кори і підкіркових стовбурових відділів мозку, які досягають досконалості.

Дозрівання гнучких структур лобових відділів кори великих півкуль, що забезпечують формування складних емоцій, свідомості і самосвідомості, хоча і досягає досить високого рівня на перших курсах, все ж остаточно завершується лише до кінця юнацького віку.

Д. Ельконін зазначав, що провідною діяльністю в юнацькому віці стає навчально-професійна: молода людина «шукає себе» в обраній ним професійній сфері. Причому, якщо в ранній юності спостерігається стрибок у розвитку операційної сфери (оволодіння навичками, вміннями, придбання професійних знань), то в більш пізні терміни відбувається розвиток мотиваційної сфери (осагнення основних смислів людської діяльності, освоєння цілей і норм взаємовідносин).

У студентський період спостерігається криза юності, яка знаменує перехід на іншу, якісно нову ступінь розвитку суб'єктивності - перехід від персоналізації до індивідуалізації, від усвідомлення свого «Я» до усвідомлення свого місця в світі, прийняття на себе нових обов'язків, ролей, відповідальності за своє життя.

У процесі навчання у вищій школі відбувається поступове фізичне і психічне «дозрівання» молодих людей, гармонізація та стабілізування регуляторних процесів закінчується тільки на останніх курсах, що необхідно враховувати при плануванні та організації навчально-виховного процесу.

Література:

1. Бек А. Техники когнитивной психотерапии / А.Бек // Московский психиатрический журнал. – 1996. – №3. – С. 40 – 49.
2. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – С. 58-64.
3. Деркач А.А. Медико-акмеологические основания повышения стрессоустойчивости психического здоровья управленцев к экстремальным ситуациям / А.А. Деркач, Ю.Н. Казаков // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 177-186.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЕ; СПб.: ИМАТОН, 2001. – С. 120-123.
5. Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С.А. Лебедев. – М.: Академич. проект, Альма Матер, 2007. – С. 48-50.
6. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – С. 52-55.
7. Психология: учебник / под ред. А.А.Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А.Захарова, 2001. – С. 66-69.
8. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру: критический очерк экзистенциального психоанализа / А.М. Руткевич. – М.: Политиздат, 1985. – С. 63-68.
9. Сайко Э.В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2000. – №1(21). – С. 3 – 11.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н /Д.: Феникс, 2005. – С. 73-75.

teaching method, the influence of a genre of literature on various aspects of lexical development.

Key words: vocabulary development, older preschoolers, works of fiction.

Вступ. Художня література супроводжує дитину з перших років життя, відкриває, пояснює їй життя суспільства та природи, світ людських почуттів та взаємовідносин; розвиває мислення й уяву дитини, збагачує її емоції, дає чудові зразки літературної мови. Розширюючи знання про навколишній світ, впливає на особистість дошкільника, розвиває здібності тонко відчувати форму й ритм рідної мови.

Для розв'язання проблеми розвитку словника у процесі ознайомлення з літературними творами, необхідно з'ясувати: а) чому художнє слово є одним із найголовніших засобів лексичного розвитку дітей, б) які літературні жанри саме сприяють цьому, в) які саме аспекти лексичного розвитку прогресують під впливом художнього читання, переказу, літературно-мовної гри.

Загальновідомим є вплив художньої літератури на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток дитини. На важливість залучення дітей до краси рідного слова, розвитку культури мовлення вказували педагоги, психологи, лінгвісти (Л. Айдарова, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихесєва, К. Ушинський, Є. Флеріна, А. Шахнарович).

Мета статті: визначити місце та роль художнього слова в розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.

Вклад основного матеріалу. Визначимо, як різні жанри художньої літератури впливають на лексичний розвиток дошкільників (див. табл. 1). З табл. 1 видно, що з казок діти черпають образні доречні вислови; оповідань – точні ознаки, характеристики; віршів – художні засоби; загадок – точні художні образи, описи; фразеологізмів, прислів'їв та приказок – образні вислови; текстів народних ігор – дієслова, займенники, числівники.

Таблиця 1

Вплив творів художньої літератури на лексичний розвиток дошкільників

Жанр художньої літератури	Завдання лексичної роботи
Казка (докучливі казки, жартівливі, народна, авторська, віршована)	Образні доречні вислови, ознайомлення з історичними словами, рідко вживаними словами, уточнення значення слів
Оповідання про тварин, оповіді про суспільне життя і працю, взаємини людей, оповіді про історію	Точні ознаки, характеристики, що означають характер персонажів, їх дії
Вірш – пейзажна лірика, громадянська лірика, жартівливі вірші, ігрові вірші	Засвоєння художніх засобів
Загадки описові, метафоричні, на порівняння, зіставлення	Точні художні образи, описи урізноманітнюють уживання різних частин мови
Прислів'я, приказки (фразеологізми) образні, без образів	Образні вислови навчання розуміння переносного значення
Тексти народних ігор діалогові, супровід	Дієслова, займенники, числівники засвоєння значення й активне вживання

Проілюструємо сказане прикладами. Народна казка „Диво-грушка”: „Жив на світі один бідний чоловік. Тільки й багатства у нього, що дітки”. Українська народна гра „Хто попереду, той пасе череду, хто позаду, той пасе жабу...”. Оповідання В. Сухомлинського „На кладці”: „Через річку кладка. Така вузенька, що тільки один може перейти, а двом тісно. І розминуться ніяк”. Оповідання В. Сухомлинського „Муха і кіт”: „Сидить наш кіт на вікні, гріється на сонечку. Заплющив очі й дрімає. Солодко так дрімає, аж мурчить”.

Літературний твір виступає перед дитиною в єдності змісту і художньої форми. Сприймання літературного твору буде повноцінним тільки за умови, якщо дошкільник до нього підготовлений. Для цього необхідно звертати увагу не тільки на зміст, а й на виразні засоби мови таких жанрів, як казка, оповідання, вірш, а також малих фольклорних форм (забавлянки, утішки, заклички, скоромовки, мирилки, нісенітниці, загадки, лічилки, прислів'я, приказки, колісанки). Поступово в дітей виробляється вибіркове ставлення до літературних творів, формується художній смак.

Проблема сприймання літературних творів різних жанрів дошкільниками складна та багатоаспектна. Дитина проходить довгий шлях від наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприйняття. На основі аналізу літературного твору в єдності його змісту і художньої форми, а також в активному освоєнні засобів художньої виразності, діти оволодівають здібністю передавати в образному слові певний зміст (Н. Гавриш, О. Ушакова) [5, с. 3-6].

Лексична робота, спрямована на розуміння смислового багатства слова, допомагає дошкільникам знаходити точне слово у побудові висловлювання, а доречність вживання слова підкреслює його образність.

Отже, робота над смисловою стороною слова висувається на перше місце, оскільки саме семантичний відбір слів відповідно до контексту й мовленнєвої ситуації (розкриття значення слова, використання синонімів і антонімів) суттєво впливає на формування усвідомлення явищ мови й мовлення дітей дошкільного віку (Н. Гавриш, О. Ушакова) [5, с. 6].

Як відзначалося вище, основними напрямками лексичного розвитку дітей є кількісне та якісне зростання, уточнення, активізація словника. Цей аспект потребує детальнішого розгляду, тому завдання вихователя щодо збагачення словника полягає не лише в поповненні лексичного запасу дошкільників словами з різних тематичних груп, а й у навчанні елементарних дій, спрямованих на усвідомлення семантики слова, його значення у контексті.

Співвіднесемо зміст і завдання літературно-художнього розвитку дошкільників на різних етапах дошкільного дитинства зі змістом і завданнями лексичної роботи (див. табл. 2).

суспільстві, соціально-психологічній та професійно значимій спрямованості. Серед безліч факторів, що впливають на формування і заощадження особистісного здоров'я студентів (економічні, політичні, соціальні) велику роль відіграють індивідуально-особистісні фактори. Ще Л. Вигодський стверджував, що при формуванні та розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи відбувається одночасно натуральний і соціальний розвиток. Під натуральним розвитком він мав на увазі фізичний і психічний розвиток організму, під соціальним - прилучення індивіда до культури шляхом навчання, виховання, соціалізації в широкому сенсі слова.

На етапі становлення особистості, який припадає на студентський період життя, молодим людям доводиться вирішувати дуже важливі завдання і від успішності цього процесу залежить їх особистісне здоров'я. Серед цих завдань можна виділити:

- Самопізнання (вивчення та усвідомлення своїх фізичних і психічних особливостей і задатків);
- Світопізнання (пізнання навколишнього світу, осмислення реальності, що відбувається);
- Адекватна самооцінка (відповідність думок про свої здібності реальним можливостям);
- Усвідомлення того, що відбувається в найближчому оточенні та світі;
- Самосприйняття (здатність прийняти себе таким, який є насправді, з усіма об'єктивно значущими достоїнствами і недоліками, без самоосуду або, навпаки, самообожнювання);
- Інтеріоризація норм і цінностей суспільства, формування власних ідеалів;
- Самоорганізація життя (навчальної діяльності, дозвілля), саморегуляція поведінки (усвідомлення доцільності своїх дій і вчинків, формування переконань і відповідальності);
- Самореалізація (реалізація існуючого потенціалу, здійснення наявних бажань, знань, умінь і здібностей, своїх сьогоденних уявлень про себе і своєму шляху в житті).

У роботах, Е. Еріксона, Ш. Бюлер юнацький вік представлений як заключна частина пубертатного періоду - періоду фізичного і психічного дозрівання, тому, на наш погляд, необхідно одночасно розглядати фізіологічні особливості організму і вищої нервової діяльності.

Фізіологічні особливості юнацького віку характеризуються завершенням формування статевих систем і здатністю до репродуктивної функції. На поведінковому рівні це виявляється в гіперсексуальності, що особливо виражено у першокурників (16-19 років). До закінчення навчання у вузі встановлюється баланс взаємин нервової і гормональної систем, стабілізуються регуляторні процеси.

В основі розумового розвитку лежать як біологічні, так і соціальні чинники. У період навчання у вищій школі частка вкладу біологічного і соціального в процеси розвитку індивідуального розуму різна: на перших курсах переважає значимість біологічних факторів, потім їх участь зрівнюється. До кінця навчання роль соціальних факторів починає переважати.

У ранньому юнацькому віці практично дозрівають всі структури нервової системи, що визначають сприйняття, переробку і зберігання інформації, що надходить. Це стосується як периферичної, так і центральної нервової системи.

Таблиця 2

Співвіднесеність змісту та завдань літературно-художнього та лексичного розвитку

Зміст та завдання літературно-художнього розвитку	Зміст та завдання лексичної роботи
Відчувати, знаходити засоби образної виразності в тексті (порівняння, епітети, метафори, гіперболи, фразеологізми), добирати до них синоніми; розуміти та відтворювати образність мови вірша в художній бесіді	Збагачення словника образними висловами, порівняннями, епітетами, метафорами, гіперболами, фразеологізмами (гладити по голівці, волосся на голові піднімається, вітра в полі доганяти, кішка пробігла, кінці у воду)
Усвідомлювати та пояснювати зміст прислів'їв, приказок, доречно використовувати їх у мовленні	Усвідомлення значення прислів'їв та приказок (З тобою – як риба з водою; Хліб-сіль їж, а правду ріж)
Відгадувати образні, метафоричні загадки	Збагачення словника образними, метафоричними висловами
Брати активну участь у бесіді за змістом художнього твору, відповідати на запитання дорослого, висловлювати свої враження, переживання	Активізація словника
Знаходити засоби висловлення та передачі образів у різних видах художньої діяльності	Активізація словника
Брати участь у розіграванні шедрівок, колядок, закличок, сюжетно-рольових іграх за мотивами літературних творів, промовляти тексти народних ігор	Активізація словника
Промовляти чітко скоромовки, чистомовки, прислів'я та приказки	Активізація словника
Уміти переносити різноманітні засоби художньої виразності у власну словесну творчість	Активізація словника, доречне вживання образних висловів
Складати невеличкі розповіді, казкові історії за змістом скоромовок, прислів'їв, складати на основі засвоєного зразка власні загадки різних типів (описові, порівняльні, метафоричні), лічилки, утішки, колісанки, заклички	Активізація словника
Усвідомлювати жанрові, композиційні, мовні особливості літературних та фольклорних творів (казок, оповідань, віршів, легенд), малих фольклорних жанрів (прислів'їв, приказок, лічилок, загадок, мирилок, утішок, коліскових, скоромовок, забавлянок)	Збагачення словника образними висловами прислів'їв, приказок, загадок.
Розуміти значення образних слів та виразів (порівняння, метафори, епітети, фразеологізми), доцільність їх вживання в поетичному тексті та прозі	Активізація словника образними словами та виразами
Усвідомлювати переносне значення фразеологізмів, образних прислів'їв, їх узагальнене значення в мовленні	Активізація словника, усвідомлення переносного значення фразеологізмів, прислів'їв

Особистісно-орієнтована концепція освіти передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, визнання достоїнств особистості, її прав і свободи вибору на реалізацію та подальший розвиток своїх здібностей. У рамках цього підходу до навчання у вищій школі визнається пріоритет розвитку особистості над навчанням, а знання, вміння та навички повинні бути не метою, а засобом розвитку здорової особистості [4, с. 56-59; 8, с. 65-69; 11, с. 87-89].

Формування мети статті та завдань. Метою нашої роботи з'явився аналіз індивідуально-особистісних вікових чинників, що впливають на формування і розвиток особистісного здоров'я студентів в процесі навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу статті. Психолого-педагогічні дослідження останніх років показали, що на успішне формування особистісних якостей впливають такі важливі характеристики, як спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві установки і позиції, домінуючі мотиви діяльності та поведінки. При особистісному підході облік вікових індивідуальних особливостей набуває нову спрямованість.

Студентів відрізняє зростаюче прагнення до самостійності, почуття відповідальності і громадянська позиція. Швидкі темпи формування особистісних якостей учнів вимагають психолого-педагогічного супроводу навчання у вищій школі, оперативної корекції, спрямованої на повноцінний розвиток студента як особистості.

Проблема формування здорової особистості привертає увагу багатьох дослідників. Так, серед українських і російських дослідників питання, пов'язані з різними аспектами психічного здоров'я, розглядали О. Алексєєв (настрій і здоров'я), М. Боришевський (психологія самоактуалізації та суб'єктного розвитку особистості як саморегулюючої соціально-психологічної системи), Б. Братусь (особистісне здоров'я), І. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу), Л. Дьоміна, І. Ральнікова (психічне здоров'я і захисні механізми особистості), Г. Ложкін, Н. Мушкевич, В. Толкунова (психологія здоров'я людини), С. Максименко (генетична психологія), Г. Нікіфоров (психологія здоров'я), В. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я), Д. Федотов (збереження психічного здоров'я), А. Хухлаєва (особливості психічного здоров'я студентів), А. Чебикін (проблема емоційної стійкості) та інші.

Серед цілого ряду авторських позицій переважають наукові погляди, згідно з якими психологічне здоров'я розуміється як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації, адекватного самоприйняття себе та світу: В. Франкл, А. Маслоу (психологічне здоров'я як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації), А. Адлер, Е. Фромм (міжособистісні відносини як важливий критерій психічного та психологічного здоров'я), а також дослідження С. Московічі і К. Ерзмін в яких проблема хвороби і здоров'я розглядається в руслі теорії соціальних уявлень та інші.

У процесі навчання у вищій школі студенти стикаються з низкою проблем, серед яких адаптація до навчальної діяльності та соціалізація молодих людей. Від успішності адаптації та соціалізації залежить формування індивіда і особистості: чи стане він здоровою особистістю або буде «психічно здоровий, але особистісно хворий» (Б. Братусь). Соціалізація студентської молоді включає в себе засвоєння знань і умінь, придбання навичок життя у дорослому

Варто частіше під час читання літературних творів, переказів, розповідей, літературно-мовних ігор вдаватися до прийомів введення слова через виділення його з мовленнєвого потоку, пояснення значення за допомогою малюнка (зображення), демонстрації предмета, добору синонімів, антонімів, елементарного аналізу словотворення. Переважну частину лексики дітей дошкільного віку складають іменники, прикметники, числівники, дієслова.

Значні труднощі дошкільнята відчувають при засвоєнні числівників, найбільш абстрактної частини лексики. Важливу роль відіграє збагачення мовлення дітей словами, що позначають якості, властивості, приналежність предметів, елементарні поняття. Перехід до опанування узагальнюючих слів (родинних понять) можливий лише за умови, коли дитина накопичила достатній запас конкретних вражень про окремі предмети та відповідні словесні позначення. Завдання вихователя полягає в навчанні дошкільників сприймати вислови з народно-розмовної фразеології: стійкі сполучення слів, прислів'я, приказки.

Лексичний запас дошкільників розширюється й уточнюється під час ознайомлення з літературними творами різних жанрів, літературно-мовних ігор. Завдання і зміст словникової роботи поступово ускладнюються відповідно до вікових особливостей дітей. У словник вводяться нові слова, що мають відповідати уявленням і поняттям дітей про навколишнє, їх навчають правильно називати приміщення своєї групи (одягатися, гратися, бігати, їсти), форму предметів, розмір, якості (круглий, великий, світлий), знати імена однокласників, імена і по батькові вихователя, няні. У дітей середнього дошкільного віку під час роботи над лічил-ками, загадками, колісанками, жартівливими казками, гуморесками, нісенітницями, утішками, чистомовками, прислів'ями значно розширюється світогляд, можливість і бажання спілкуватися. Їх навчають правильно називати: предмети найближчого оточення, речі особистого користування, зовнішні якості (форма, колір, розмір), тварин, птахів, їх поведінку, дерева, квіти, овочі, фрукти, назви одиниць часу, часових і просторових відношень (сьогодні, завтра, вчора, близько, далеко, тут, там). Поглиблюючи знання про навколишнє життя під час слухання (казок, оповідань, чистомовок, скоромовок, загадок, прислів'їв, приказок, коліскових, забавлянок, утішок, мирилок, закличок, лічилки), переказу художніх творів або заучування напам'ять, екскурсій, прогулянок, старші дошкільники засвоюють нові слова, родові і видові назви (меблі, овочі, фрукти), назви часу, простору (вправо, вліво, близько, далі), назви транспорту. Вихованці також засвоюють слова, що означають моральні якості людини (сміливий, добрий, злий), переживання (радіти, злякатись, сердитись).

Ознайомлення з художнім словом посідає важливе місце серед інших джерел лексичного розвитку таких, як: спостереження за навколишнім (природою, суспільною та трудовою діяльністю людей, навчальною й ігровою діяльністю дітей); спілкування з дорослими та дітьми (бесіди, розказування, сумісна робота); вивчення граматики, що супроводжується спеціальними орфоепічними, граматичними, орфографічними, стилістичними вправами; спеціальні мовленнєві вправи, пов'язані з аналізом мови твору, переказом, словесною творчістю.

У ході роботи щодо збагачення й активізації словника, після ознайомлення з художнім твором, дошкільнята одержують певні завдання, наприклад дібрати антоніми (високий – низький, сильний – слабкий), синоніми

УДК 159.923.2

докторант кафедри психології управління Ревякіна О. Г.

Державний вищий навчальний заклад

«Університет менеджменту освіти» (м. Київ)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Стаття присвячена особливостям формування і розвитку особистісного здоров'я студентів в процесі навчання у вищій школі. Показано, що фізичне і психічне «дозрівання» молодих людей, гармонізація та стабілізований регуляторних процесів відбувається поступово в процесі навчання, що необхідно враховувати при плануванні та організації навчально-виховної роботи.

Ключові слова: індивідуально-особистісні особливості, формування особистісного здоров'я, вища школа.

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования и развития личностного здоровья студентов в процессе обучения в высшей школе. Показано, что физическое и психическое «созревание» молодых людей, гармонизация и стабилизирование регуляторных процессов происходит постепенно в процессе обучения и заканчивается только к его окончанию, что необходимо учитывать при планировании и организации учебно-воспитательной работы.

Ключевые слова: индивидуально-личностные особенности, формирование личностного здоровья, высшая школа.

Annotation. Article concerns the peculiarities of formation and development of personality health of students in the learning process in higher education. It is shown that the physical and mental «maturation» of young people, harmonizing and stabilizing regulatory processes occurs gradually in the learning process and ends only to the end of it, that must be considered when planning and organization of educational work.

Key words: individual and personal characteristics, the formation of personality health, high school.

Вступ. Сучасні освітні вимоги викликають необхідність перегляду звичної стратегії навчання. Гуманістична модель сучасної освіти в центр освітнього процесу ставить особистість студента і його індивідуальний розвиток [3, с. 23-27; 6, с. 45-49; 9, с. 67-89].

Ця модель орієнтована на розвиток внутрішнього світу студента, на міжособистісне спілкування, діалог, на психолого-педагогічну підтримку в період навчання у вищій школі. Дуже важливо, щоб майбутній фахівець був здоровою особистістю, отримав ґрунтовні психологічні знання з саморозвитку, світосприйняття і самореалізації, навчився налагоджувати правильні взаємини з іншими людьми, виховав у собі високі моральні якості, був відповідальним, чесним, безкорисливим – лише за цих умов він може розраховувати на успіх у своїй майбутній діяльності і повагу оточуючих [1, с. 21-32; 2, с. 44-48; 5, с. 34-39].

Свого часу цією складною проблемою займалися відомі психологи: Ш. Бюлер, К. Хорні, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Л. Виготський, К. Альбуханова, О. Хухлаєва, І. Дубровіна та ін.

Содержание лекций, их глубина, научный и методический уровень преподавания учебного материала определялись профессионально-педагогическими качествами преподавателя, его отношением к предмету [80].

Выводы. Таким образом, методическая деятельность Харьковского учебного округа реализовывалась в стенах Харьковского Императорского университета, в которой были задействованы лучшие представители науки, чьи работы можно было поставить на один уровень с лучшими работами зарубежных авторов XIX – начала XX века.

Литература:

1. Государственный архив Харьковской области (ГАХО) / Ведомости об учебных заведениях, находящихся в Харьковском округе, 1806г. // Ф.266, оп.1, д.4, л.18.

2. Государственный архив Харьковской области (ГАХО) / Донесение об обозрении почетными смотрителями учебных заведений, 1836г. // Ф.266, оп.1, д.39, л.46.

3. Государственный архив Харьковской области (ГАХО) / Донесения о пожертвованиях в пользу учебных заведений, 1835г. // Ф.266, оп.1, д.15, л.92.

4. Государственный архив Харьковской области (ГАХО) / Донесения штатного смотрителя, 1838г. // Ф.266, оп.1, д.80, л.252.

5. Государственный архив Харьковской области (ГАХО) / Циркуляры, 1916г. // Ф.266, оп.1, д.927, л.32.

References:

1. Gosudarstvenniy arhiv Harkovskoy oblasti (GAHO) / Vedomosti ob uchebnykh zavedeniyah, nahodyaschihsya v Harkovskom okruge, 1806g. // F.266, op.1, d.4, l.18.

2. Gosudarstvenniy arhiv Harkovskoy oblasti (GAHO) / Donesenie ob obozrenii pochetnyimi smotritelyami uchebnykh zavedeniy, 1836g. // F.266, op.1, d.39, l.46.

3. Gosudarstvenniy arhiv Harkovskoy oblasti (GAHO) / Doneseniya o pozhertvovaniyakh v polzu uchebnykh zavedeniy, 1835g. // F.266, op.1, d.15, l.92.

4. Gosudarstvenniy arhiv Harkovskoy oblasti (GAHO) / Doneseniya shtatnogo smotritelya, 1838g. // F.266, op.1, d.80, l.252.

5. Gosudarstvenniy arhiv Harkovskoy oblasti (GAHO) / Tsirkulyari, 1916g. // F.266, op.1, d.927, l.32.

(шлях, дорога; маленький, невеликий, крихітний, малюсінкий). Звертаючи увагу старшого дошкільника на те, як описано у вірші чи оповіданні сніг, який він (пухнастий, сріблястий), вихователь може уточнити значення слова, спонукати до його вживання в мовленні у відповідній ситуації.

Значно збагачується словник дітей під впливом літературно-художніх творів: слухаючи твори, що читають чи розповідають дорослі, переказуючи казки й оповідання, вивчаючи напам'ять вірші, скороговки, загадки, потішки, нісенітниці, заклички, лічилки, діти помічають і засвоюють відтінки рідної мови, а надалі використовують у власному мовленні.

Науковці (Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Ю. Руденко, О. Ушакова, С. Цейтлін) [1; 2; 4; 5; 6] указують на особливості засвоєння образної лексики під впливом художнього слова. Практика мовленнєвого спілкування постійно надає можливості дітям почути слова з різними значеннями, розуміння й використання яких у мовленні підпорядковано конкретним умовам комунікації. У процесі опанування рідною мовою в дошкільників формується орієнтування на смислову сторону слова як його особливу властивість. Старші дошкільники здатні відокремлювати смислові й несмислові одиниці. Діти поступово оволодівають, незалежно від ситуацій, узагальненим значенням слова, що засвоюється з одного боку завдяки уточненню в результаті його застосування, а з іншого – завдяки безпосередньому розкриттю узагальненого значення слова, яке дитина засвоює у процесі навчання.

Робота над іносказальним смислом різних фольклорних жанрів дуже складна та своєрідна. Та й самі іносказання досить своєрідні й відрізняються від інших слів. З одного боку – це прості вислови, а з другого – це слова з прихованим смислом, більш складним для розуміння.

Дітей дошкільного віку знайомлять із різними жанрами літератури й усної народної творчості: оповіданнями, казками, віршами, народними байками, малими фольклорними формами. Розуміння специфічних особливостей жанру (стилістичних, композиційних, мовних) робить сприймання більш свідомим і глибоким. У результаті діти вчаться розуміти значення, уточнюють їх сутність.

Робота над розумінням іносказань дітьми займає особливе місце в системі мовленнєвого розвитку дошкільників. Знайомство з досвідом роботи дошкільних навчальних закладів із навчання розумінню значень фразеологізмів, прислів'їв, байок переконує нас у тому, що педагоги відчувають труднощі при здійсненні цієї роботи, припускають помилки у формуванні в дітей розуміння значення слів, у тому числі й іносказань. Методика роботи над іносказаннями вимагає адаптування відповідно до віку дітей, оскільки народні твори несуть відтінок історичної давності. Знання вихователем літературно-художньої структури тексту дозволяє доцільно організувати навчання дітей. У народних творах досить часто вживаються слова, що не використовуються в розмовному мовленні. Це ускладнює розуміння переносних значень і вимагає грамотного педагогічного керівництва з боку вихователя. Часто вживані педагогами в процесі читання пояснення розбивають текст і при цьому порушують цілісність художнього сприймання твору.

Багатозначність і різноманітність фольклорної тематики вимагають від педагога не лише вміння володіти деякими художніми навичками виконання, але й душевної ширості, повноти почуттів і особистої зацікавленості. Часто дитина намагається сама осмислити слова, надаючи їм нового значення, і тут

на допомогу приходить педагог, пояснюючи смисл незнайомих дитині слів (С. Цейтлін) [6].

Аналіз дитячих висловлювань підтверджує припущення про наявність усвідомлених метафоричних перенесень найменування в мовлення дитини дошкільного віку.

Для кожного періоду дошкільного дитинства характерна специфічна за метою, завданнями, змістом цілеспрямована робота з виховання читацької культури дітей, формування художньо-естетичного сприймання та любові до літературного мистецтва (Н. Гавриш) [1].

В. Любашина, описуючи хід дисертаційного дослідження, відзначала, що діти з задоволенням брали участь у розігруванні жартівливих інсценівок за змістом художніх творів. Використання гумору у вихованні дітей – традиційне для української народної педагогіки. Слухання та читання віршів, казок жартівливого змісту, усмішок, розповідей позитивно впливають на емоційну сферу дитини. Жартівливі вірші допомагають розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, а також сприяють формуванню поетичного смаку, виховують інтерес до краси українського художнього слова. Під час розігрування інсценівок дошкільнята здатні вільно використовувати різні форми мовленнєвих висловлювань: звертання, згоду, заперечення, зустрічне запитання, прохання, дозвіл, відмову, подяку, пораду, підтвердження. Після розігрування інсценівок дітям можна запропонувати обговорення, під час якого визначити головних героїв, охарактеризувати їх, добираючи для цього влучні слова та образні мовні вислови з художніх творів. Такий вид роботи передбачає стимулювання висловлювань дітей орієнтованих на власний досвід; організацію мовленнєвої колективної творчості [3].

Ігри-драматизації за змістом художніх творів мають особливе значення для засвоєння й активного вжитку казкової лексики. Виходячи з того, що діти мають недостатній ігровий та театральний досвід, роботу можна розпочати з сумісних драматизацій, коли вихователь розповідає казку (оповідання) цілком, виділяючи окремі епізоди, героїв, а потім по частинам. Доцільно запропонувати створити ігрове поле до сюжету твору, намалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору, що сприяє розвитку в дітей інтересу до сюжету й відтворення його в грі. Далі дітям доцільно надати можливість виконати дії цих героїв, повторити їхні репліки. Після цього бажано зацікавити дошкільнят так, щоб у них з'явилося бажання самим узяти участь у розігруванні окремих епізодів казки. Переконавшись, що дошкільники належно сприйняли зміст твору, вихователь може організувати гру-драматизацію. Дітям також можна запропонувати ігри-драматизації з елементами декорацій і костюмів, подальшим викладенням гри в малюнку (наприклад, „Запам'ятай і намалюй”).

На занятті лексична робота проводиться перед читанням художніх творів (пояснення значення нових слів), по ходу читання, якщо дітям не зрозумілий зміст якогось слова. Після читання художнього твору лексична робота проводиться переважно у вигляді лексичних ігор. У табл. 3 відображено застосування певних методів і прийомів лексичної роботи на різних етапах заняття залежно від вікових груп.

На різних етапах заняття при ознайомленні з різними жанрами літературних творів доцільно застосовувати певні методичні прийоми. При читанні прозових творів та творів малих фольклорних жанрів необхідно

Императорского университета в исследуемый период. Несмотря на то, что в системе высшего образования XIX – начала XX века одной из приоритетных форм учебного процесса оставалась лекция, тем не менее, в содержание и структуру университетского преподавания были введены новые элементы (репетиции, семинары, практические занятия).

На заседании Совета императорского Харьковского университета, которое состоялось 19 июня 1870 года, было обращено внимание на то, что лекционные курсы университетских преподавателей являются основным учебным пособием для слушателей, в лекциях профессора и доценты не только предлагают в концентрированном виде целую систему науки, но и критическую оценку разных учений и всей литературы по предмету. Таким образом, университетские лекции имеют научный и педагогический интерес и являются для студентов научно-методическим ориентиром. Члены Совета Харьковского университета, учитывая значение лекционных занятий в педагогическом процессе, приняли решение о том, чтобы регулярное посещение лекций стало неотъемлемой обязанностью студентов. Были установлены следующие правила в университетском преподавании:

- преподаватели университета обязаны излагать в своих лекциях учебный курс в полном объеме, утвержденный факультетом;
- студенты, которые не прослушали лекционный курс и не принимали участие в практических занятиях по соответствующему предмету, обязаны сдавать не только устное, но и практическое испытание [5].

Контроль за качеством методической деятельности, осуществляемой на территории Харьковского учебного округа регулировалось министерством народного просвещения, которое издало постановление от 1824 г., согласно которому каждый университетский профессор для получения разрешения на преподавательскую деятельность должен был представить попечителю учебного округа детальный конспект лекций по дисциплине. Составление расписания лекционных занятий осуществлялось на основании заявлений преподавателей, которые после рассмотрения их Советом университета подавались на утверждение в министерство народного просвещения. Количество часов, отводимое на чтение лекций каждым преподавателем, определялась Советом университета, но согласно распоряжению министерства просвещения, ординарный профессор университета должен был иметь не меньше 6 часов лекций в неделю [4].

Под влиянием устава 1884 г. министерство просвещения временно отказалось от семестровой системы и ориентировало университеты на расписание лекций на весь год. В основу университетских лекционных курсов были положены отечественные учебные пособия, курсы зарубежных ученых, а также собственные записки преподавателей, объем которых из отдельных предметов достигал 250 листов в год. Основные вопросы таких «записок» выносились на курсовые экзамены. Таким образом, разработка преподавателями Харьковского университета научно- методической, учебной литературы, изучение и внедрение в учебный процесс Харьковского университета являлась важным аспектом методической деятельности Харьковского учебного округа, которая осуществлялась под патронажем попечителя Харьковского учебного округа.

курсах, проводили беседы, консультации, репетиции, исполняли обязанности помощников профессоров [3].

Важной проблемой отечественного университетского образования XIX - начала XX века было усовершенствование системы экзаменационного контроля знаний. На протяжении XIX века в классических университетах Украины использовались два типа испытаний: полукурсовое и государственное испытания. В конце XIX - начала XX века Харьковский университет высказался в пользу введения предметных испытаний, а так же за переход от курсовой системе преподавания к предметной. Переход к предметной системе учебных занятий и экзаменов был определен «Правилами о зачислении полугодов и об испытаниях», которые были утверждены приказом министра народного просвещения от 12 июля 1907 г. Соответственно этому документу, испытания, могли быть приуроченные не к полугодиям, а к окончанию изучения того или другого предмета отдельно. Студенты университетов, которые готовили себя к преподавательской деятельности в гимназиях и прогимназиях, кроме публичных экзаменов, составляли «особое специальное испытание». Они должны были также подготовить и защитить на коллоквиуме научную работу на заданную тему, а также прочитать две-три пробных лекций в гимназии [5].

Во второй половине XIX века согласно уставу 1863 года курсовые экзамены студентов проводили публично, в связи с чем назначалась комиссия, в состав которых входили декан и профессора соответствующего факультета. В соответствии же с уставом 1884 года такие экзамены происходили в «особых государственных комиссиях», которые при оценке знаний студентов руководствовались учебными программами, утвержденными министром народного просвещения и попечителем [1].

Важной особенностью педагогического процесса в университетах Украины исследуемого периода было то, что в учебный процесс постепенно внедрялись ведущие дидактические принципы высшей школы: принципы научности, доступности обучения, связь теории с практикой и принцип наглядности, сознания и активности усвоения учебного материала, воспитательного характера обучения и др. [5].

Несмотря на не очень высокий уровень лекционных университетских курсов, отдельные профессора старались неуклонно придерживаться принципа научности в своей преподавательской деятельности. Так, министерство народного просвещения в своей экспертной оценке лекциям, прочитанных профессором истории Харьковского университета Г. Цехановским, отмечало, что они не только были лишены «любой тенденциозности и догматизма», а наоборот отмечались «суровой объективностью и самостоятельным анализом изложенных теорий» [5].

Таким образом, можно отметить, что в системе высшего образования, происходило углубление теории и практики обучения студентов, активизация их учебной деятельности, формирование в них интереса к преподавательской работе в школе и вузе, внедрение в обучение различных приемов, направленных на формирование у студентов необходимых профессионально-педагогических знаний, умений и навыков.

Анализ архивных документов, дореволюционных и современных историко-педагогических публикаций дает возможность сделать вывод о генезисе прогрессивных форм и методов обучения студентов Харьковского

проводити попередню роботу, застосовуючи методичний прийом тлумачення значення слів, які є визначальними для розуміння змісту та ідеї твору. Таких слів педагог може виокремити декілька і напередодні заняття чи безпосередньо перед читанням твору шляхом використання різних методичних прийомів допомогти дітям усвідомити значення складних для розуміння слів. Натомість при ознайомленні з поетичними творами попередню лексичну роботу перед читанням вірша проводити недоцільно, оскільки це може негативно вплинути на якість цілісного сприймання віршованого тексту. Корисніше провести таку роботу після читання, у процесі художньої комунікації.

Таблиця 3

Застосування методичних прийомів лексичної роботи на різних етапах заняття з ознайомлення з художнім словом відповідно до літературних жанрів

Місце лексичної роботи на різних етапах заняття	Методичні прийоми лексичної роботи за різними літературними жанрами		
	Проза	Поезія	Малі фольклорні жанри
Попередня робота на початку заняття	Тлумачення значення ключових слів, важливих для розуміння ідеї твору; актуалізація тематичного словника	Тлумачення значення складних слів проводитися напередодні заняття	Тлумачення значення слів, пояснення з показом; актуалізація тематичного словника
По ходу читання художнього твору	Прийом синонімічної заміни (валун – величезний камінь, дереза – колюча трава)	Не доречно робити пояснення по ходу читання вірша	Не доречно робити пояснення, щоб не порушувати цілісність сприймання
У ході бесіди після читання художнього твору за його змістом	Запитання на уточнення розуміння значення слів; відповіді-запитання; використання лексико-граматичних завдань, лексичні вправи зі словотворення	Запитання на уточнення розуміння значення слів; зіставлення близьких за змістом слів; повторення образних слів з тексту; лексичні вправи за зразком мовлення («Словесне малювання»)	Запитання на уточнення розуміння значення слів; зразок словникового вживання; хорове та індивідуальне промовляння; добір слів до заданого слова; лексичні вправи за зразком («Придумай загадку»)

Окремі науковці рекомендують у попередній частині літературного заняття застосовувати спеціальні вправи з актуалізації тематичного, асоціативного словника, що допомагає дітям зорієнтуватися у смисловій групі слів, важливих для розуміння суті твору. Так, наприклад, якщо тематика твору пов'язана з художнім описом лісового пейзажу, доцільно на початку заняття актуалізувати словник (дієслівний, якісний, предметний), пов'язаний із природними особливостями життя лісу у відповідну пору.

При роботі з прозовими творами доцільно використовувати такі методичні прийоми, як: словесний коментар; пояснення; запитання та уточнення розуміння; а при ознайомленні з малими фольклорними жанрами доцільним є методичний прийом пояснення.

Після читання художнього твору будь-якого жанру доцільно використовувати низку методичних прийомів. Так, при ознайомленні з прозою – запитання та уточнення розуміння; відповіді-запитання; використання мовленнєвих завдань; під час роботи з поетичними творами – запитання та уточнення розуміння, зіставлення близьких за змістом слів; повторення, називання, відповіді-запитання, використання мовленнєвих завдань; при роботі з малими фольклорними жанрами – запитання та уточнення розуміння; зразок словникового вживання; повторення; називання; відповіді-запитання; використання мовленнєвих завдань.

Висновок. Отже, твори художньої літератури суттєво впливають на збагачення лексичного запасу дошкільників, при цьому важливим є врахування як індивідуальних вікових особливостей дітей дошкільного віку, так і доцільність добору певних методичних прийомів, впливу того чи іншого жанру літератури на різні аспекти лексичного розвитку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні поліхудожнього підходу до лексичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Гавриш Н. В. *Художнє слово і дитяче мовлення* / Н. В. Гавриш. – Донецьк: Лебідь, 1999. – 170 с.
2. Кулибчук Л. М. *Теоретичні засади розвитку образного мовлення* / Л. М. Кулибчук // *Педагогіка і психологія*. – 1998. – №4. – С. 12.
3. Любашина В. В. *Змістовий аспект методики формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів* / Любашина В. В. // *Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. ст.]. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 15; Ч. 1 / РВНЗ „Крим. гуманіт. ун-т”; [редкол.: О. В. Глузман та ін.; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта: [б. в.], 2007. – С. 160–168.*
4. Руденко Ю. А. *Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. А. Руденко. – Одеса, 2003. – 21 с.*
5. Ушакова О., Гавриш Н. *Знакомим дошкольников с художественной литературой* / О. Ушакова, Н. Гавриш. – М.: ТЦ Сфера, 1998. – 224 с.
6. Цейтлін С. Н. *Язык и ребенок [Текст] : лингвистика дет. речи: Учеб. пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 238 с.*

References:

1. Havrysh N. V. *Khudozhnye slovo i dytyache movlennya* / N. V. Havrysh. – Donetsk: Lebid', 1999. – 170 s.

университета на протяжении XIX - начала XX вв., следует отнести также репетиции и собеседования. Их главная цель заключалась в активизации и контроле за учебной деятельностью студентов, усилении их самостоятельной работы на протяжении всего учебного года, а не только накануне экзаменов и зачетов. С середины 30-х годов XIX века репетиции и собеседования были внесены в расписание занятий в университетах Украины [5].

В Харьковском университете репетиции проводились в виде диалога между преподавателями и студентами еженедельно и «по третям года». Еженедельные репетиции проводили студенты-кандидаты или адъюнкты и магистры, «по третям года» - те преподаватели и профессора, которые читали теоретические курсы. На репетициях проверялись конспекты студентов, усвоение ими одной или нескольких тем теоретических курсов, обеспеченность их литературой и знаниями рекомендованной литературы, посещение студентами библиотеки [1].

Важное место в активизации учебной деятельности студентов университетов в Харьковском университете занимала и такая форма работы, как собеседование, цель которого заключалась в том, чтобы научить студентов свободно излагать мысли. В 1835 году ректор университета профессор И. Кронберг составил «Проект об ученых собеседованиях между студентами и преподавателями», согласно которому собеседования получили педагогический статус и стали систематическими. По сравнению с репетициями они носили более комплексный характер, проводились один-два раза в месяц на протяжении 2 - 4-х академических часов. Их проведение было обязательным не только для всех профессоров, но и даже для ректора университета [4].

Как свидетельствует изучение отчетов преподавателей Харьковского университета за 1835 - 1849 гг., во время собеседований студенты выступали с аналитическими сообщениями о новостях педагогической и специальной литературы, читали и обсуждали свои рефераты и рецензии на разные работы, высказывали свои пожелания относительно организации и содержания учебных занятий [2].

В XIX веке в университетах Украины начали использовать специальные формы организации обучения для подготовки будущих учителей школ. Кроме педагогических семинаров, которые были организованы с 1812 года, в Харьковском университете, помимо активной педагогической практики на протяжении 3-4 недель (с 1808 года), было внедрено написание студентами конкурсных научно-методических работ на педагогические темы. Общепедагогическая подготовка будущих преподавателей высших учебных заведений и гимназий существенным образом отличалась от подготовки будущих учителей средних школ. Первая была значительно глубже. Каждого студента, который готовился к преподавательской деятельности, прикрепляли к профессору-наставнику, который помогал в составлении индивидуального плана обучения, контролировал ход его выполнения и предоставлял консультации. Такой план требовал, чтобы студенты читали научно-методическую литературу не только по выбранной специальности, но и педагогические периодические издания, вели конспекты «собственных раздумий» о выбранном предмете и изученной литературе, а также готовили конспекты для своего будущего преподавания. Во время активной педагогической практики будущие преподаватели читали лекции на младших

руководством профессора Н. Лавровского, на котором слушатели знакомились с историей воспитания и теорией педагогики, решали педагогические задачи [2].

Во второй половине XIX века в Харьковском университете, на основании Устава 1863 года, было увеличено количество практических занятий. В ежегодных отчетах министра народного просвещения о состоянии области специально сообщалось об организации практических занятий и семинаров на разных факультетах Харьковского университета, например, в 1870 г. был внедрены семинары на историко-филологическом факультете Харьковского университета [4].

В 80-х годах XIX века практические и семинарские занятия на всех факультетах Харьковского университета были введены как обязательные для посещения студентами, участие студентов в работе семинара или практического занятия считалась не менее важной, чем посещение лекций [1].

По мнению профессора Харьковского университета В. Бузескулы после принятия университетского устава 1884 года практические занятия, которые проводились в высшем учебном заведении, «заняли видное место в системе преподавания: они получили дальнейшее развитие и стали одним из главных средств усвоения учебных предметов и знакомства с методами и приемами преподавания», с этой целью на историко-филологическом факультете Харьковского университета был открыт кабинет практических занятий [5].

Во второй половине XIX ст. в связи с развитием университетского образования в России стал вопрос о месте и значении лекций в учебном процессе. Часть университетских преподавателей выступила с критикой существующей системы преподавания, в которой лекция занимала ведущее положение. Профессор Санкт-Петербургского университета В. Григорьев утверждал, что лекцию нужно исключить из академической или университетской системы обучения. Ведь, по его мнению, студенту, который начинает изучение науки, эта работа напоминает работу писаря, который бездумно переписывает чужое произведение. Отрицая роль лекции как важнейшей формы педагогического процесса в университете, он считал, что основой обучения в высшей школе должно быть самообразование [2].

Важные вопросы, связанные с необходимостью реформирования университетского преподавания, освещались на страницах журнала министерства народного образования, в котором высказывалось мнение о том, что чтение лекций являлось необходимым лишь в начале XIX века, когда отсутствовала учебная литература, а студент для получения знаний не имел другого источника, кроме лекций своего профессора. В условиях быстрого развития науки лекции профессора представляют собой лишь общий обзор состояния современной учебной и научной литературы и тем самым не отвечают цели университетского преподавания. Поэтому более рациональным является издание лекционных курсов, вместо чтения лекций профессорам лучше осуществлять непосредственное руководство научными занятиями студентов, на которых они могли бы объяснять, интерпретировать содержание и основные идеи собственных лекционных курсов и пособий. Известный ученый и педагог Н. Пирогов, защищая идею развития самостоятельности студентов, говорил о необходимости ограничивать количество лекций в университетском обучении и чаще их объединять с практическими занятиями [5].

К педагогически эффективным формам учебной работы, которые разрабатывали и использовали преподаватели Харьковского Императорского

2. Kulybchuk L. M. *Teoretychni zasady rozvytku obraznoho movlennya* / L. M. Kulybchuk // *Pedahohika i psykholohiya*. – 1998. – #4. – S. 12.

3. Lyubashyna V. V. *Zmistovyy aspekt metodyky formuvannya dialohichnykh umin' ditey starshoho doshkil'noho viku v ihrakh za syuzhetamy khudozhnikh tvoriv* / Lyubashyna V. V. // *Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity*: [zb. st.]. Ser.: *Pedahohika i psykholohiya*. Vyp. 15; Ch. 1 / RVNZ „Krym. humanit. un-t”; [redkol.: O. V. Hluzman ta in.; vidp. za vyp. M. Ya. Ihnatenko]. – Yalta: [b. v.], 2007. – S. 160–168.

4. Rudenko Yu. A. *Zbahachennya slovnika ditey starshoho doshkil'noho viku ekspresyivnoyu leksykoyu zasobamy ukraïns'koyi narodnoyi kazky*: Avtoref. dys.... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Yu. A. Rudenko. – Odesa, 2003. – 21 s.

5. Ushakova O., Havrysh N. *Znakomym doshkil'nykov s khudozhestvennoy lyteraturoy* / O. Ushakova, N. Havrysh. – M.: TTs Sfera, 1998. – 224 s.

6. Tseylin S. N. *Yazyk y rebenok* [Tekst] : lynchvystyka det. rechy: Ucheb. posobyе dlya studentov vuzov / S. N. Tseytlyn. – M.: Vlados, 2000. – 238 s.

Педагогіка

УДК:372

доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Высшей математики и информатики» Гордиенко Т. П.

Крымский экономический институт
ГБУЗ «Киевский национальный экономический
университет им. В. Гетьмана» (г. Симферополь),

ассистент кафедры

«Высшей математики и информатики» Смирнова О. Ю.

Крымский экономический институт
ГБУЗ «Киевский национальный экономический
университет им. В. Гетьмана» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Анотація. У статті розглядається формування інформаційної діяльності майбутнього економіста в процесі вивчення дисциплін природничо-наукової підготовки за допомогою електронного навчально-методичного комплексу.

Ключові слова: електронний навчально-методичний комплекс, інформаційна діяльність, дисципліни природничо-наукової підготовки.

Анотация. В статье рассматривается формирование информационной деятельности будущего экономиста в процессе изучения дисциплин естественно-научной подготовки с помощью электронного учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, информационная деятельность, дисциплины естественно-научной подготовки.

Annotation. This article discusses the formation of information activities in the future economist studying the disciplines of natural science training with an electronic teaching materials.

Key words: electronic training complex, information activities, disciplines of natural science training .

Введение. Перед выпускниками экономических вузов возникают проблемы, связанными с их постоянным профессиональным ростом. Во время обучения в вузе не достаточно изучения только специальных дисциплин, основные профессиональные качества и умения вырабатываются у будущих выпускников непрерывно, начиная с изучения дисциплин естественно-научной подготовки, например таких как информатика. Поскольку при изучении специальных дисциплин, студенты - будущие экономисты получают, в основном, необходимый для профессиональной деятельности багаж специальных знаний. Такие умения, как самостоятельный поиск и усвоение информации, способность анализировать, синтезировать, полученную информацию, логически размышлять, развиваются и при изучении дисциплин естественно-научной подготовки.

Так как информационная деятельность и информация неразрывно связаны, становится понятно, что аспекты рассмотрения информации в каждой сфере деятельности человека различны. Например, прагматический аспект связан с возможностью достижения поставленной цели с использованием получаемой информации. Этот аспект информации влияет на поведение потребителя и характеризует поведенческую сторону проблемы. Если информация была эффективной, то поведение потребителя меняется в желаемом направлении. Семантический аспект позволяет оценить смысл передаваемой информации и определяется семантическими связями между словами или другими смысловыми элементами языка. Синтаксический аспект информации связан со способом ее представления. В зависимости от реального процесса, в котором участвует информация (осуществляется ее сбор, передача, преобразование, отражение, представление, ввод или вывод), она представляется в виде специальных знаков, символов.

В связи с этим, в настоящее время не существует единого определения информации как научного термина. С точки зрения различных сфер деятельности человека данное понятие описывается своим специфическим набором признаков.

Информация – это содержание сообщения, сигнала, памяти, а также сведения, содержащиеся в сообщении, сигнале или памяти. [2]

Информация – сведения об объектах и явлениях окружающей среды, их параметрах, свойствах и состоянии, которые уменьшают имеющуюся о них степень неопределённости, неполноты знаний.[3]

Информация – это понимание (смысл, представление, интерпретация), возникающее в аппарате мышления человека после получения им данных, взаимосвязанное с предшествующими знаниями и понятиями.[4]

Информация, первоначально – сведения, передаваемые людьми, устным, письменным или другим способом (с помощью условных сигналов, технических средств и т.д.); с середины 20 века общенаучное понятие, включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом; обмен сигналами в животном и растительном мире; передачу признаков от клетки к клетке, от организма к организму.[5]

Информация – содержание сообщения или сигнала, сведения, рассматриваемые в процессе их передачи или восприятия; одна из исходных общенаучных категорий, отражающая структуру материи и способы её познания, несводимая к другим, более простым понятиям. [6].

старался доказать, что гражданское общество должно всеми средствами стремиться к мудрости, к свободе, к воле, к достижению лишь той цели, которая «поставлена умом». Концептуальные идеи профессора Харьковского университета И. Шада было положено в основу отечественных философско - педагогических концепций [5].

Методическая деятельность Харьковского учебного округа предполагала не только создание теоретического курса, но и предполагала и создание практической базы, в связи с чем была организована активная педагогическая практика, во время которой студенты-кандидаты получали практические навыки педагогической деятельности, а так же знакомились с современными, по тому времени формами и методами обучения, студенты - практиканты: исполняли обязанности помощников профессоров; читали лекции на младших курсах; проводили собеседования; репетиции; другие виды занятий, старались «достичь высшей степени усовершенствования и принимать участие в практической деятельности профессоров». Углубленная педагогическая подготовка харьковских студентов осуществлялась за счет стажировки в Московском, Петербургском, Венском университетах, в Дерптском профессорском институте. Например, практическая подготовка по педагогике заключалась в чтении студентами 3 и 4 курсов педагогических лекций. При выборе содержания лекций профессор Н. Лавровский знакомил студентов с лучшими методами и средствами преподавания, преимущественно в низших и средних учебных заведениях, учитывая достижение современной педагогики. С этой же целью студенты 4-х курсов выполняли разные письменные упражнения, в процессе которых рассматривались и обсуждались важные, а нередко и дискуссионные дидактические вопросы [5].

В качестве разновидности практических занятий в университетах Украины в XIX веке возникает гибкая семинарская форма организации обучения. Семинары как один из видов групповых занятий использовались для трактовки текстов и первоисточников по гуманитарным наукам западноевропейскими университетами уже с XVII века. В Украине они появились немного позднее, лишь в XIX веке вместе с открытием Харьковского университетов. Постепенно семинарские занятия приобрели практический характер. Это были научные школы ученого, под руководством которого происходило изучение и исследование проблем определенной науки. Со временем сформировалась общепринятая форма семинара: преподаватель сообщает о теме занятия, проводит подготовительную работу и обсуждает со студентами их доклады. Создаются два направления методики проведения семинарского занятия - демократический, который предусматривает активность студентов и авторитарный, на котором преподаватель сам определяет направление деятельности студентов [1].

Например, в 1811 - 1816 годах в Харьковском университете работали педагогический и филологический семинары, под руководством профессора Х. Роммеля, которые, по его мнению, оказывали содействие в выработке у студентов практических и методических навыков, связанных с их будущей учительской деятельностью. В их работе, как правило, принимали участие студенты старших курсов, они самостоятельно готовили рефераты, разнообразные письменные работы, знакомились со статьями педагогического содержания, которые печатались на страницах педагогической печати. Также в 50 - е годы XIX века активно работал педагогический семинар под

Так же значительный вклад в методическую деятельность Харьковского учебного округа по разработке вопросов научно-педагогической подготовки преподавательских кадров в Харьковском Императорском университете внес профессор университета А. Валицкий, который в 1839-1840 гг. составил «Программу-конспект курса педагогики» [3].

Исследование содержания теоретической научно-педагогической подготовки студентов Харьковского Императорского университета продолжил первый заведующий кафедрой педагогики в Харьковском Императорском университете профессор Н. Лавровский, в 1854 году была опубликована монография Н. Лавровского, посвященной истории народного образования в России от внедрения христианства в Киевской Руси до времен правления императора Петра I [3]. В монографии автор значительное внимание уделил изучению содержания и объема обучения в российских учебных заведениях различного типа.

Важное значение для понимания дидактических проблем учебно-воспитательного процесса имели работы опубликованные Н. Лавровским в журнале министерства народного образования. В одной из таких статей он проанализирована сущность и условия успешности педагогического процесса, считал, что обучение это не механическая работа, а деятельность, которая предусматривает со стороны преподавателей «любовь к делу, участие сердца и полную искренность». Н. Лавровский выделил важные принципы педагогического процесса: компетентность преподавателей; всестороннее знание преподавателями современных дидактических требований; добросовестность; дружелюбие и постоянное стремление преподавателей всеми средствами содействовать успеху дела [5].

В 1865 году при обсуждении «Проекта положения для подготовки учителей для гимназий и прогимназий» участники обсуждения признали необходимость иметь при каждом университете ординарного профессора педагогики для ознакомления студентов с важными вопросами теории педагогики и дидактики. Преподаватели испытывали острую потребность в основательной теории и не могли ограничиваться лишь собственным образовательным практическим опытом. В контексте обсуждаемых проблем, педагогика рассматривалась как наука, которая заслуживала значительного внимания со стороны каждого просвещенного человека [4]. Если к середины XIX века в подготовке педагога доминировали преимущественно научные знания и внимание концентрировалось на содержании того материала, который преподаватель должен передавать студентам, то со второй половины XIX века в подготовку будущего учителя постепенно стали внедряться научно-педагогические знания, активно обсуждался вопрос их содержания.

Курс философских дисциплин в Харьковском университете строился на основах немецкой классической философии. Важная роль в распространении этих знаний принадлежит профессору Харьковского университета И. Шаду, который пропагандировал идеи немецких философов И. Канта, Ф. Шеллинга, Й. Фихте. И. Шад является автором многих научных работ, которые использовались в учебном процессе Харьковского университета: «Чистая логика» (1812 г.), «Естественное право» (1814 г.), в которых он изложил свою философскую систему, в которой старался не только примирить науку и веру, а и поставить на первое место ум человека, в котором, по его словам, раскрывается ее божественная природа. В своих философских произведениях

Формулирование цели статьи и заданий. Целью данной статьи является рассмотрение электронного учебно-методического комплекса, формирующего информационную деятельность будущего экономиста, в процессе изучения дисциплины информатика.

Изложение основного материала статьи. В экономической и управленческой сферах деятельности (в которых работают экономисты) информация – это основное условие конкурентной способности организации.

Руководителя интересует информация о физических и юридических лицах, передовой технологии, экономической и финансовой ситуации и т.д. Оперативная, надежная, достоверная и своевременная информация является основой управленческого процесса, и от того насколько она совершенна, во многом зависит качество управления предприятием.

Информация позволяет ориентироваться в общей обстановке, уменьшить финансовый риск, следить за внешней средой, рынком и изменениями рыночной конъюнктуры, оценивать свою деятельность, вырабатывать и корректировать стратегию предприятия. Информация может приниматься экономистами к сведению, служить основой будущих решений, расширять их знания и кругозор. Без информации невозможна совместная работа в условиях разделения труда, нехватка нужной, как и избыток ненужной информации дезориентирует любую деятельность.

Информационная деятельность экономиста требует от него четкой организации процесса сбора, анализа и обработки информации. Причем он также должен уметь определять важность или второстепенность поступающей информации; уметь упорядочивать коммуникационный процесс и обмен информацией в рамках предприятия; обладать хорошо развитой способностью устного и письменного общения. Экономист должен быть первым лицом, знающим требования к содержанию информации, ее форме, оценке и использованию в профессиональной деятельности.

Стремительный рост и дифференциация спроса на все виды информации, в том числе научную, техническую и в большей степени экономическую, а также повышение требований к содержанию и формам представления данных являются серьезными стимулами для совершенствования работы экономиста.

Именно владение достоверной и актуальной информацией вместе с умением эффективно применять адекватные методы и средства ее сбора, преобразования и передачи служит основой успешной деятельности экономиста. Информационная роль экономиста, состоит в том, что экономист собирает информацию о внутренней и внешней среде, распространяет информацию в виде фактов и нормативных установок и, наконец, разъясняет политику и основные цели организации. От того, насколько экономист владеет информацией, насколько он может ясно и четко доводить информацию до членов организации, клиентов, деловых партнеров очень сильно зависит результат его работы.

Информационная деятельность экономиста – это деятельность, обеспечивающая сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации, а также формирование организационного ресурса и организацию доступа к нему. [7, с. 411.] Информационную деятельность можно еще определить, как деятельность, которая «представляет собой часть общественного производства, связанную с подготовкой информационных

продуктов и услуг, направленных на удовлетворение определенной группы общественных потребностей».

Информационная деятельность экономиста складывается из нескольких составляющих:

1) информационное мировоззрение – это система взглядов на природу и общество через призму своих знаний и навыков полученных из потока информации;

2) информационный стиль мышления или информационный менталитет экономиста, в основе которого заложен приоритет информации. Информационный стиль мышления – это:

- умение видеть явление во всей важности, включая породившие его причины и их последствия; умение связывать факты;

- умение ориентироваться в быстроменяющейся информационной ситуации и правильно оценивать сложившуюся обстановку с точки зрения рациональных, эстетических и морально-этических критериев;

- умение адекватно реагировать на поступающую информацию;

3) владение информационными технологиями и их применение на практике. Информационные технологии – это последовательность процедур информационной деятельности, протекающих в информационной сфере: в области создания и распространения информации:

- процедуры аналитико-синтетической обработки информации;
- самостоятельной работы с различными источниками информации;
- разной техники чтения текста, в т.ч. - определения содержания документа при беглом его просмотре;
- извлечения информации из текста;
- систематизации и документального оформления полученных сведений и др.

Экономист в современном обществе должен владеть технологиями информационной деятельности. Это предполагает:

- знание правил пользования информацией, знаниями, умениями на практике;
- ориентацию в источниках, в т.ч. и в устных, и литературных, и т.д.;
- систематичность и последовательность обработки информации, умение выбрать конкретную среди большого объема данных;
- владение приемами рационального восприятия информации, обеспечивающими ориентацию в информационном потоке, усвоение и глубокое понимание полученного знания;
- умение использовать и применять на практике полученную информацию, почерпнутую из различных источников.

Учебно-методическая поддержка учебного процесса выражается в подготовке всех составляющих учебно-методического обеспечения образовательной дисциплины и интеграции в виде единого электронного учебно-методического комплекса.

Как показывает практика электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) оказывает непосредственное влияние на когнитивную сферу, сферу связанную с познавательными процессами и сознанием обучающихся.

К отличительным особенностям ЭУМК, прежде всего, относятся такое построение комплексов, которое позволяет обеспечить полный учебный цикл:

Определенный научный интерес представляют собой также исследования в которых отображены некоторые аспекты деятельности учебных округов Украины в XIX – начале XX века, в том числе и методической деятельности: В. Лозовая, Л. Вовк, Н. Евтух, В. Курило, Н. Демьяненко и др.

Формулировка цели статьи и задач. Проанализировать некоторые особенности методической деятельности Харьковского ученого округа в XIX – начале XX века

Изложение основного материала. В 1804 году состоялось открытие Харьковского Императорского. Активная организационная деятельность Харьковского учебного округа по созданию Харьковского университета как базы развития высшего образования на территории Левобережной Украины должно было поддерживаться созданием методической базы, в связи с чем методическая деятельность Харьковского ученого округа заключалась в: издании учебных планов, программ, учебников, пособий; лекций; внедрении новых форм и методов обучения.

Профессора, которые считались специалистами в различных отраслях наук, сосредоточились в основном на издании учебников и учебных пособий. В частности, пособия по истории и теории российской литературы были написаны первым ректором Харьковского университета профессором И. Рижским, три его книги «Наука стихосложения», «Введение в курс словесности», «Опыт риторики». Пособия И. Рижского имели большую научно-педагогическую ценность и долгое время пользовались значительной популярностью в высших учебных заведениях, в том числе и в университетах [1].

Европейскому уровню развития математической науки отвечали научные работы по математике профессора Харьковского Императорского университета Т. Осиповского, который получил научно-педагогическое признание благодаря опубликованному в начале XIX века «Курса математики» в 3-х томах. По мнению специалистов работы по математике Т. Осиповского можно было поставить в один ряд с лучшими иностранными пособиями того времени [1].

Со времени создания Харьковского Императорского университета, ведущие профессора университета кроме профессиональных исследований вели творческие поиски содержания, форм и методов работы, повышение уровня преподавания дисциплин педагогического и методического циклов. В связи с этим первые пособия по педагогики в 1811 году разработал и опубликовал профессор Х. Роммель: «План и правила обучения и преподавание в педагогическом институте», в 1812 году - курс лекций «Дидактика и методика» Исследуя содержание учебного процесса в вузе особое значение он уделял научным принципам и принципам преподавания университетских дисциплин, считал, что содержание университетского образования в значительной мере зависит от научного уровня подготовки наставника, его моральных качеств, педагогического мастерства. Разрабатывая научно-педагогические требования к процессу университетского обучения Х. Роммель большое внимание уделял средствам рациональной организации научно-поисковой деятельности будущих учителей, развитию их самостоятельного мышления, изготовлению умений и навыков исследовательской работы [4].

suchasnoyi pedagogichnoyi osvity. – (Seriya «Pedagogika i psy`xologiya»). – [zb. statej]: Vy`p. 11. – Ch.2. – Yalta: RVV KGU, 2006. – S. 69–76.

5. Gry`shak S.M. Kooperaty`vni formy` navchannya u formuvanni egalitarnoyi ideologii majbutnix specialistiv social`noyi sfery` // *Teorety`ko-metody`chni problemy` vy`xovannya ditej ta uchniv`s`koyi molodi*: Zb. nauk. pr. – Vy`p. 9. – Ky`yiv, 2006. – S.332–338.

6. Bodnar L.V. Virtual`ni zasoby` navchannya v pidgotovci social`nogo pedagoga // *Naukovy`j visny`k Pivdennoukrayins`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu im. K.D. Ushy`ns`kogo*: Zb. nauk. pr. – Vy`p. 9-10. – Odesa, 2003. – S. 170–174.

7. Spirina T. P. Kul`tura spilkuvannya yak skladova profesijnoyi kul`tury` social`nogo pedagoga // *Tematy`chny`j vy`pusk «Vy`shha osvita Ukrayiny` u konteksti integraciyi do yevropejs`kogo osvith`nogo prostoru : Monitory`ng yakosti osvity`»*. Dodatok 3 (t. 6). Ky`yiv, 2007. – S. 269–273.

Педагогика

УДК: 372.0

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления учебными заведениями Шушара Т. В.
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАРЬКОВСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Анотація. У статті розглядається один із аспектів методичної діяльності Харківського навчального округу у XIX – на початку XX століття, аналізується його сутність, зміст, розкриваються особливості методичної діяльності Харківського навчального округу.

Ключові слова: Харківський навчальний округ, методична діяльність, Харківський Імператорський університет.

Аннотация. В статье рассматривается один из аспектов методической деятельности Харьковского учебного округа в XIX – начале XX века, анализируется его сущность, содержание, раскрываются особенности методической деятельности Харьковского учебного округа

Ключевые слова: Харьковский учебный округ, методическая деятельность, Харьковский Императорский университет.

Annotation. In article one of aspects of methodical activity of the Kharkov scientific region in the XIX - th and the beginning of the XX-th century, its essence, the maintenance is analyzed, features of methodical activity of the Kharkov educational region reveal

Key words: the Kharkov educational region, methodical activity, the Kharkov Imperial university.

Введение. Утверждение государственности в Украине требует коренных изменений в системе образования. Достичь успеха в реформировании национальной системы образования, поможет фундаментальное изучение, объективная оценка, творческое осмысление и использование лучших традиций украинского образования и педагогики с целью оптимального соединения классического наследия прошлого и современных достижений научной мысли, органической связи ее с отечественной историей, культурой и педагогическим опытом.

- постановку учебных задач;
- мотивацию;
- изучение учебного содержания;
- выполнение самостоятельной работы;
- самооценку;
- тестирование знаний.

Важнейшими компонентами являются:

- методические указания по изучению дисциплины,
- задания для самостоятельной работы,
- курс лекций,
- учебные пособия,
- система тестирования знаний,
- справочные материалы.

Особое значение имеет также необходимая структурированность материала и декомпозиция (научный метод, использующий структуру задачи и позволяющий заменить решение одной большой задачи решением серии меньших задач, пусть и взаимосвязанных, но более простых) его основного содержания через гиперссылки или глоссарий.

В КЭИ КНЭУ им.Вадима Гетьмана на кафедре высшей математики и информатики разработан ЭУМК по дисциплине «Информатика», созданный авторским коллективом преподавателей.

Программный продукт ЭУМК «Информатика» предназначен для изучения теории и проверки знаний по дисциплине Информатика, студентов 1 курса экономических специальностей. Также ЭУМК предназначен для самостоятельного изучения теоретического материала. Ввод информации осуществляется пользователем с клавиатуры или загружается из файла. При необходимости информация сохраняется в файл.

ЭУМК содержит следующие основные компоненты:

- учебную программу дисциплины Информатика;
- лекции в электронном виде;
- презентации;
- примеры модульных контрольных работ;
- пример экзаменационного билета;
- инструкции к выполнению лабораторных работ;
- список вопросов для подготовки к зачету, экзамену;
- глоссарий;
- тестирующую систему;
- дополнительные материалы для изучения.

Входящая в состав ЭУМК тестовая система «Информатика» предназначена для проверки знаний по соответствующей дисциплине. Тестовая система может использоваться как в сетевом, так и в кейсовом вариантах, в зависимости от потребностей и возможностей студентов.

Основные преимущества (интерактивность, позволяющая выполнять рутинные операции (поиск, вычисления) и индивидуализировать получение и усвоение информации; мультимедийная составляющая позволяет сочетать выразительные и информационные возможности зрительного образа, текста и делать изучаемое содержание более наглядным, воспринимаемым и запоминаемым; долговременная актуальность) ЭУМК позволяют формировать

информационную деятельность будущего экономиста с первого года обучения в высшем учебном заведении.

Создание полноценного ЭУМК включает в себя все этапы разработки программного продукта. Если преподаватель, будет направлять студента, использующего ЭУМК в процессе обучения, это позволит в итоге при правильной организации работы, решить две задачи. С одной стороны, достичь дидактические цели, спроектировать обучающую среду, в которой развиваются учебные и исследовательские умения и навыки обучающихся, и, с другой стороны, позволить обучающемуся, пройти все этапы жизненного цикла программного продукта и закрепить необходимый уровень знаний и навыков, предусмотренных учебным планом. Кроме этого, самостоятельная творческая работа повышает интерес студента к предмету и развивает познавательные способности.

Выводы. Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Информация сегодня превратилась в важнейший ресурс социально – экономического, технического, технологического развития любой организации, она является катализатором научно-технического прогресса. Известное изречение «кто владеет информацией, тот владеет миром» приобретает все более глубокий смысл. Особенности информации как ресурса являются ее неисчерпаемость, сохраняемость, возможность параллельного использования, легкость передачи. Деятельность человека, связанную с процессами получения, преобразования, накопления и передачи информации, называют информационной деятельностью. Соответственно информационная деятельность экономиста – это деятельность, обеспечивающая сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации. В КЭИ КНЭУ им.В.Гетьмана с помощью ЭУМК по дисциплине информатика формируется информационная деятельность у студентов экономистов с первого года обучения. Выпускник экономического вуза также должен уметь упорядочивать коммуникации и обмен информацией в рамках предприятия или фирмы, на которую он придет работать. Правильность действий экономиста зависит от того, располагает ли он достаточно полной информацией об управляемом объекте, и чем сложнее объект, тем больший объем информации ему необходим для управления. Быстрое получение всех видов информации является одной из предпосылок ускорения развития производства. Но одновременно при этом возрастает и роль самого экономиста, призванного на основе получаемой информации своевременно принимать ответственные решения в быстроменяющейся обстановке. Чем полнее удовлетворены информационные потребности руководителей в области планирования и прогнозирования, учета и регулирования производства, изучения потребительского спроса, финансовой деятельности и т.д. тем выше будет производительность его труда. Но, к сожалению, экономисты иногда не в полной мере используют доступную информацию, несмотря на ее первостепенную роль в процессе управления, т.к. работники экономической сферы иногда утрачивают способность обработать огромный поток информации и статистических данных. Информация будет бесполезной до тех пор, пока, экономист не знает, как ее осмыслить, оценить и как действовать на ее основе. Поэтому очень важно, чтобы экономист систематизировал информацию, которая бы помогала в совершенствовании его экономической деятельности.

общения, которому свойственна активная нравственная позиция, отсутствие агрессии и способность к терпимости для адекватного взаимопонимания и позитивного взаимодействия между различными социальными группами, представителями иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды, не были предметом фундаментального и специального научно-педагогического исследования.

Очевидна необходимость дальнейшего научного исследования феномена толерантности как одного из факторов урегулирования общественных взаимоотношений и как профессионального качества социальных педагогов и разработки методик и программ, которые помогут воспитать толерантную личность.

Литература:

1. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. / Науч. ред. М. С. Ковалева – М. : Мысль, 2001. – Т. 4: Т–Я. – 605 с.
2. Безпалько О.В. Технологічні аспекти підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей // Соціалізація особистості: Зб. наук. праць / За ред. А.Й. Капської. – К.: НПУ, 1999. – С. 36–41.
3. Годлевська Д.М. Концептуальні підходи до визначення сутності професійної компетентності соціального працівника // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. Том XXIV – К.: Логос, 2005. – С. 111–121.
4. Козич І. В. Конфліктологічна компетентність соціального педагога – майбутнього викладача як предмет педагогічного дослідження / Проблеми сучасної педагогічної освіти. – (Серія «Педагогіка і психологія»). – [Зб. статей]: Вип. 11. – Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – С. 69–76.
5. Гришак С.М. Кооперативні форми навчання у формуванні егалітарної ідеології майбутніх спеціалістів соціальної сфери // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – Вип. 9. – Київ, 2006. – С.332–338.
6. Боднар Л.В. Віртуальні засоби навчання в підготовці соціального педагога //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Вип. 9-10. – Одеса, 2003. – С. 170–174.
7. Снірина Т. П. Культура спілкування як складова професійної культури соціального педагога // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти». Додаток 3 (т. 6). Київ, 2007. – С. 269–273.

References:

1. Novaya fylosofskaya encyklopediya: V 4-x t. / Nauch. red. M. S. Kovaleva – M. : Mysl', 2001. – T. 4: T–Ya. – 605 s.
2. Bezpal'ko O.V. Teknologichni aspekty pidgotovky social'ny'x pedagogiv do roboty z di't'my obmezheny'x funktsional'ny'x mozhly'vostej // Socializaciya osoby'stosti: Zb. nauk. prac' / Za red. A.J. Kaps'koyi. – K.: NPU, 1999. – S. 36–41.
3. Godlev's'ka D.M. Konceptual'ni pidhody do vy'znachennya sutnosti profesijnoyi kompetentnosti social'nogo pracivny'ka // Socializaciya osoby'stosti: Zbirny'k naukovy'x prac' / Za zag. red. prof. A.J. Kaps'koyi. Tom XXIV – K.: Logos, 2005. – S.111–121.
4. Kozy'ch I. V. Konfliktologichna kompetentnist' social'nogo pedagoga – majbutn'ogo vykladacha yak predmet pedagogichnogo doslidzhennya / Problemy

Формирование профессиональной культуры будущих социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения рассмотрено в работе Т. Спириной [7].

Следует обратить внимание на то, что в системе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей университета недостаточно уделяется внимания проблеме формирования толерантной личности, в частности программами гуманитарных дисциплин не предусмотрено всестороннее овладение теорией и практикой толерантной коммуникации. Между субъектами учебно-воспитательного процесса вуза встречаются нетерпимые взаимоотношения, что отрицательно влияет на качество педагогических действий и эффективность профессиональной деятельности его выпускников. Кроме того, на сегодняшний день имеются ряд противоречий между:

- провозглашением толерантности как одного из приоритетов развития современного общества и недостаточной его реализацией в системе высшего образования;

- актуализацией проблемы формирования толерантности студенческой молодежи в структуре психолого-педагогического знания и отсутствием полного научного обоснования теоретических и практических подходов к ее решению;

- социальной значимостью профессиональной деятельности педагога, которая должна иметь ярко выраженный коммуникативно-толерантный характер, и недостаточно обоснованной методологией формирования толерантности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Анализ проблемы и существующих противоречий позволили определить задачи исследования:

- 1) охарактеризовать теоретические основы организации процесса формирования толерантности в профессиональной подготовке;

- 2) проанализировать состояние изученности проблемы в психолого-педагогической литературе и уточнить сущность понятия «толерантность социальных педагогов»;

- 3) определить содержание и структуру формирования толерантности у будущих социальных педагогов;

- 4) научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования толерантности у будущих социальных педагогов;

- 5) определить критерии, показатели и охарактеризовать уровни сформированности толерантности у будущих социальных педагогов;

- 6) разработать и экспериментально апробировать модель формирования толерантности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Предмет исследования – модель и педагогические условия формирования толерантности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Выводы. Из вышеизложенного следует, что вопрос формирования толерантной личности будущего социального педагога как носителя и организатора толерантных отношений между участниками педагогического

Литература:

1. Винер Н. КИБЕРНЕТИКА, или управление и связь в животном и машине. - М.: Советское радио, 1958.
2. Информатика: Энциклопедический словарь для начинающих./Сост. Д.А. Поспелов. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.2.
3. Информатика. Учебник./Под ред. проф. Н.В.Макаровой. - М.: Финансы и статистика, 1999.
4. Фридланд А.Я. Информатика: процессы, системы, ресурсы. -М: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003.
5. Большой энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998
6. Математический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1988
7. Выханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник / О.С. Выханский, А.И. Наумов. -4-е изд., перераб. и доп. - М.: Экономист, 2005. С. 411.
8. Казначевская Г.Б. Менеджмент: Учебник для вузов. – М.: Высшее образование, 2005. С. 218.

References:

1. Vynier N. KYBERNETYKA, yly upravlenye y svyaz' v zhyvotnom y mashyne. - М.: Sovet-skoe radyo, 1958.
2. Ynformatyka: Entsiklopedycheskyy slovar' dlya nachynayushchykh./Sost. D.A. Pospelov. - М.: Pedahohyka-Press, 1994.2
3. Ynformatyka. Uchebnyk./Pod red. prof. N.V.Makarovoy. - М.: Fynansы y statystyka, 1999.
4. Frydland A.Ya. Ynformatyka: protsessы, systemы, resursы. -М: BYNOM. Laboratoryya znanyu, 2003.
5. Bol'shoy entsiklopedycheskyy slovar'. - М.: Bol'shaya Rossyyskaya entsyklopedyya, 1998
6. Matematycheskyy entsiklopedycheskyy slovar'. - М.: Sovetskaya entsyklopedyya, 1988
7. Vykhanskyy O.S., Naumov A.Y. Menedzhment: uchebnyk / O.S. Vykhanskyy, A.Y. Naumov. -4-е yzd., pererab. y dop. - М.: Ekonomyst, 2005. S. 411.
8. Kaznachevskaya H.B. Menedzhment: Uchebnyk dlya vuzov. – М.: Vysshee obrazovanye, 2005. S. 218.

Педагогіка

УДК:37.026.7

учитель математики Горлова Т. І.

Харківська гімназія № 163 (м. Харків)

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗА ДОПОМОГОЮ РЕСУРСІВ ІНТЕРНЕТУ

Анотація. У статті розкривається значення активної самостійної роботи учнів під час навчання. Стаття присвячена розв'язанням проблеми організації та управління самостійною роботою учнів в сучасній освіті за допомогою використання системи електронної підтримки Moodle, яка відкриває нові можливості по формуванню, узагальненню та обробці матеріалів, пов'язаних з

реалізацією навчання. Визначено переваги та недоліки такої форми самостійної роботи.

Ключові слова: самостійність, Інтернет, дистанційна освіта, дистанційний курс, інноваційні форми навчання.

Анотація. В статті розкривається значення активної самостійної роботи учеників во время обучения. Стаття посвящена решению проблемы организации та управління самостійною роботою учеників в сучасному освітньому середовищі з використанням системи електронної підтримки Moodle, яка відкриває нові можливості по формуванню, обробці та аналізу матеріалів, пов'язаних з реалізацією навчання. Визначено переваги та недоліки цієї форми самостійної роботи.

Ключевые слова: самостоятельность, Интернет, дистанционное обучение, дистанционный курс, инновационные формы обучения.

Annotation. The article shows the importance of the pupils' self-studying. It is dedicated to solve the problems of the self-studying organization and management with the help of the system of the electronic support Moodle which gives new possibilities to create, summarize and process the information, connected with the studying realization. There are advantages and disadvantages of such work.

Key words: self-dependence, Internet, distance education, distance course, innovation forms of teaching.

Вступ. Виховати в учня інтерес до навчання, добитися стійких знань з предмета, розвивати творчі здібності, уміння та навички – задача, яка постала перед учителем у сучасному житті.

Для розв'язання цієї задачі потрібні:

1) посилену увагу до методів навчання: максимальний розвиток повинні отримати методи, які стимулюють активність учнів, виховують у них навички самостійної роботи;

2) перегляд системи вправ у напрямку посилення змісту, встановлення зв'язків між предметами.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті можливостей дистанційного навчання для розвитку самостійності учнів.

Виклад основного матеріалу статті. Сучасні методики викладання та методи навчання нерозривно пов'язані з питанням розвитку самостійності учнів. Самостійність є однією з головних якостей учнів та важливою умовою їх навчання. Саме в самостійності криються великі можливості корекції всього навчального процесу, підвищення його ефективності, покращення результативності та якості освіти. Увага до проблеми розвитку самостійності учнів пояснюється тим, що вона має велике значення не тільки безпосередньо під час навчання, але й для підготовки учнів до їхньої подальшої трудової діяльності. Уміння самостійно вирішити проблему, прийняти певне рішення знайти вихід з будь-якої ситуації необхідні для усіх людей незалежно від того, в якій сфері вони будуть працювати.

Самостійність – це якість людини, яка характеризується свідомим вибором дій та рішучістю в їх здійсненні. Вона тією чи іншою мірою притаманна будь-якій людині. Свідомий вибір дій характеризує активну розумову діяльність учня, а здійснення цих дій – його рішучість. Без самостійності в навчанні немає глибокого засвоєння знань. Самостійність тісно пов'язана з активністю, що, в

підготовки. Учені відзначають, що важливою складовою цієї підготовки є професійна компетентність.

Проблеми формування професійних компетенцій майбутніх соціальних педагогів досліджені в працях О. Безпалько, Д. Годлевської, І. Козьч, С. Гришак, О. Лисовця та інших. В частині, при розгляді проблеми професійної підготовки соціальних педагогів О. Безпалько обґрунтована система соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнями молодіжної в територіальному суспільстві, складовими компонентами якої є: члени суспільства (діти, молодіж, дорослі), установи соціальної інфраструктури для дітей та молодіж (установи освіти, органи місцевої виконавчої влади та місцевого самоврядування. На основі системного підходу розроблена структурно-функціональна модель організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнями молодіж в територіальному суспільстві [2].

Д. Годлевська теоретично обґрунтувала та розробила соціологічні, психолого-педагогічні підходи до трактування понять «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», а також проаналізувала стан проблеми в педагогічній практиці, запропонувавши модель професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників, складовими частинами якої є соціально-комунікативний, особистісно-емоційний, діяльний компоненти [3].

В дослідженні І. Козьч конфліктологічна компетентність визначається як одна з складових професійної компетентності, яка передбачає вміння індивідуальної роботи з людиною, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження та тривожності, рівень розвитку свідомості людини до діапазону можливих стратегій конфліктуючих сторін, вміння надати допомогу в реалізації конструктивного взаємодія в конкретній конфліктній ситуації [4].

Одними з професійно важливих якостей майбутніх спеціалістів соціальної сфери, за думкою С. Гришака, є гендерна компетентність, гендерна чутливість, гендерна лояльність, які визначені автором як здатність людини до співпраці на основі егалітарних цінностей, як здатність уникати сексизму та конструктивно реагувати на негативні наслідки для жінок та чоловіків, постраждалих від дискримінації, що має особливе значення в процесі реалізації ідеї гендерного рівності в професійній діяльності, так як допомагає змінювати та вдосконалювати соціальну роботу, знаходить відповідні шляхи рішення професійних завдань в різних нестандартних соціальних ситуаціях гендерних відносин [5].

Структурно-функціональна модель підготовки соціальних педагогів з використанням електронних засобів навчання розроблена Л. Боднар. Її визначено теоретично обґрунтований комплекс педагогічних умов формування підготовленості соціальних педагогів до професійної діяльності з використанням електронних засобів навчання [6].

Основу современного образовательного пространства должна составлять педагогика толерантности, которая предусматривает изменение системы человеческих отношений, построение их на познании культуры разных народов, взаимном уважении. По мнению украинских ученых (В. Андрущенко, И. Бех, А. Богуш, И. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кравец, И. Прокопенко, А. Савченко, А. Сухомлинская, Н. Ярмаченко) необходима принципиальная перестройка профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в направлении овладения им своей новой профессиональной роли – быть образцом толерантной личности в сфере организации учебно-воспитательного процесса современной национальной школы.

Пристальное внимание исследователей к проблематике толерантности объясняется повышенным интересом к проблемам личностного развития растущего человека, выделением важнейшей задачи воспитания, заключающейся в формировании у современного подростка поколения гражданской активности и ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности.

Анализ изучения научной литературы по философии, культурологии, истории, социологии, психологии и педагогике толерантности подтверждает актуальность данного направления исследования. Понятие «толерантность» вошло в широкий обиход в связи с инициативами ЮНЕСКО в области нормализации международных отношений. В буквальном переводе толерантность (лат. *tolerantia* – терпение) означает терпимость к иным мнениям, воззрениям, убеждениям, к поступкам людей, с которыми человек в чем-то расходится, не соглашается.

Новая философская энциклопедия трактует толерантность «как качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равной и достойной личности, и выражается в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом другое (внешность, манера, язык, вкусы, образ жизни, убеждения и т.п.). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие» [1, с. 21].

Вопросам формирования толерантности посвящены труды как российских (Н. Асташова, П. Бабенко, О. Дмитриева, Е. Пугачева, Е. Рыбак, Т. Фадеева) так и украинских ученых (Л. Боднар, О. Грива, Т. Гурова, А. Зинченко, Э. Койкова, Ю. Тодорцева). При этом педагогический аспект проблемы толерантности рассматривается в различных направлениях:

- формирование отношения обучающихся к толерантности как к общественно значимой ценности;
- формирование толерантности в полиэтнических регионах, где выше уровень межэтнической напряженности;
- формирование толерантного сознания школьников и студентов;
- воспитание толерантности в системе среднего и высшего образования.

Особое внимание уделяется учеными разработке новых воспитательных технологий, которые бы обеспечивали формирование и развитие духовных способностей как доминирующих в ценностной системе человека.

Проведенный анализ имеющейся научной литературы по формированию толерантности позволили сделать вывод о необходимости формирования толерантности у социальных педагогов в процессе их профессиональной

свою чергу, є основою процесу пізнання. При цьому не останнє місце займають зацікавленість, наполегливість та інші якості, які розвиваються разом із самостійністю. Недостатня самостійність робить учня пасивним, гальмує розвиток його мислення та, врешті-решт, робить його неспроможним до застосування отриманих знань. Самостійність мислення та самостійність цілеспрямованої діяльності є найважливішими якостями людини, які повинна формувати сучасна система освіти. [1]

Питанню організації самостійної роботи на уроці присвячено багато наукових та методичних розробок. Проблема розв'язується за допомогою інноваційних методів, диференціації навчання, використання дидактичних матеріалів з різним рівнем складності. Набагато важче забезпечити управління самостійною роботою учнів, та ще й, бажано, вдома, у вільний час. У цій ситуації допомогти, спрямувати, не підказуючи, кожного учня на правильний шлях самому учителю важко. Кардинальним розв'язанням проблеми управління самостійною роботою учнів удома є використання систем електронної підтримки навчання, яке відкриває нові можливості щодо формування, узагальнення та обробки матеріалів, пов'язаних з проблемою навчання.

Таким програмним продуктом є LMS Moodle – система з відкритим кодом, основа електронної підтримки навчання в багатьох країнах Європи. Кількість користувачів системи постійно зростає. LMS Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – одна з найбільш відомих та поширених у Європі систем управління дистанційним навчанням. Автором Moodle вважають австралійця Мартіна Дуджамоса. Перша версія системи з'явилася в серпні 2002 року. На сьогодні дистанційне навчання на базі Moodle використовується в 202 країнах світу. Вона нараховує вже понад 2,5 млн. користувачів по всьому світу. Програма перекладена на 75 мов. [2]

LMS Moodle представляє собою систему дистанційного навчання, в якій існує 6 типів користувачів: адміністратор, організатор курсів, учитель (лектор, провідний учитель), учитель без права редагування, учень, гість. Організатором навчання на курсі є учитель, саме він забезпечує процес навчання та розміщує всі матеріали, які для цього необхідні. Це дуже відповідально та сприяє постійному вдосконаленню його професійної майстерності. За бажанням, користувачами курсу можуть бути декілька вчителів, які зацікавлені в розкритті теми курсу. Система дозволяє кожному учаснику вести власні блоги, у яких можна розміщувати статті, матеріали, рецензії. На форумі учасники можуть ділитися враженнями, проводити обмін інформацією. Метою форумів є отримання відповідей на питання в результаті обговорення, причому оперативність відповіді не є важливою. Необхідно отримати правильний результат, який народжується із багатьох різних думок та точок зору. Відповіді можуть надходити у вигляді файлів – вкладок, елементів графіки, формул, що значно розширює можливості спілкування між вчителями міста, області, країни.

Учителям система надає такі можливості:

- редагувати параметри курсу(назву, кількість тем, безпеку);
- додавати, оновлювати ресурси;
- створювати завдання (тести, опитування);
- перевіряти завдання, виставляти оцінки;
- відслідковувати відвідування та вести журнал;

- призначати учнів на свій курс.
- Учень у системі має право:
 - ознайомлюватися з електронними ресурсами курсу;
 - завантажувати в систему свої файли;
 - виконувати тести та інші завдання;
 - бачити свої оцінки;
 - не має доступу до інформації інших учнів.

У системі проводиться моніторинг діяльності учасників дистанційного курсу, тобто зберігається інформація про всі дії учнів. Це дає можливість учителю прослідкувати за самостійною роботою учня вдома. Можна скласти фільтр, за яким буде створений звіт про діяльність учня. Для фільтрації використовують такі параметри:

- за учасниками (можна вибрати одного конкретного учасника або всіх);
- за елементами курсу (можна вибрати один елемент або всі елементи курсу);
- за датою (звіт за вибраний період).

Досягнення учнів відображаються в журналі, який представляє собою узагальнену інформацію про всі виставлені учителем оцінки по всіх розділах упродовж вивчення курсу. Учителю бачить таблицю в цілому, учні можуть бачити тільки власні оцінки. Усі ці умови сприяють підвищенню ефективності та якості самостійної роботи.

Усі навчальні матеріали, які учитель може розмістити на своєму курсі в системі Moodle розбиті на дві категорії: ресурси та елементи (завдання). Ресурси та елементи – структурні «цеглинки» навчального змісту курсу, розрахованого на організацію самостійної роботи учнів. Учителю розміщує їх на курсі на свій розсуд, тим самим створює освітнє середовище для учнів. Ресурси – це тексти, рисунки, файли електронних презентацій, посилання на файли та сайти і т.д. По відношенню до ресурсів учні виступають в пасивній ролі споживача інформації. Moodle надає розробнику курсу достатню кількість ресурсів різного типу для ефективного навчання: текстова сторінка, web-сторінка, посилання на файл або web-сторінку, посилання на каталог, пояснення. Елементи курсу це – інтерактивні навчальні інструменти: завдання, опитування, тести, форуми, чати і т.д. По відношенню до елементів учні виступають в активній ролі. Вони повинні не тільки вивчити матеріал, але й виконати якусь дію – розв'язати задачу, виконати тест, зробити вибір. [2]

Використання конкретних інструментів визначається тактикою вчителя та його бажанням урізноманітнити процес навчання. Різні види завдань розраховані на різні творчі складові, що дає можливість більш широко оцінити рівень отриманих учнем компетенцій.

З появою Інтернету, з одного боку, зникли межі навчальних закладів, з іншого, – діючі компоненти отримали потужні можливості впливу на напрям та якість освіти, організацію самостійної роботи учнів у процесі навчання. Інтернет дозволяє розширити рамки освітніх ресурсів. Тепер учень може самостійно отримувати знання на курсах різних навчальних закладів.

Найбільшою ефективності при виконанні вправ можна добитися тоді, коли вони будуть розвивати мислення учнів, привчати їх творчо думати, самостійно розбиратися в розв'язанні різних питань теорії.

Заслужують на увагу слова Хінчіна А.Я. про активну самостійну роботу учнів: «Усі наші педагогічні зусилля повинні бути спрямовані на те, щоб по

УДК 371

**соискатель кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей
дошкольных заведений Харабджах М. Н.**
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность одного из приоритетных направлений реформирования высшей школы – формирование толерантности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: толерантность, социальный педагог, профессиональная подготовка.

Анотация. У статті розглядається актуальність одного з пріоритетних напрямів реформування вищої школи – формування толерантності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: толерантність, соціальний педагог, професійна підготовка
Annotation. In the article the actuality of one of the priority direction of high school reforms is considered – forming of the tolerance of future social pedagogues in the process of professional training.

Key words: tolerance, social pedagogue, professional training.

Вступление. Активизация внимания исследователей к проблеме толерантности обусловливается факторами, характеризующими сегодняшнюю ситуацию в мире и украинском обществе: социальные и межэтнические конфликты, рост насилия и терроризма, напряженная социальная, экономическая и идеологическая обстановка. Проблема толерантности для украинского общества связана, прежде всего, с необходимостью преодоления внутренней разобщенности, в том числе политической, социальной, религиозной. Поскольку нетерпимость является одной из крупнейших глобальных проблем современного мира, а от умения каждого индивида вести диалог с представителями других культур, других религий, других национальностей, другого образа жизни зависит успех взаимодействия как внутри общества, так и между обществами, сегодня возникает интерес к явлению толерантности, что рассматривается как один из возможных путей преодоления социальной напряженности.

Цель и задачи статьи. Проанализировать состояние проблемы подготовки будущих социальных педагогов в психолого-педагогической литературе, уточнить сущность понятия «толерантность социальных педагогов», обосновать актуальность выбранной темы.

Изложение основного материала. Одним из приоритетных направлений реформирования учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях является реализация принципов общечеловеческой морали, формирование осознания взаимосвязи свободы, прав человека и гражданской ответственности, умение межличностного общения и подготовки подрастающего поколения к жизни в современных условиях.

4. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 53 с.

5. Кочерга О. М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя / О. М. Кочерга // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 2–7.

6. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.

7. Троцько Г. В. Теоретичні основи формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцько // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 200–209.

8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

9. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в „Я-концепції” майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191–197.

References:

1. Bekh I. D. Osobystisno zoriyentovane vykhovannya / I. D. Bekh. – K.: IZMN, 1998. – 203 s.

2. Honobolyn F. N. O nekotorykh psikhicheskikh kachestvakh lychnosti uchytelya / F. N. Honobolyn // Voprosy psikhologii. – 1975. – # 1. – S. 100–111.

3. Honcharenko S. U. Vid pedahohichnoyi dramy – do novoyi filosofiyi osvity / S. U. Honcharenko // Ridna shkola. – 1993. – # 10. – S. 2–7.

4. Kondrashova L. V. Moral'no-psikhologichna hotovnist' studenta do vchytel'skoyi diyal'nosti / L. V. Kondrashova. – K.: Vyshcha shkola, 1987. – 53 s.

5. Kocherha O. M. Pedahohichni umovy formuvannya sotsial'noyi vidpovidal'nosti maybutn'oho vchytelya / O. M. Kocherha // Ridna shkola. – 1993. – # 10. – S. 2–7.

6. Kichuk N. V. Formuvannya tvorchoyi osobystosti vchytelya v protsesi vuzivs'koyi profesynoyi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriya i metodyka profesynoyi osvity / N. V. Kichuk. – K., 1993. – 30 s.

7. Trotsko H. V. Teoretychni osnovy formuvannya profesynno-pedahohichnoyi hotovnosti maybutn'oho vchytelya / H. V. Trotsko // Rozvytok pedahohichnoyi i psikhologichnoyi nauk v Ukraini 1992–2002: zb. nauk. prats' do 10-richchya APN Ukrainy / Akademiya pedahohichnykh nauk Ukrainy. Ch. 1. – Kharkiv: OVS, 2002. – S. 200–209.

8. Fylosofskyy entsyklopedychesky slovar' / hl. red.: L. F. Yl'ychev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. H. Panov. – M.: Sov. entsyklopedyya, 1983. – 840 s.

9. Yurchenko V. I. Tryvozhnist' yak proyav superechlyvostey v „Ya-kontseptsii” maybutn'oho vchytelya / V. I. Yurchenko // Pedahohika i psikhohihiya. – 1997. – # 1. – S. 191–197.

можливості примусити школяра засвоювати матеріал під час активної роботи над ним, усіма засобами насичувати його роботу елементами самостійності, твердо пам'ятати, що навіть найбільш напружена робота учня не дасть йому нічого, крім формального знання, якщо воно буде складатися з одного пасивного сприйняття».

Дистанційна система навчання і є тим дієвим інструментом організації та управління самостійною діяльністю учнів, причому з розвитком творчої активності та цілеспрямованості.

Інформаційні технології в сучасному світі все більше поширюються. Прискорення темпів розвитку суспільства є головною проблемою сучасної освіти. Наприклад, учні, які прийшли до першого класу в 2010 році, будуть продовжувати свою трудову діяльність приблизно до 2070 року. Стан інформаційних технологій до того часу важко навіть уявити. Тому система освіти готує своїх випускників до змін, розвиваючи в них мобільність, динамізм, конструктивність. [2]

Відбуваються якісні зміни в елементах педагогічної системи. Змінюються вимоги до методів і форм організації, а отже, до рівня підготовки вчителів і їхніх ролей у навчальному процесі. Система Moodle надає можливість для реалізації самостійної роботи учнів на новому рівні, на рівні комунікаційної взаємодії учасників навчального процесу.

Така організація самостійної роботи за допомогою оболонки дистанційного навчання має багато переваг:

1) не маючи можливості копіювати з дошки, учень змушений думати, міркувати, краще готуватися до виконання вправ;

2) за такої організації самостійної роботи учнів удома створюються широкі можливості для індивідуалізації завдань;

3) самостійне виконання вправ значно скорочує час, необхідний для з'ясування рівня засвоєння знань учнів з даної теми, тому що оцінити успіх учнів можна за результатами, які зберігає система дистанційного навчання;

4) при проведенні такої самостійної роботи значно зростає активність учнів, творча ініціатива;

5) істотне значення має правильне виконання вправ кожним учнем;

6) людині розкривається шлях подолання труднощів, які виникають при самостійному розв'язанні вправ. Система допомагає подолати проблему з'ясування того, що саме стало причиною негативного результату. Якщо труднощі виникли завдяки недостатньому засвоєнню того чи іншого розділу теми, учню пропонується звернутися знов до теоретичної інформації та постаратися спочатку ліквідувати прогалини в знаннях;

7) безумовно, самостійна робота в системі дистанційного навчання потребує від учнів певних знань та наполегливості, але й дає їм можливість відчувати велику радість самостійного відкриття;

8) водночас розв'язується проблема повторення, оскільки надлишковим стає виділення значного часу для повторення окремих тем курсу;

9) учні можуть прослідкувати загальні ідеї, а не набір відокремлених означень та рецептів для виконання формальних операцій.

Організація самостійної роботи учнів вдома за допомогою системи Moodle, звичайно ж, має й недоліки:

1) для успішності такої роботи учню потрібна жорстка самодисципліна, а його результат залежить від рівня самостійності та свідомості учня;

2) велике значення має рівень володіння учнем інформаційними технологіями, в даному випадку Інтернетом.

3) до недоліків можна віднести велику кількість часу, потрібного вчителю для створення дистанційного курсу та його редагування;

4) у випадку проходження тестування учнем удома, у вчителя немає ніяких гарантій, що власне учень самостійно його проходить.

Висновки. Результати такої роботи повинні обов'язково коригуватися при прямому контакті учня з учителем у класно – урочній системі. Тому процес сучасного навчання – це поєднання традиційних, інноваційних і дистанційних форм. Традиційний педагогічний досвід – це наш скарб, до якого треба ставитися з повагою та максимально його використовувати поряд із новими ідеями.

Література:

1. Афанасьєва О. М. Я выбираю математику! 7-9 класи. Посібник для факультативних занять і самостійної роботи учнів / О. М. Афанасьєва, Я. С. Бродський, О. Л. Павлов, А. К. Сліпенко - Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 347 с.

2. Степанов В. П., Пономаренко Е. В. Методическое руководство для преподавателя СДО « Moodle » : Методические рекомендации. – Х.: ИД «ИНЖЭК», 2010. – 168 с.

References:

1. Afanaseva O.M. I choose Mathematics! 7-9th forms. The manual or extra lessons and self-studying. / O.M. Afanaseva, Ya.S. Brodskij. O.L. Pavlov, A.K. Slipenko - X.: Published "Osnova", 2010. - 347,[5] p.

2. Stepanov V.P., Ponomarenko E.V. Methodical guide for a teacher "Moodle": Methodical recommendations. X.: Published "INZHEK", 2010. - 168 p

Педагогіка

УДК: 37.012

доцент кафедри гуманітарних і загальноекономічних дисциплін,

кандидат педагогічних наук Грень Л. М.

Харківський інститут економіки ринкових відносин та менеджменту, Торезький факультет (м. Торез)

ДІАГНОСТИКА Й РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті запропонована діагностика комунікативної компетентності студентів за допомогою вивчення їх самоефективності у спілкуванні, а також ряд рекомендацій, спрямованих на її розвиток.

Ключові слова: комунікація, спілкування, ефективність, самоефективність, самовдосконалення.

Аннотация. В статье предложена диагностика коммуникативной компетентности студентов с помощью изучения их самоэффективности в общении, а также ряд рекомендаций, направленных на её развитие.

Ключевые слова: коммуникация, общение, эффективность, самоэффективность, самосовершенствование.

Annotation. The article describes the nature of communication and the role of self-government in improving of its performance.

вміннями і навичками; засіб розвитку пізнавальної і творчої активності майбутнього юриста [6].

Саме в процесі практики важливо створити широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього юриста. Оскільки саме в процесі самостійної діяльності активно формуються морально-етичні норми майбутнього фахівця, виробнича практика має невичерпні можливості у формуванні готовності особистості студента до виконання соціальновідповідальної діяльності. Професійна підготовка майбутнього юриста повинна бути націлена на формування вмінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від нього чекають прояву професіоналізму, відповідального та творчого ставлення до своєї праці.

У процесі формування відповідальності майбутнього юриста виробнича практика розв'язує такі завдання: забезпечує фундаментальний науковий усебічний розвиток особистості; впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню вмінь і навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення ВНЗ включитися у професійну діяльність; формує розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з клієнтами та колегами.

Третьою педагогічною умовою формування соціальної відповідальності майбутнього юриста є формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання студентів. Організація поза аудиторної роботи представлена такими формами як зустрічі з учителями, круглі столи, засідання творчих груп, об'єднаних юридичним клубом „Пошук”, виїзні засідання студентських проблемних груп, студентські науково-теоретичні та науково-практичні конференції.

До організації та проведення позааудиторної виховної роботи в системі формування соціальної відповідальності майбутнього правознавця передбачається залучення кураторів академічних груп, викладачів університету, з якими заплановано проведення науково-методичних семінарів, спрямованих на їхню підготовку до участі в експериментальній роботі з формування соціальної відповідальності студентів.

Висновки. Отже, формування соціальної відповідальності студентів – майбутніх юристів – процес складний і тривалий. Він є невід'ємною ланкою загальної системи становлення юриста. В межах запропонованого методичного супроводу формування соціальної відповідальності, як важливої професійної якості в структурі особистості правознавця, повинен бути забезпечений тісний зв'язок між теоретичною та практичною підготовкою майбутнього юриста; програмою ВНЗ і практикою; викладачами, кураторами та студентами. Це в кінцевому результаті має забезпечити формування цілісної творчої особистості майбутнього юриста, в структурі якої соціальна відповідальність займає особливе місце, що визначає належний рівень її готовності до реалізації професійних функцій правознавця.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.

2. Гоноволін Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноволін // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.

3. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової філософії освіти / С. У. Гончаренко // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 2–7.

навчання таких дисциплін: „Вступ до спеціальності”, педагогіка, загальна, вікова і педагогічна психологія, основи юридичного менеджменту. Комплексною цільовою програмою вивчення цих дисциплін передбачено, по-перше, їх узгодження в часі, по-друге, дотримання наступності й логіки вивчення, використання міжпредметних зв'язків.

Формування соціальної відповідальності майбутнього юриста розглядається нами як тривалий, поетапний процес, який забезпечується поєднанням змісту психолого-педагогічних дисциплін із використанням активних форм і методів навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участі студентів у громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху вирішення проблеми становлення соціально відповідальної особистості майбутнього юриста.

Важлива роль у забезпеченні єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, формуванні у них здатності до рефлексивної діяльності належить навчальним тренінгам, головне призначення яких вбачаємо у тренуванні навичок відповідальної поведінки. Змістом тренінг-навчання є досвід поведінки, його складові: виконання доручень, обов'язків; взаємодія з людьми; проектування власної діяльності; розробка і захист програм професійного самовдосконалення; освоєння нових соціальних ролей. В основі тренінг-навчання – активна взаємодія студента з реаліями правозахисного життя. Під час тренінгу досвід формується, вдосконалюється, збільшується, пристосовується, випробовується. Одним із головних принципів тренінг-навчання є його зв'язок із змістом професійної діяльності та досвідом учасників, його спрямованість на постійне оновлення знань і формування відповідних компетентностей. Процеси ефективного навчання тісно пов'язані зі змінами установок і стереотипів, із освоєнням нових можливостей і нових рішень. Будь-які зміни, у тому числі й навчального досвіду учасників тренінгу, відбуваються лише в тому разі, коли існує зацікавленість у їх реалізації. Тому важливими завданнями є формування бажаних установок, нового ставлення до справи, створення нової мотивації до змін, розробки механізму для реалізації таких змін.

Вважаємо, що формувальний вплив на соціальну відповідальність майбутнього юриста в умовах професійного навчання має вирішення професійних ситуацій.

Другою педагогічною умовою формування соціальної відповідальності майбутнього юриста є спрямованість виробничої практики на формування соціальної відповідальності студентів.

У сучасній психолого-педагогічній теорії практика розглядається як форма професійного навчання у вищих навчальних закладах, яка базується на професійних знаннях і вміннях, що забезпечують теоретичне підґрунтя для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації [4].

Педагогічна практика студентів визначається науковцями як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [3]; сполучна ланка між теоретичним навчанням студента та його майбутньою професійною діяльністю [2; 5]; складова професійної підготовки майбутніх юристів, у процесі якої вони оволодівають необхідними

Key words: business communication, communicative competence, self-formation, the process of learning in high school.

Вступ. Комунікативна компетентність – це здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації є характерним досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування. Сенса комунікації – у тій реалізації, яку ми одержуємо з боку інших людей, у досягненні сприятливих міжособистісних відносин. Необхідно мати зворотний зв'язок, що сигналізує про те, як люди зрозуміли вас, як вони сприймають інформацію і як ставляться до проблеми.

Аналіз поняття комунікативної компетентності показав неоднозначність його тлумачення в сучасній педагогічній та психологічній літературі. Одні дослідники розуміють під цим поняттям здатність (І. Зимня, Л. Столяренко), інші – сукупність знань, умінь, навичок (А. Зернецька, Н. Костриця, В. Куніцина, М. Львов, В. Петрук), адаптивність і володіння засобами поведінки (Ю. Жуков, Ю. Ємельянов).

Комунікативна компетентність розглядається часто як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Як і всяка дія, комунікативний акт містить у собі аналіз і оцінку ситуації, формування мети. Проаналізувавши погляди різних вчених щодо важливості комунікативної компетентності у професійному спілкуванні, слід зазначити, що вона сприяє професійному успіху і кар'єрному зростанню фахівця, допомагає йому почуватися впевнено у суспільстві, відповідати сучасним вимогам суспільства до особистості як високому професіоналу, культурній особистості.

Формування мети статті та завдань: Мета та завдання статті полягають у вивченні діагностики комунікативної компетентності майбутніх фахівців і основних шляхів її розвитку у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу статті: У зв'язку із цим комунікативна компетентність відіграє велику роль у формуванні у процесі навчання у вищому навчальному закладі. готовності фахівців до майбутньої професійної діяльності. Під час вивчення цієї проблеми ми будемо розглядати комунікативну компетентність студента як його уяву про те, що він володіє таким потенціалом і досвідом, який дозволить йому бути успішним у професійному спілкуванні, а також упевненість у тому, що він зможе ефективно реалізовувати їх у ситуаціях взаємодії з людьми, застосувавши адекватно цим ситуаціям засоби спілкування, які у нього є. Вони можуть бути різними за змістом, що залежить від конкретних професійних ситуацій.

До складу комунікативної компетентності входить ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стереотипів поведінки, оволодіння стратегією, тактикою і технікою ефективного спілкування.

Майбутній фахівець повинен володіти такими здатностями до ефективної комунікації:

- чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання;

- підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів як передумову психічного здоров'я та ділового успіху;
- залежно від ситуації обирати найбільш відповідні інформаційні засоби та канали комунікації;
- переконувати, аргументувати, вести результативні ділові бесіди;
- доводити інформацію до виконавців, тримати їх у курсі справ, зацікавлювати у вирішенні проблем;
- ефективно використовувати невербальні засоби спілкування;
- протидіяти маніпуляції, долати бар'єри спілкування;
- створювати власний імідж, вдосконалювати його складові: зовнішній вигляд, манери, впевненість у собі, позитивну енергетику.

Важливе значення має діагностика компетентності або аналіз складу тих внутрішніх засобів діяльності, які використовуються при орієнтуванні в комунікативних ситуаціях. Першочерговим завданням діагностики комунікативної компетентності є оцінка когнітивних ресурсів, що забезпечують адекватний аналіз та інтерпретацію ситуації: інвентаризація компонентів компетентності (знань, умінь і навичок) і підбір або створення для оцінки кожного з компонентів відповідної психологічної процедури. Однак на практиці такий підхід не може бути ефективно реалізованим через зростання числа виявлених компонентів, що перевищує темпи створення діагностичних засобів і не відповідає елементарним критеріям надійності. Фактично ж при діагностиці компетентності обмежуються оцінкою дуже вузького набору її складових. Для всебічної діагностики бажано визначити критерії відбору основних компонентів компетентності для оцінки.

Проблема діагностики компетентності не вирішується одним лише інформуванням випробуваного про результати тестування – суть її в тому, щоб його учасники отримали дієву інформацію, на основі якої вони змогли б самі здійснювати необхідний самоаналіз і корекцію своєї поведінки шляхом розвитку і самовдосконалення на основі власних дій. У комунікаціях кожний з нас бере щоденну участь, але лише деякі роблять це достатньо ефективно. Основна мета комунікативного процесу – забезпечення розуміння інформації, яка є предметом повідомлень, що залежить значною мірою від компетентності включених до нього людей.

Суб'єктивне ставлення до діяльності, що виконується, реалізується у звертанні людини до внутрішніх резервів, потенціалів розвитку, можливостей вибору своїх дій і побудови визначеної стратегії поведінки. А це, у підсумку, обумовлено само- ефективністю особистості, як у професійній діяльності, так і у процесі спілкування.

Багаточисленні емпіричні дослідження, присвячені вивченню впливу самоефективності на успішність діяльності, як правило, показують, що висока самоефективність пов'язана з продуктивною діяльністю. Так, А. Стайкович і Ф. Лутанс [6] провели мета-аналіз досліджень з даної тематики на основі 114 досліджень, опублікованих англійською мовою з 1977 до 1996 року в клінічній, освітній, організаційній сферах. Автори підтвердили наявність взаємозв'язку самоефективності як із результатами професійної діяльності, так і у процесі спілкування.

Використання самоефективності для діагностики дає можливість отримати не тільки інформацію про самооцінку особистості і про ступінь її самореалізації, а й створює визначений імпульс до саморозвитку.

публікаціях Т. Гоббса, Дж. Локка, М. Монтеня, Д. Юма, А. Шопенгауера. У роботах зазначених філософів та їх послідовників чітко прослідковується ідея взаємозв'язку свободи й необхідності, особистості й суспільства, відповідальності як природного стану особистості і суспільства.

Дж. Локк підкреслював, що обмежує свободу людини природний закон, тобто відповідальність, який проголошує, що „ніхто не має права обмежувати іншого у його житті, здоров'ї, свободі, або майні”. З цього випливає, що свобода людини не абсолютна, вона пов'язана з відповідальністю і особистості, і влади, і інших інститутів суспільства.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до аналізу педагогічних умов формування соціальної відповідальності працівників означеного напрямку, слід дати визначення термінам „умова”, „педагогічна умова”.

Умовами називають сукупність різноманітних чинників, що впливають на протікання й результати педагогічного процесу [1]. Відповідно до цього, необхідно визначити такі умови, за яких процес формування соціальної відповідальності протікатиме найефективніше. Тлумачний словник визначає умови, як обставини для будь-якої діяльності, те, що робить можливим щонебудь інше, від чого це залежить.

У філософській науці поняття „умова” трактується як відношення предмета до оточуючих явищ, без яких він не може існувати. Умови є тим середовищем, в якому явище виникає, існує та розвивається. В умові відображається відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. У науково-педагогічній літературі умови розуміють як сукупність заходів або об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм навчально-виховного процесу, а також матеріальних можливостей їх здійснення, що забезпечує досягнення студентами вищого рівня діяльності.

Беручи до уваги наведені підходи до зазначеного поняття, під педагогічними умовами в контексті нашого дослідження розуміємо поєднання таких позитивних обставин, що активізують пізнавальну діяльність і сприяють успішному формуванню соціальної відповідальності майбутніх юристів.

Проаналізувавши теорію та практику означеної проблеми дійшли висновку про те, що умовами формування соціальної відповідальності в майбутніх юристів є: формування соціальної відповідальності через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін; спрямованість практики на формування навичок відповідальної поведінки; формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання майбутніх фахівців.

Проаналізуємо організаційно-педагогічне забезпечення реалізації кожної з визначених нами педагогічних умов формування соціальної відповідальності у майбутніх юристів.

Реалізація першої умови – формування соціальної відповідальності студентів через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін – потребує відповідного забезпечення цілісності в межах професійної підготовки. Це вимагає визначення конкретних дисциплін у навчальному плані, мета яких – формування соціальної відповідальності студентів.

Психолого-педагогічна, або загальнопедагогічна, підготовка в цьому ланцюжку відіграє особливо важливу роль. Вона включає вивчення в процесі

Ключевые слова: педагогические условия, социальная ответственность, воспитание.

Annotation. An actual problem of modern pedagogical education is considered in the article – pedagogical conditions of forming the social responsibility of future lawyers to which belong the following: forming the social responsibility through potential of learning subjects; direction of practice to forming the skills of responsible behavior; forming the social responsibility by means of out-of-class activities.

Key words: pedagogical conditions, social responsibility, education.

Вступ. Проблема соціальної відповідальності людини як відповідальності за свої дії перед суспільством і самою собою, відповідальності, що асоціюється з багатством внутрішньої культури, давно перебуває у полі зору вчених різних галузей знань – філософських, економічних, соціологічних, політологічних. Підкреслимо, що ця проблема має комплексний, складний характер, оскільки пов'язана з дослідженням самої природи людини, її духовно-моральних цінностей та форм їх прояву.

На межі двох тисячоліть спостерігається підвищений інтерес до наукових і прикладних аспектів відповідальності в цілому і соціальної, зокрема, як і до багатьох споріднених, близьких за природою норм і суспільних явищ. Це пов'язано з багатьма причинами і серед них чи не найголовніша – поглиблення невідповідності між потребою підвищення морально-духовного потенціалу соціуму, – з одного боку, і реальним перебігом подій, а саме, небажаними змінами у структурі цінностей та соціальних норм поведінки членів суспільства та його інститутів, – з іншого.

Дійсно, суперечливий вплив процесів глобалізації на суспільне буття, наростання загроз у різноманітних формах, загострення проблеми збереження людства як такого – ці та низка інших обставин актуалізують підвищення значення морально-духовної компоненти у сукупному потенціалі соціуму. Натомість характерною особливістю сьогодення є зниження ролі цілого ряду опор, на які багато століть спиралися члени суспільства – соціальні і культурні традиції, родинні зв'язки, віра, авторитет старшого покоління, відповідальність у самому широкому її розумінні. Отже, мова йде про глибокі зміни у структурі традиційних цінностей членів суспільства, деградацію або втрату багатьох із них, потенціал яких не вичерпано та існує необхідність його відновлення та наращення задля забезпечення стійкого розвитку суспільства.

У різних науках і, зокрема, філософії, соціології, економічній теорії, політології, юриспруденції, соціальній психології знаходимо різнопланові теоретико-методологічні підходи щодо формування поняття „відповідальність” та похідного від нього – „соціальна відповідальність”. Перші пояснення феномену відповідальності містяться у працях античних філософів Платона і Арістотеля. Так, Платон чи не першим поставив питання про відповідальність людини за свої вчинки. Платонівська філософія не давала людині, яка мала порочну душу, надії та спокої. Давньогрецький філософ Арістотель пов'язував поняття відповідальності зі свободою волі і свободою вибору і ставив питання про відповідальність за вчинки, здійснені через незнання, коли можливо було передбачити результати своїх дій.

Більш розгорнуте теоретичне обґрунтування цієї категорії знаходимо у працях західноєвропейських філософів XVII – XVIII століть і, зокрема, у

Самоефективність у соціально-когнітивному напрямку психології розглядається як необхідна передумова успіху особистості. Тим самим вона дозволяє операціоналізувати спроби особистості досягти високих результатів у діяльності і міжособистісному спілкуванні.

Для діагностики самоефективності було використано опитувальник, запропонований групою психологів на чолі з М.Шеєром і Дж. Маддуксом. Цей опитувальник, адаптований А.В. Бояринцевою, був активно апробований у дослідженнях російських науковців, проведених під керівництвом Р. Кричевського [4].

За результатами дослідження, самоефективність студентів у сфері спілкування досить низька: у однієї третини знаходиться на рівні нижче середнього, у 46,3 % – на середньому рівні і лише у одній п'ятій студентів – на високому рівні.

Серед факторів, що впливають на самоефективність студентів, були визначені навички вербальних комунікацій (уміння говорити, слухати), невербальні навички і вміння спілкуватися з іншими людьми. За результатами дослідження, найбільш помітна різниця між студентами з різним рівнем самоефективності виявляється в умінні говорити і спілкуватися з іншими людьми. Для уміння слухати це не є характерним. Що стосується невербальних навичок спілкування, то у багатьох студентів вони слабко виражені.

Вирішуючи питання підвищення комунікативного потенціалу особистості, необхідно використовувати весь арсенал наявних засобів: знання стратегії і тактики конструктивного спілкування, використання ефективних вербальних і невербальних навичок спілкування, уміння розуміти інших людей і впливати на них, підтримувати сприятливі відносини в колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін. У цьому студентам повинно допомогти вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Так, в НТУ «ХПІ» у процесі навчання базові знання майбутніх фахівців були доповнені спецкурсами з формування і розвитку комунікативної компетентності. Для цього їм читали такі курси лекцій, як: «Психологія управління», «Етика ділового спілкування». У процесі вивчення основ психології студенти слухали лекції з тем: «Майстерність міжособистісних відносин», «Комунікативна компетентність», «Стратегія і тактика особистісного впливу», «Управління конфліктами» та ін. Але цього недостатньо для формування комунікативної компетентності у майбутній професійній діяльності. Студентам треба знати про функції ділового спілкування, його стратегію і тактику, їх особливості. Неможливо переоцінити важливість комунікацій в управлінні іншими людьми.

Для придбання навичок ефективного спілкування проводили ділові ігри й тренінги, спрямовані на особистісне зростання студентів. При цьому використовували обговорення результатів діяльності, участь у дискусіях, виконання різних ролей у процесі тренінгів і т. ін. Програми передбачали навчання таким формам поведінки, як уміння слухати, говорити, впливати на інших людей, допомагати їм.

Придбання комунікативного досвіду відбувається не тільки на основі безпосередньої участі в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми. Існує безліч шляхів отримання відомостей про характер комунікативних ситуацій, проблемах міжособистісної взаємодії та способах їх вирішення.

Дуже ефективними є форми групової роботи у стилі груп самоаналізу, де учасники отримують можливість перевірити свої визначення комунікативних ситуацій у процесі порівняння думок усіх членів групи. Важливою перевагою групових форм роботи є й те, що одним з її продуктів може бути створення нових засобів аналізу, великою можливістю яких є їх використання у процесі формування, а отже й можливість постійного коригування. Але великою перевагою групового аналізу є те, що тут можуть бути використані єдині процедури діагностики і вдосконалення системи засобів орієнтування комунікативних дій.

Груповий тренінг, як бачимо з вище викладеного, є хоча і дуже ефективним, але далеко не єдиним засобом розвитку комунікативної компетентності. Людина опановує внутрішніми засобами регуляції комунікативні дії, засвоюючи культурну спадщину, спостерігаючи за поведінкою інших людей. Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організують свою взаємодію, зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному проходженню комунікативних процесів. Не випадково спостереження за комунікативним поведінкою інших людей рекомендується в якості ефективного способу підвищення власної компетентності.

Вирішуючи питання підвищення комунікативного потенціалу особистості, необхідно використовувати весь арсенал наявних засобів. Важливим моментом процесу формування комунікативних навичок є уявне програвання своєї поведінки в різних ситуаціях. Планування своїх дій "в умі" є складовою частиною нормального проходження комунікативної дії. Здатність людини діяти "в умі" може бути цілеспрямовано використана для забезпечення "контрольованої спонтанності", що є важливою характеристикою компетентної поведінки.

У діловому спілкуванні широко запроваджували ділові ігри, які мають значення для моделювання систем відносин, вдосконалення управління, прийняття планових і виробничих рішень. Навчальні ділові ігри дають змогу внести у навчання предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності. Ігрові ситуації ефективно сприяють навчанню міжособистісного спілкування, оскільки дозволяють студентам апробувати різні моделі поведінки, спостерігати за поведінкою інших, шукати оптимальні стратегії спілкування.

При цьому у процесі навчання були запроваджені такі ділові ігри, як: «Проведення ділових нарад», «Ведення ділових перемовин» з використанням імітаційних комп'ютерних програм; створення, аналізу, розв'язання, моделювання та програвання різноманітних імітаційних ситуацій професійного характеру («Прийняття управлінського рішення», «Стратегія усунення конфліктів»), що давали можливість наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, пережити відчуття задоволення від досягнення успіху при вирішенні завдань професійного характеру. Ділова гра «Лідер», була спрямована на розвиток професійно вагомих якостей конкурентоспроможного майбутнього інженера.

Висновки: Таким чином, комунікативну компетентність доцільно розглядати як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, виділяючи в останній орієнтуючу і виконавчу складові. Діагностика є, в першу

14. Morozova T. Yu. *Poglyad na osvritni standarty kriz' pryzmu kompetentnitsnogo pidkhodu* / T. Yu. Morozova // *Problemy osvity*. – 2010. – № 46. – S. 73–79.

15. Pavlyutenkov E. M. *Professyonal'noe stanovlenye buduschego uchytelya* / E. M. Pavlyutenkov // *Sov. Pedagogika*. – 1990. – № 11. – S. 64–69.

16. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremenom obschestve: vyyavlenye, razvytye y realizatsyya* / Dzh. Raven. – М.: Kogyto-Tsentr, 2002. – 396 s.

17. Sidanich I. *Profesiyna kompetentnist' uchytelya ta kul'tura myslennya uchniv* / I. Sidanich // *Dyrektor shkoly. Ukrayina*. – 2008. – № 3. – S. 25–29.

18. Sikora O. P. *Kompetentnisnyy pidkhid u roboti z pedagogichnyimi kadramy* / O. P. Sikora // *Upravlinnya shkolyu*. – 2011. – № 7–9. – S. 40–43.

19. Tatur Yu. G. *Kompetentnostnyy podkhod v opysanyy rezul'tatov y proektyrovanyy standartov vysshego professyonal'nogo obrazovannya* / Yu. G. Tatur. – М.: Yssledovatel'sky tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2004. – 16 s.

20. Tsyba V. *Zhyttyeva kompetentnist' u sotsial'niy psykholohiyi*. – *Kroky do kompetentnosti ta integratsiyi v suspil'stvo: Naukovo-metodychnyy zbirnyk* / V. Tsyba. – К.: Kontekst, 2000. – S. 87–93.

21. Adam K. *An der Leine: Die Massenuniversitat als Dienstleistung – unternehmen* // *Merker*. – Б., 1994. – Jg. 48, №3. – S. 211–223.

22. *Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997., p. 11*

Педагогіка

УДК 371.035

Здобувач кафедри педагогічної майстерності вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів Трофіменков Я. М.

Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Анотація. У статті проаналізовано актуальну педагогічну проблему – педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх юристів, до яких віднесено формування соціальної відповідальності через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін; спрямованість практики на формування навичок відповідальної поведінки; формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання майбутніх фахівців.

Ключові слова: педагогічна умова, соціальна відповідальність, виховання.
Аннотація. В статье проанализирована актуальная педагогическая проблема – педагогические условия формирования социальной ответственности будущих юристов, к которым отнесены формирование социальной ответственности через образовательно-воспитательный потенциал учебных дисциплин; направленность практики на формирование навыков ответственного поведения; формирование социальной ответственности средствами внеаудиторной работы.

учнів / І. Сіданіч // Директор школи. Україна. – 2008. – № 3. – С. 25–29.

17. Сікора О. П. Компетентнісний підхід у роботі з педагогічними кадрами / О. П. Сікора // Управління школою. – 2011. – № 7–9. – С. 40–43.

18. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

19. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології. – Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / В. Циба. – К.: Контекст, 2000. – С. 87–93.

20. Adam K. An der Leine: Die Massenuniversitat als Dienstleistung – unternehmen // Merker. – B., 1994. – Jg. 48, №3. – S. 211–223.

21. Lexicon of terms and concepts in Public Administration, Public Policy and Political Science. – Second Edition. – Kyiv. – Osnovy publishers. – 1998. – P. 126.

22. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997., p. 11

References:

1. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model': ot ydey k obrazovatel'noy programme / Bolotov V. A., Serykov V. V. // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.

2. Gornostay P. P. Zhyttyeva kompetentnist' v umovakh obmezhenosti zhyttyevogo svitu. Kroky do kompetentnosti ta integratsiyi v suspil'stvo : nauk.-metod. zb. / P. P. Gornostay. – K.: Kontekst, 2000. – S. 44–47.

3. Dal' V.Y. Tolkovyy slovar' zhyvogo velykorusskogo yazyka [Tekst] / V 4-kh t. T. 2 / Pod. red. M.Y. Boduena de Kurtene. – M.: Tsytadel', 1998. – 1024s.,

4. Delor Zh. Obrazovanye: sokrytoe sokrovyshe / Zh. Delor. – M.: UNESCO, 1996. – S. 37.

5. Demydenko T. M. Pidgotovka maybutnikh uchyteliv trudovogo navchannya do innovatsiyanoi diyal'nosti v umovakh reformuvannya systemy osvity Ukrainy / T. M. Demydenko // Problemy osvity. – 2010. – № 46. – S. 169.

6. El'kin M.V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchytelya / M.V. El'kin. – Kh.: Vyd. grupa «Osnova», 2013 – 112s., S.

7. Yermakov I. G. Pedagogika zhyttyetvorchosti: oriientyry dlya KhKhI stolittya / I. G. Yermakov // Kroky do kompetentnosti ta integratsiyi v suspil'stvo. – Naukovo-metod. zb. – K.: Kontekst, 2000. – S. 18–19.

8. Zhyttyeva kompetentnist' osobystosti : nauk.-metod. posib. / Za red. L. V. Sokhan', I. I. Yermakova, G. M. Nessen. – K.: Bogdana, 2003. – 520 s.

9. Kryzhko V. V. Teoriya ta praktyka menedzhmentu v osviti / V. V. Kryzhko. – Zaporizhzhya : Prosvita, 2003. – 272 s.

10. Lexicon of terms and concepts in Public Administration, Public Policy and Political Science. – Second Edition. – Kyiv. – Osnovy publishers. – 1998. – P. 126.

11. Lozova V. I. Formuvannya pedagogichnoyi kompetentnosti vykladachiv vyschykh navchal'nykh zakladiv osvity : materialy mizhvuz. naukovo-prakt. Konferentsiyi [„Pedagogichna pidgotovka vykladachiv vyschykh navchal'nykh zakladiv“]. – Kh., 2002. – 164 s.

12. Markova A. K. Psykhologiya profesionalizmu / A. K. Markova. – M.: Mizhnarodnyy humanitarnyy fond „Znannya“, 1996. – 308 s.

13. Mel'nychuk O.S. Slovyk inshomovnykh sliv [Tekst]. – K.: Rad. shk., 1977. – 345s.

чергу, процесом самоаналізу, а розвиток – процесом самовдосконалення засобів організації комунікативної взаємодії.

Отже, проблема формування комунікативної компетентності перебуває в центрі уваги у зв'язку з реалізацією мети професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів до успішного виконання своїх функціональних обов'язків. Тому процес формування більш ефективно буде відбуватися за таких педагогічних умов:

- застосування особистісно-орієнтованого підходу в навчанні;
- моделювання реальних професійних умов спілкування;
- підбір навчальних завдань і вправ, спрямованих на підвищення комунікативної компетентності студентів;
- ведення курсу «Комунікативна компетентність особистості» у рамках соціально-гуманітарних дисциплін з широким застосуванням тренінгів і ділових ігор.

Необхідні подальші дослідження у цьому напрямку.

Література:

1. Богатырёва О. О. Психологические предпосылки карьерного роста // Вопросы психологии, 2008. № 3. С. 92–98.

2. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

3. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. – 2001. – №1. – С. 13–21.

4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев - Гарту: Изд. Гартус. Ун-та, 1974.

5. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. на соискание научн. степени докт. пед. наук: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Елена Алексеевна Смирнова. – М., 2007. – 39 с.

6. Stajkovic A. D., & Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin, 1998, vol. 124, № 2.

References:

1. Bogatyreva O O Psychological career background / / Questions of psychology, 2008. No 3. p. 92–98.

2. The life of the individual competence: Methodological manual / Ed. Sohan L., J. G. Ermakova, G. Nesen. – K.: Bogdan, 2003. – 520 p.

3. Krichovsky R. Self-effectiveness and acmeological approach to the study of personality / R. Krichovsky // Akmeology. – 2001. – № 1. – S. 13–21.

4. Leontiev A. Psychology of communication / A. Leontiev – Garth: Ed. Gartus. University Press, 1974.

5. Smirnova E. Formation of communicative competence of students in Continuing Education: Author. dis. for scientific. Of Doctoral degree. ped. Sciences: specialty 13.00.01 "General pedagogics, pedagogics and formation history" / Elena A. Smirnov. – M., 2007. – 39 p.

6. Stajkovic A. D., & Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin, 1998, vol. 124, № 2.

УДК 373.3.02:613(043,3)

заступник голови Київської районної

в м. Полтаві ради з гуманітарних питань Дудко С. Г.

Виконавчий комітет Київської

районної в м. Полтаві ради (м. Полтава)

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті обґрунтовано необхідність упровадження технології здоров'язбережувального навчального середовища в навчально-виховний процес початкової школи. Виділені основні закономірності та принципи здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи. Показані результати застосування визначених та розроблених закономірностей та принципів в практиці шкільного навчання Полтавської ЗОШ І-ІІІ ст. № 24.

Ключові слова: здоров'язбережувальне навчальне середовище, початкова школа, здоров'я учнів, закономірності, принципи.

Анотація. В статті обґрунтовано необхідність впровадження технології здоров'язбережувальної навчальної середовища в навчально-виховний процес початкової школи. Виділені закономірності та принципи здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи. Показані результати застосування визначених та розроблених закономірностей та принципів в практиці шкільного навчання Полтавської ООШ І-ІІІ ст. № 24.

Ключевые слова: здоров'язбережувальная учебная среда, начальная школа, здоровье учащихся, закономерности, принципы.

Annotation. In the article the necessity of the introduction of technology in the learning environment zdorovyazberegayuschey educational process of primary school. Laws and principles highlighted zdorovyazberegayuschey learning environment of elementary school. Shows the results of identified and developed laws and principles in the practice of schooling Poltava secondary school I-III Art. Number 24.

Key words: zdorovesberegayushchego learning environment, primary school, students' health, laws, principles.

Вступ. Формування свідомого ставлення до здоров'я кожної дитини як найвищої соціальної цінності, формування засад здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я кожного учня визначено як пріоритетний напрям розвитку освіти в Україні. Оновлений Державний стандарт початкової школи створює умови для формування здоров'язбережувальної компетентності під час вивчення освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура». Проте статистичні дані медичних закладів, зокрема Полтавщини, свідчать про значне погіршення здоров'я учнів під час навчання в школі.

Так, у 2012 році на Полтавщині серед 110 700 школярів, які проходили медичний огляд, було зафіксовано: порушення опорно-рухового апарату у 16 % від загального числа учнів; захворювання кишкова-шлункового тракту – у 14,5 %; 11 % учнів мали проблеми органів зору [7]. Ці дані засвідчують негативні показники стану здоров'я дітей шкільного віку.

Узагальнені результати соціологічних досліджень свідчать про те, що на даний час формується суспільне усвідомлення необхідності ведення здорового

Висновки. Розглянувши основні поняття категоріальної бази професійної компетентності випускника вищої школи в континуумі: друга половина ХХст.-перше десятиріччя ХХІст. ми відзначаємо напруженість наукового дискурсу в педагогіці вищої школи структури компетентнісної парадигми. Зважаючи на глобальний характер запровадження цієї парадигми у вищій освіті та неперервний характер нових досліджень і знахідок маємо право стверджувати, що компетентнісна парадигма впродовж останніх п'ятидесяти років залишається методологічною основою педагогіки вищої школи. Оскільки ми досліджуємо це явище в розвитку, то висновок такий: компетентнісний дискурс „відбувся” і має ще значні ресурси та перспективи.

Література:

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов В. А., Сериков В. В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / П. П. Горностай. – К. : Контекст, 2000. – С. 44–47.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4-х т. Т. 2 / Под. ред. М. И. Бодуэна де Куртене. – М.: Цитадель, 1998. – 1024с.,
4. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – М.: UNESCO, 1996. – С. 37.
5. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної діяльності в умовах реформування системи освіти України / Т. М. Демиденко // Проблеми освіти. – 2010. – № 46. – С. 169.
6. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя / М. В. Елькін. – Х.: Вид. група «Основа», 2013 – 112с., С.
7. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Г. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – Науково-метод. зб. – К.: Контекст, 2000. – С. 18–19.
8. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
9. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.
10. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти : матеріали міжвуз. науково-практ. Конференції [„Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів”]. – Х., 2002. – 164 с.
11. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М.: Міжнародний гуманітарний фонд „Знання”, 1996. – 308 с.
12. Мельничук О. С. Словник інішомовних слів [Текст]. – К.: Рад. шк., 1977. – 345с.
13. Морозова Т. Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу / Т. Ю. Морозова // Проблеми освіти. – 2010. – № 46. – С. 73–79.
14. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Сов. Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.
15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
16. Сиданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення

В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук, В. Г. Кремень згрупували професійно-педагогічні компетентності на основі культурно-інформаційної теорії та п'яти фундаментальних видів людської діяльності: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалого-комунікаційні, художньо-творчі.

За визначенням Ю. Г. Татура [18], компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сферах, з усвідомленням соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності постійного її удосконалення.

Під професійною компетентністю майбутнього вчителя І. Л. Сіданіч [16, с. 29] розуміє здатність учителя до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. Важливим компонентом професійної компетентності вчителя щодо формування культури мислення в дітей шкільного віку є розуміння прямої кореляції між розвитком інтелектуальної культури педагога і рівнем його діяльності.

Серед різних видів компетенцій, якими повинні володіти майбутні вчителі, Т. М. Демиденко [5] звертає увагу на ті, що характеризують їхню готовність до інноваційних перетворень: готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання щодо використання інновацій; впевненість у позитивному ставленні суспільства до нововведень; готовність до помірного ризику; наполегливість; здатність приймати рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної роботи для досягнення мети; здатність до пом'якшення та розв'язування конфліктів.

Аналіз зазначених поглядів показує, що вони визначалися у руслі особистісно-діяльного, системно-структурного та культурологічного підходів. Проте, незважаючи на різноманітність наукових підходів, концептуальна основа розуміння цього поняття різними авторами складалася з двох взаємопов'язаних позицій: 1) професійна компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; 2) професійна компетентність – це властивість особистості та є кількох видів, на яких базується зрілість людини у професійній діяльності.

У зв'язку з цим перегляд змісту вищої освіти, його оновлення повинні бути спрямовані сьогодні на якісно новий характер результатів навчання: підвищення функціональної і загальнокультурної компетентності, формування пізнавальної самостійності, готовності постійно вдосконалюватися, підвищувати свій професійний рівень [1, с. 13]. Компетентнісний підхід можна розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти. Це один із перспективних напрямів досліджень педагогіки вищої школи.

Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації та компетентності педагогічних кадрів. Система їхньої підготовки має враховувати ті умови, в яких буде жити і працювати майбутній педагог. Зміни, що входять до нашого життя, виступають сигналом для відповідної адаптації системи навчання педагогів.

фізично активного способу життя, як одного із базових чинників, що впливає на здоров'я людини; впровадження окремих здоров'язбережувальних технологій, розуміння з боку батьків і учителів ролі фізичної культури у забезпеченні здоров'я дітей. Це створює позитивні передумови для вирішення, на якісно новому рівні, усього комплексу здоров'язбережувальних навчальних і виховних завдань в навчально-виховному процесі початкової школи, в основу яких покладено ідею пріоритетності здоров'я суб'єктів педагогічного процесу як стержневого компонента особистості, що дозволяє забезпечити оптимальну життєдіяльність педагога та учнів.

Аналіз наукової педагогічної, психологічної, медичної та валеологічної літератури показує, що проблемі формування здоров'язбережувального навчального середовища в загальноосвітньому навчальному закладі присвячена велика кількість праць науковців, що дає підстави стверджувати – здоров'язбережувальне навчальне середовище є динамічним, еволюційно розвиваючим, що змінюється під впливом освітніх реформ і соціуму.

Проблемі створення навчального середовища, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей, присвячені педагогічні дослідження М. Башмакова, А. Цимбалару, С. Позднякова, Я. Берегового, Н. Луценка, Г. Спиченка, В. Шипка, В. Ковалько, М. Малащенко, медико-педагогічні дослідження В. Базарного. Значний внесок у розкриття ролі цілісності знань та використання занять поза шкільним приміщенням як умови підвищення ефективності здоров'язбережувального навчального середовища, зміцнення здоров'я молодших школярів зробили К. Гуз, О. Ільченко, А. Ляшенко, П. Матвієнко, В. Моляко та ін.

Вітчизняні вчені досліджували різні аспекти оздоровлення дітей: Карташов А. І. – педагогічні умови оздоровлення учнів ліцею, Свириденко О. О. – виховання здорового способу життя підлітків у дитячо-юнацьких спортивних школах, Наказний М. О. – теорію і практику проектування діяльності дитячого закладу по оздоровленню та відпочинку дітей, Голобородько Г. П. – формування поняття здорового способу життя в учнів основної школи, Кузьменко В. Ю. – виховання в учнів 8-9 класів здорового способу життя, Ніколаєнко В. В. – оптимізацію здоров'я міських школярів молодшого віку.

Створення здоров'язберігаючого та здоров'язриваючого навчального середовища є одним із пріоритетних напрямків роботи сучасної школи, оскільки саме від нього залежить значною мірою ефективність дидактичного процесу, а проблема здоров'я дітей на сьогодні є найактуальнішою.

Проте в аналізі наукової соціально-педагогічної, філософської, психологічної, медичної, валеологічної літератури ми не знаходимо таких праць, де б всі елементи, всі складові здоров'язбережувального навчального середовища були об'єднані навколо стану здоров'я учня початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що і спонукало нас зробити висновок про необхідність дослідження здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи, визначення принципів та закономірностей здоров'язбережувального навчального середовища, при яких під час навчально-виховного процесу учень початкової школи буде здоровим, що є соціальною та педагогічною проблемою.

Формування мети статті та завдань. Метою статті є обґрунтування закономірностей і принципів здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу статті. Створення здоров'язберігаючого середовища у сучасних навчальних закладах постає досить гостро, адже головною і незмінною метою кожної школи була і залишається проблема збереження здоров'я підрастаючого покоління. Проблема здоров'я та здорового способу життя у змісті освіти - комплексна, що передбачає необхідні знання, вміння, виховання і розвиток від молодшого до старшого шкільного віку, результатом якого має стати ціннісне ставлення до здоров'я учнів [1, с.19].

Сучасною дидактикою пропонується середовищний підхід як теорія і технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами формування і розвитку особистості учня, як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики освітнього результату. Як зазначає П. І. Матвієнко навчальне середовище, як дидактичний фактор, відіграє основну роль в забезпеченні ефективності навчального процесу взагалі, так і в зміцненні і збереженні здоров'я учнів зокрема [6].

Сьогодні накопичується все більше даних про те, що саме навчальне середовище виступає одним із найбільш сильних факторів ризику здоров'я учнівської молоді, що зумовлено інформаційним перенасиченням та інтенсифікацією навчального процесу [5].

Дослідження вчених доводять, що період першого десятиліття життя людини є фундаментом, який визначає подальший стан фізичної та психічної сфер життєдіяльності дитини [1, с.17]. Період навчання дітей у початковій школі вирішальний, іноді визначальний для формування власного здоров'я, виявлення творчих задатків дитини, інтенсивної розбудови майбутніх здібностей. Створити здоров'язбережувальне середовище в умовах навчання означає створити відповідне навчальне середовище.

Для створення здоров'язбережувального навчального середовища учням необхідні цілісні знання про дійсність, які обумовлюють формування життєствердного образу світу, заснованого на загальних його закономірностях; необхідні педагогічні технології, згідно яких в учнів сформується життєствердний образ світу; необхідні методи навчання, які задовольняють природні потяги дітей до пізнання дійсності; система занять, що зведе до мінімуму статичне навантаження на учнів; матеріальна база, що забезпечує таку систему занять; створення інтегрального педагогічного простору, який забезпечує взаємоузгоджену дію педагогів.

Для реалізації вищезазначеного, створюючи здоров'язбережувальне навчальне середовище, вважаємо за необхідне включити до навчального процесу використання освітньої технології «Довкілля», яка надає можливість учневі задовольняти базові потреби у пізнанні світу у процесі взаємодії з його об'єктами, а не у процесі сидячо-слухаючої освіти, поза чуттєво-мотиваційною основою, сприяє зміцненню фізичного і психічного здоров'я дітей.

Педтехнологію «Довкілля» можна віднести до здоров'язберігаючих педтехнологій, яка завдяки підвищенню мотивації навчання (дослідження Н.М. Юдіної) спрямовує навчальний процес на формування життєствердного образу світу, відкриття учнями власного закону здоров'я.

Педагогічна технологія «Довкілля» [3], провідною ідеєю якої є неперервне, починаючи з дошкільного віку дитини і протягом навчання у 1-11 класах, формування життєствердного національного образу світу в учнів, їх екологічного мислення, втілюється на уроках довілля (1-4 кл.),

На думку П. П. Горностая, рольова компетентність – це здатність особистості опановувати свої психологічні ролі, стати повноправним суб'єктом цих ролей, вводити рольову поведінку в процес власної життєдіяльності та життєтворчості, що дає змогу задовольняти різні життєві потреби [2, с.44–47].

Соціально компетентна людина здатна: приймати свої рішення і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття та особисту невпевненість; знати, як ефективно досягати мети; правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права; розуміти, як з урахуванням окремих обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших.

Поняття „професійно-педагогічна компетентність” є динамічним, оскільки його змістове наповнення і якісний рівень залежить від багатьох чинників: рівня розвитку психолого-педагогічної науки, антропології та культурології, соціальних та економічних потреб суспільства тощо.

Поняття педагогічної компетентності О. П. Сікорою, розглядається як володіння педагогом необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія визначених цінностей та ідеалів [17, с. 40].

Численні вітчизняні й зарубіжні дослідження, присвячені проблемі професійної компетентності вчителя, ґрунтуються на двох основних підходах: індивідуально-особистісному та діяльнісному. Інтегративна характеристика цього феномена розглядається в площині категорій „майстерність”, „професіоналізм”, „професійна готовність” тощо. Ці поняття, обслуговують професійну компетентність педагога, але не є тотожними їй, оскільки характеризують окремі здатності людини до вирішення завдань професійної діяльності.

Слід зазначити, що розвиток професійної компетентності, зокрема такого її рівня як педагогічна майстерність, знаходиться в руках самого вчителя. Педагог стає тією особистістю, яка усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки. Насамперед це відбувається через усвідомлення свого професійного досвіду. Основою самоосвіти є різнобічний досвід учителя як професіонала, що динамічно розвивається; становлення майстерності, яка прогресує від однієї стадії до іншої. Традиційні моделі освіти стають неефективними, тому що досвід, до якого вони залучають учителя, є зовнішньо нав'язаний і тому психологічно мало або взагалі неприйнятним. Цьому, за Дж. Дьюї протидіє розвивальний досвід „із середини в мені, плідно і творчо живучий”.

Так, дослідники В. В. Крижко [9] та Є. М. Павлютенков [14] пропонують визначити структуру професійно-педагогічної компетентності за трьома сферами, кожна з яких має свої рівні професійної майстерності. Перша сфера компетентності особистості – операційно-технічна. Вона містить у собі знання, вміння та навички педагога, його професійно важливі якості. Друга, мотиваційна сфера – це сформованість духовного світу особистості – потреб, професійних орієнтацій і мотивів діяльності. Третя – рефлексивна. Вона відтворює уявлення педагога про себе, особисті якості й результати діяльності, це також сфера самооцінки, яка формує навички самоаналізу особистості діяльності.

4) ключові компетентності суттєві для успіху в різних сферах життя будь-якої людини і суспільства. Тому вони потрібні кожному майбутньому вчителю й соціуму. Виокремлення ключових компетентностей залежить від цінностей і певного соціуму, від того, що робить людину успішною соціально, економічно й особистісно в конкретному соціумі;

5) щоб впоратися зі складними вимогами сучасного життя, майбутньому вчителю необхідно досягти певного рівня когнітивної складності, що базується на критичному мисленні, рефлексії і цілісному баченні життя [10, с. 25–29].

Орієнтована на компетенції освіта формувалася в 70-х роках XX ст. в США. Уперше поняття „компетенція” щодо теорії мови, трансформаційної граматики запропонував професор Масачусетського університету Н. Хомський у 1965 році.

Саме в 60-х рр. минулого століття було визначено родові ознаки понять „компетенція” і „компетентність” та їхні відмінності. Проблеми визначення та диференціації понять „компетенція” та „компетентність” присвячено низку праць, серед яких дослідження як російських (А. Хуторського, М. В. Булигіної, М. А. Холодної), вітчизняних учених (Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова та ін.) та далекого зарубіжжя (G. Moskowitz, R. L. Oxford).

Поняття компетентності В.І. Даль розуміє, як повноправність і використовує її переважно в юридичній сфері: „Компетентний суддя, хто може і має право судити про когось, щось про будь-кого; суддя повноправний” [3, с. 375].

У межах Болонського процесу вітчизняні науковці (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. Г. Кремень, В. І. Луговий) розробляють методологію удосконалення функціонування вищої освіти, що спирається на принцип формулювання кваліфікацій кожного освітнього циклу (бакалаврського, магістерського, докторського) у вигляді результатів у термінах компетентностей (компетентнісний підхід).

Українські вчені О. Я. Савченко, О. І. Пометун, О. Л. Овчарук, О. І. Локшина вважають, що компетентності є своєрідним комплексом знань, умінь і навичок, які набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати й оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності.

Існує необхідність розроблення системи розвитку життєвої та соціальної компетентності. Життєва компетентність (Л.В. Сохань, І.І. Єрмакова, Г. М. Нессен [104, с.9]) – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв’язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і відповідальне ставлення до виховання особистості, її життєвих і соціальних ролей.

Життєва компетентність, на думку І. Г. Єрмакова, – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв’язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме ставлення до виконання різних життєвих і соціальних ролей [8, с. 18–19].

Розвиваючи поняття життєвої компетентності, В. Циба наголошує, що осмислення свого призначення, долі, життєвих цілей, смислу життя й організація життєвого шляху визначають зміст життєвої компетентності [19, с. 87–93].

природознавства (5-6 кл.), фізики, хімії та біології (7-11 кл.). Такі форми організації навчання, як уроки серед природи (уроки в довкіллі), робота на екологічній стежині можуть слугувати одним з елементів здоров’язбережувального навчального середовища.

Поняття освітнього середовища в педтехнології «Довкілля» визначається як етно-соціо-природне та технологізоване оточення учня, з яким він пов’язаний обміном речовин, енергії, інформації [2]. Процес навчання, спрямований на формування національного образу світу, є ознакою здоров’язбережувального середовища по відношенню як до дитини – представника нації, так і по відношенню до нації та людства в цілому. Умовою формування життєствердного національного образу світу дитини є її безпосереднє систематичне спілкування з етносоціоприродним середовищем життя – довкіллям [4].

Дидактичні умови такого спілкування забезпечуються під час вивчення предмету «Довкілля». Довкілля – предмет, введений в навчальний план вітчизняної школи в 1999-2001 рр. дає учням 1-4 класів цілісні знання про природне, етнічне та соціальне середовище життя людини та саму людину.

Педтехнологія «Довкілля» реалізує систему методів навчання, яка впливає з базових потреб дитини в дослідженні і висновках (перш за все, під час уроків серед природи), конструюванні, комунікації, художньому виразі моделей об’єктів довкілля, що сприяє розвитку творчої діяльності дітей і позитивно впливає на стан здоров’я дітей як завдяки цілісності змісту знань про дійсність, які отримують учні, так і завдяки тому, що задовольняються базові потреби в пізнанні реального світу, зменшується статичне навантаження на організм дитини.

Розглядаючи проблему здоров’я як загальнодержавну і комплексну, можливе її вирішення в рамках змісту освіти. Тому з метою збереження здоров’я учнів доцільно впроваджувати в навчальний процес здоров’язбережувальні технології, залучати учнів до некваліфікованої домашньої праці, підвищувати рухову активність, ведення здорового способу життя, включати до варіативної складової навчальних планів природо відповідні курси, які сприятимуть формуванню у дітей життєствердного образу світу.

На основі аналізу педагогічної та психологічної літератури, власного досвіду роботи в школі, виявлено закономірності формування здоров’язбережувального навчального середовища початкової школи:

1. Збереження, зміцнення здоров’я учнів обумовлене спрямованістю навчального процесу на формування в учнів здоров’язбережувального життєствердного образу світу, його здоров’язбережувальної складової. Здоров’язбережувальний життєствердний образ світу учня буде тим повніший, тим більше впливати на його поведінку, чим повніше всі складові здоров’язбережувального середовища задовольняють реалізацію здоров’язбережувальної технології.

2. Стан здоров’я учня залежить від відповідної здоров’язбережувальної матеріально-технічної бази, сформованості цілісної складової здоров’язбережувального життєствердного образу світу, навчально-методичного забезпечення цього процесу, управління ним.

3. Неперервний моніторинг здоров'я учнів спрямовує навчальний процес, діяльність учнів, учителів, батьків на впровадження здоров'язбережувальної технології.

4. Чим більшою мірою у взаємовідносинах учнів, учителів, батьків проявляється спрямованість на збереження здоров'я оточуючих, тим ефективніше формується здоров'язбережувальна складова життєствердного образу світу учня. Ефективність здоров'язбережувального педагогічного впливу на учнів та їх батьків, залежить від інтенсивності зворотних зв'язків між педагогом, учнем, батьками та громадськістю; обґрунтованості й характеру коректуючих впливів на учнів початкової школи загальноосвітнього закладу.

На основі застосування визначених закономірностей, аналізу педагогічної літератури сформулюємо основні принципи здоров'язбережувального навчального середовища:

1. Цілісність процесу формування здоров'язбережувального навчального середовища. Стан здоров'я учня є цілісним багатовимірним поняттям. Тільки цілісний підхід до усіх здоров'язбережувальних компонентів здоров'язбережувального навчального середовища може забезпечити збереження та зміцнення здоров'я учнів під час навчально-виховного процесу.

2. Принцип неперервності та практичної цілеспрямованості здоров'язбережувальної діяльності у навчальному середовищі. При неперервному та послідовному використанні складових здоров'язбережувального навчального середовища (матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення, організаційний вплив педагогічного, учнівського, батьківського колективів та громадськості, моніторинг стану здоров'я учня) забезпечується збереження та зміцнення здоров'я учнів.

3. Принцип системності і послідовності означає, що процес формування здоров'язбережувального навчального середовища організовується як системний педагогічний процес, у логічному зв'язку всіх його складових, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів, формування здоров'язбережувального життєствердного образу світу учня.

4. Принцип взаємодії між педагогічним, учнівським, батьківським колективами та громадськістю як суб'єктів здоров'язбережувального навчального середовища, спрямований на зміцнення та збереження здоров'я дитини, надає можливість сформувати позитивне ставлення школяра до ведення здорового способу життя, забезпечити гармонійний і різнобічний розвиток особистості, формування в учня здоров'язбережувального життєствердного образу світу.

Упровадження визначених закономірностей та принципів здоров'язбережувального навчального середовища в Полтавській ЗОШ І-ІІІ ступенів № 24 має позитивні результати. Так, в школі зменшилася кількість учнів хворих на короткозорість, сколіоз, психічні розлади, інші захворювання, учнів, які перебувають у спеціальних медичних групах для занять фізкультурою, простежується тенденція до підвищення рівня навченості учнів, який підтверджується результатами міських та обласних предметних олімпіад.

Висновки. Збереження та зміцнення здоров'я школярів є актуальним напрямком розвитку освіти в сучасному соціумі. Проблема здоров'я дітей і підлітків як важлива проблема освіти є проблемою змісту освіти. Удосконалення змісту шкільної освіти в напрямку формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я в умовах модернізації освіти буде більш

„мотивовані здібності”. Уперше репрезентовано такі категорії компетентності, як „готовність”, „здатність”, „ставлення”, „самоконтроль”.

Дж. Равен зазначає, що розвинути елементи компетентності можна лише у розвивальному середовищі (таким, на нашу думку, є процес навчання у ВНЗ), завдяки тому, що студенти в ньому: мають можливість обговорювати свої цінності й розв'язувати ціннісні конфлікти в атмосфері поваги, відкритості, чесності й підтримки; їхні погляди сприймаються як такі, що мають право на існування, а до їх інтересів, власних думок, пріоритетів і рішень ставляться з повагою; мають можливість випробувати різні способи поведінки з правом на помилку без серйозних наслідків для майбутнього; можуть розмірковувати про свою організацію і суспільство, у якому живуть, приходять до нового розуміння і сприйняття їх діяльності, змінюючи на цій основі свою поведінку; отримують у готовому вигляді (або можуть формулювати самостійно) нові поняття, що допомагають їм обмірковувати поведінку, способи світосприймання і можливий вплив альтернативних поглядів на своє життя; спостерігають рольові моделі (на прикладі реальних людей чи літературних персонажів), які дозволяють їм виявити й випробувати інші способи мислення, сприйняття і поведінки, побачити, а також зазнати її наслідків й перевірити на „придатність”; спонукаються до постановки складних, але реалістичних цілей і спостереження за ходом їх досягнення, а також отримують допомогу і підтримку інших людей у випадку, коли їм не вдається відповісти власним вимогам; одержують підтримку, заохочення і допомогу у випадках, коли припускаються помилок [15, с. 202–203].

Третій етап дослідження компетентності, як наукової категорії щодо освіти, починаючи з 1990 р., характеризується появою робіт А. К. Маркової [11], де в загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду.

В. Хутхамер [22] виокремив підходи до того, що визначають як основні (key) компетенції. Їх може бути всього дві – вміння писати й думати (scriptural thought (writing) і (rational thought), або сім: навчання (learning); дослідження (searching); роздуми (thinking); спілкування (communicating); кооперація, взаємодія (co-operating); уміння робити справи, доводити справу до кінця (getting things done); адаптуватися до себе, самостверджуватися (adopting oneself).

Досить містким є, на нашу думку, тлумачення поняття „компетентність” фахівцями проекту DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – „Визначення та підбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади”) в Канаді, 1997 рік – визначення та добір ключових компетентностей:

1) компетентність виявляється тільки в реальній дії (на яку впливають мотиви, цілі та наміри діючого), що здійснюється в певній ситуації. Зовнішні вимоги – соціальний контекст ситуації входить до компетентності поряд з індивідуальними здібностями й схильностями;

2) компетентність, крім когнітивних компонентів, включає рухові й розумові навички, знання, мотивацію, ціннісні й етичні орієнтації, установки й інші соціальні та поведінкові компоненти, тобто все те, що може бути мобілізовано для ефективної дії;

3) компетентності здобуваються і розвиваються довічно через дії, взаємодії в найрізноманітніших формальних і неформальних освітніх ситуаціях;

Міжнародна Комісія Ради Європи розглядає поняття „компетентність” як загальні вміння, що передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс знань, умінь, навичок, цінностей.

Відповідно до цього було сформульовано перелік основних (ключових) компетенцій: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, діяти, адаптуватися.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти компетентність визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Поняття „компетентність” містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або діяльності.

У 1996 році Радою Європи прийнято визначення п'яти ключових компетенцій, якими „повинні оволодіти молоді європейці”: політичні й соціальні компетенції; компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетенції, що належать до володіння (mastery) усною й письмовою комунікацією; компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства [20, с. 11].

Актуальність ключових компетенцій обумовлена й тими функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини. Це:

- формування у людини здібності до навчання і самоосвіти;
- забезпечення майбутнім учителям, працівникам більшої гнучкості у взаємовідносинах з працевластачами;
- закріплення репрезентативності, а, отже, зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному освітньому середовищі існування.

Ці основні функції професійних компетенцій закріплюють за ними статус основи загальноосвітнього процесу на всіх рівнях системи неперервної освіти.

За класичною моделлю американського економіста М. Спенса, показником, що сигналізує про здібності індивіда, можуть слугувати роки, витрачені на здобуття освіти. Чим вище здібності людини до роботи, тим більшою мірою він старанний, терплячий тощо, тим менш значущим є „тягар” навчання, і тим більше років він готовий витратити на досягнення високого професійного рівня. І навпаки: чим меншими навичками володіє індивід, тим менше йому хочеться вчитися, тим більш значущими для нього є часові втрати, пов'язані з оволодінням освітою.

Проведений аналіз робіт з проблеми компетенції/компетентності (В. І. Байденко, Г. Є. Белицька, Л. І. Берестова, Н. А. Гришанова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомський, А. В. Хуторський та ін.) дозволив умовно виокремити три етапи становлення CBE – підходу в освіті (competence-based education – CBE базові компетенції освіти).

Перший етап – 1960–1970 рр. – характеризується запровадженням у науковий апарат категорії „компетенція”, створенням передумов розмежування поняття компетенція/компетентність.

Другий етап – 1970–1990 рр. – характеризується використанням категорії компетенція/компетентність у теорії й практиці навчання мови (особливо нерідної), професіоналізму в управлінні, менеджменті, у навчанні спілкуванню. При цьому, як підкреслює Дж. Равен, „види компетентності” це по суті

ефективним запровадивши в навчально-виховний процес початкової школи технологію здоров'язбережувального навчального середовища. Одним з елементів такого середовища може стати освітня технологія «Довкілля». Визначені нами принципи та закономірності здоров'язбережувального навчального середовища допоможуть сприяти зміцненню та збереженню стану здоров'я учнів початкової школи. Проте перед школою, яка стала повною мірою відповідальною за здоров'я учнів, стоїть завдання не тільки створення умов здорового шкільного середовища, а й формування ціннісного ставлення до здоров'я, як головної складової педагогічного процесу, на основі підвищення його якості шляхом диверсифікації змісту і методів відповідно з сучасними світовими тенденціями.

Література:

1. Базарный В.Ф. Здоровые дети – будущее нации! / В.Ф. Базарный. - Народное образование. - №2. - 2013. - С. 15-21.
2. Ільченко О.Г. Втілення екологічних ідей в освітньому середовищі сучасної школи / О.Г. Ільченко.- Біорізноманіття: теорія, практика та методичні аспекти вивчення в загальноосвітній та вищій школі : міжнар. наук.-практ. конф., 7-8 лютого 2008 р. – Полтава : Друкарська майстерня, 2008. – С. 167-169.
3. Ільченко В.Р. Освітня програма «Довкілля»: Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти / В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз – Київ-Полтава : ПОІППО, 1999. – 123с.
4. Ільченко В. Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз.- Педагогика. – 2011. – №4. – С. 3-7.
5. Кобяков Ю.П. Проектирование и реализация здоровьесозвещающей технологии физического воспитания студентов вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ю.П. Кобяков. – М., 2006. – 38 с.
6. Матвієнко П. І. Комплексна оцінка дидактичного процесу/ Матвієнко П. І. – Полтава: Довкілля-К,- 2005. – 235 с.

References:

1. Bazarniy V.F. Healthy children - the future of the nation! / VF Market. - Education. - № 2. - 2013. - S. 15-21.
2. Ilchenko O.G. Vtlenennya ekologichnih idey in osvithomu seredovischi suchasnoi School / OG Ilchenko. - Bioriznomanittya: teoriya practice that metodichni ASPECTS vivchennya in zagalnoosvitniy that vischiy shkoli: mizhnar. nauk. Conf. conf. 7-8 Dire 2008 p. - Poltava: Drukarska Maisternia 2008. - S. 167-169.
3. Ilchenko V.R. Osvitnya programa "Environment": Kontseptualni ambush integratsii zmistu prirodnichno-naukovoї osviti / VR Ilchenko, KJ Goose - Kyiv-Poltava: POIPPO, 1999. - 123c.
4. Ilchenko VR Modernization of educational content as a national problem / VR Ilchenko, J. K. Ghose. - Pedagogy. - 2011. - № 4. - S. 3-7.
5. Kobyakov Y.P. dis. for the degree of Doctor. ped. Sciences: special. 13.00.08 "Theory and a vocational training technique" / YP Kobyakov. - M., 2006. - 38.
6. Matvienko P. I. Didactic process is complex otsinka / Matvienko P. I. - Poltava: dovkillja-K - 2005. - 235.

УДК:37.011.3-051(091)(477)''19/20''

аспірант кафедри методики викладання

соціально-гуманітарних дисциплін Западинська І. Г.

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова (м. Київ)

ДЕРЖАВНИЙ ТА СУСПІЛЬНИЙ ІДЕАЛИ ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ОСВІТІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Анотація. У статті розкрито сутність державного ідеалу вчителя другої половини XIX – початку XX ст., відображеного у змісті нормативно-правової бази з питань освіти, показано його невідповідність громадському ідеалу. Висвітлено духовно-світоглядні, моральні та професійні складові ідеалу вчителя, сформованого громадсько-педагогічною думкою досліджуваного періоду.

Ключові слова: ідеал учителя, державна освітня політика, педагогічна думка, професійна підготовка вчителя.

Аннотация. В статье раскрыта сущность государственного идеала учителя второй половины XIX - начала XX в., отраженного в содержании нормативно-правовой базы по вопросам образования, показано его несоответствие общественному идеалу. Освещены духовно-мировоззренческие, нравственные и профессиональные составляющие идеала учителя, сформированного общественно-педагогической мыслью исследуемого периода.

Ключевые слова: идеал учителя, государственная образовательная политика, педагогическая мысль, профессиональная подготовка учителя.

Annotation. The article reveals the essence of the ideal state teacher of the second half of XIX - early XX century reflected in the content of the legal framework on education, showing its incompatibility with social ideal. Showed spiritual and ideological, moral and professional components of the ideal teacher generated social and pedagogical thought the study period.

Key words: the ideal teacher, state educational policy, educational thought, training teachers.

Вступ. Сучасна педагогічна парадигма орієнтується, з одного боку, на активний пошук інновацій, з іншої – на переосмислення позитивного досвіду попередніх поколінь. Невипадково в останній час одним з напрямів багатьох наукових пошуків є аналіз та інтерпретація «традицій та сучасності». Очевидно, що інновація стає продуктивною лише за обставин, коли вона ґрунтується на традиціях соціально корисного, цінного досвіду, народженого культурою народу. Тому виявлення чинників процесу формування професійного портрету вчителя-гуманітарія другої половини XIX – початку XX ст. у світлі соціокультурних умов розвитку держави, еволюції шкільної та професійної освіти, педагогічних поглядів, а також методичних поглядів науковців, кращих педагогів-практиків, вчителів, чиї ідеї надали відчутного впливу на розвиток вітчизняної педагогічної науки, стає сьогодні актуальним завданням вищої професійної освіти.

Формулювання мети статті та завдань. Теоретичне осмислення особистості вчителя, визначення його функцій у суспільстві, мети, принципів та змісту його професійного становлення здійснено у наукових доробках

Лексичний словник визначає дискурс “як все написане та сказане, все, що спонукає до діалогу та співбесіди”. Класична філософія пов’язує його з переходом від одного судження до іншого у протилежність інтуїтивному осягненню предмету; розглядає як механізм осягнення смислу, що існує для людини в актах її взаємодії з іншими людьми; трактує як спосіб комунікативної передачі смислу [21].

Дискурси відіграють роль ретрансляторів, кодів та континуумів смислів, цінностей, ідей, образів, точок зору, інтерпретацій та інших ментальних і віртуальних утворень.

У контексті гармонізації національної системи вищої освіти України в рамках Болонського процесу актуальною постає проблема відповідності освітніх моделей, реалізованих у державних освітніх стандартах, моделям компетентнісної освіти, що використовується в європейській практиці вищої освіти.

У педагогічній науці країн-учасниць Великої хартії європейських університетів компетентнісні педагогічні цілі, цінності й відповідні технології навчання та тестування органічно виходять з міркувань і дій, спрямованих на подолання недоліків національної освіти. Їхнє визначення здійснювалося з позицій прагматичних господарів ринку праці. Унаслідок цього склалося соціальне замовлення на якості, якими мають володіти випускники освітніх закладів. Це знайшло відображення у доповіді комісара ЮНЕСКО Ж. Делора „Освіта. Необхідна утопія” (1996р.), у якому сформульовано „чотири стовпи” – глобальні компетенції XXI ст., на яких ґрунтується освіта, культура, суспільство в цілому: навчитися пізнавати, навчитися творити, навчитися жити, навчитися жити разом [4, с. 37].

Важливість компетентнісної проблематики підкреслюється ще й тим, що компетентність та компетенції визначено методологічною базою ОКХ та ОПШ вищої школи (державний стандарт).

При перекладі соціального замовлення на мову прагматичних освітніх реалій виникло поняття „компетентність”, асоційоване з успішною поведінкою людини в нестандартних ситуаціях, що передбачають розв’язання складних завдань, обробку й аналіз суперечливої інформації, управління динамічними і складно-інтегрованими процесами, неформалізовану взаємодію з партнерами [13, с. 73–79].

У словнику іншомовних слів компетентність визначено як поінформованість, обізнаність, авторитетність: „компетенція (лат. *competentia*, від *compe*те – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, в яких особа має певні повноваження, знання, досвід” [12, с. 345].

Сучасні системи освіти різних країн Європи при всій їх культурно-національній різноманітності та специфіці економічного розвитку характеризують дві тенденції: 1) перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на результатах; 2) системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій. Створюються європейські організаційні структури щодо впровадження своєрідного „європаспорта” – сертифіката, у якому буде зазначено засвоєні студентом компетенції та кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання, а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком з переліком освоєних спеціальних професійних і ключових компетенцій.

мотивованої здатності навчатися і самовдосконалюватися. Тому, особливе значення набуває мотивація педагогічної діяльності та професійної самоосвіти, самовдосконалення. Оволодіння навчальними навичками, освітніми та дослідницькими технологіями сприятиме успішному набуттю ними необхідних компетенцій. У педагогічних університетах це стосується насамперед першокурсників. Можливо замість того, щоб з перших днів вчити першокурсників фундаментальним наукам, доцільно навчати їх умінню здобувати знання самостійно та займатися дослідницькою діяльністю.

У процесі підготовки до професійно-педагогічної діяльності студент повинен поставити перед собою мету – підготуватися до майбутньої педагогічної, викладацької діяльності якісно та у повному обсязі.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі професійної компетентності вчителя присвячено чимало робіт у галузі психології та педагогіки (Д.А. Алфьорова, А.К. Маркова, В.А. Мищериков, М.Н. Єрмоленко, Н.А. Разіна, М.В. Рижаків, В.А. Семиченко, Є.Є. Шишов та ін.). Ця проблема перебувала в полі зору таких вітчизняних дослідників, як В.І. Бондар, Н.В. Глинянюк, Г.О. Ковальчук, Є.Є. Коваленко, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков, С.П. Тищенко. Розробленню нових підходів до навчання педагогів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності, компетентнісного підходу присвячено праці Є.А. Аксьонової, Л.Н. Богомолова, О. Овчарука та ін.

Розкриваються питання формування професійно-педагогічної компетентності викладацьких кадрів:

- розкрито зміст і структуру предметних компетенцій (О. М. Бабенко, А. К. Грабовий, Т. Є. Ісаєва, О. І. Пометун, С. А. Раков, М. В. Савчин, А. В. Хуторський та ін.);
- розроблено умови та етапи формування компетенцій (Т. Ю. Морозова, Ю. В. Пестерева, О. Я. Савченко, К. К. Платонов та ін.);
- визначено критерії діагностики рівня сформованості предметних компетенцій (Е. І. Клейман, О. І. Локшина, В. А. Петрук, С. А. Раков та ін.);
- розглянуто структуру та зміст професійно-педагогічної компетентності викладача (Т. Г. Браже, Т. В. Іванова, Л. М. Карпова, В. І. Лозова, А. К. Маркова, Т. М. Мельниченко, Л. М. Мітіна, Д. Равен);
- схарактеризовано фактори підвищення професіоналізму педагогічних кадрів (А. Л. Деркач, В. В. Панчук);
- розглянуто феномен професійної зрілості викладача (В. М. Антипова, Є. С. Барбіна, Н. В. Гузій, Г. В. Троцько, В. Ю. Стрельников та ін.);
- визначено шляхи підвищення професійно-педагогічної компетентності керівників шкіл (О. І. Бондарчук, О. І. Мармаза, Я. І. Шкурко, В. Я. Ястребова).

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у дослідженні континуального дискурсу сутності понять „компетентність”, „компетенція”, й розкритті поняття категоріальної бази професійної компетентності випускника вищої школи.

Виклад основного матеріалу статті. В основу нашого дослідження ми поклали дискурсний аналіз, виходячи з тлумачення дефініції „дискурс” (від лат. *discursus* – міркування, франц. *discours* – промова, виступ) – сукупність висловлювань, міркувань, які стосуються проблематики нашої розвідки, розглядаються у зв'язку з цією проблематикою, а також у зв'язках між собою в певний історичний проміжок часу в освітньому просторі.

О.Абдулліної, А. Алексюка, Л. Вовк, В. Галузинського, С.Єлканова, І.Зязюна, І.Ісаєва, В.Кан-Каліка, Н.Кузьміної, В.Сластьонін, І.Чорнокозової, О.Щербакова та інших дослідників.

Питання особистості вчителя у другій половині XIX – на початку XX ст. знайшли відображення у наукових розвідках Г.Білавич, А.Булди, М.Головкової, Т.Ільїної, С.Золотухіної, Л.Климчик, О.Машталера, О.Неживого, Е.Панасенко, І.Пінчук, М.Ескіна. Однак доводиться констатувати, що проблема співвідносності державного та суспільного ідеалів учителя у другій половині XIX – початку XX ст. сучасними дослідниками не розглядалася.

Отже, метою статті є розкриття сутності державного (урядового) й суспільно-культурного ідеалу вчителя-гуманітарія у вітчизняній освіті другої половини XIX початку XX ст.

Виклад основного матеріалу статті. Друга половина XIX ст. є унікальним періодом для розвитку вітчизняної педагогічної думки, найважливішою особливістю якого стала широка дискусія про місію вчителя, його соціальну роль, суспільні функції, які він виконує. Зазначеному періоду притаманні радикальні, часом взаємозаперечуючі точки зору уряду та суспільства щодо вимог до професійно-особистісних якостей вчителя, його світоглядної культури. Отже найважливішим суспільно-політичним та культурним чинником, що впливав на розвиток вітчизняної школи й педагогіки у другій половині XIX століття, стала поляризація суспільного й державного замовлення на вищу педагогічну, та зокрема, гуманітарну освіту.

Державні документи з питань професійної підготовки та оцінки педагогічної діяльності вчителя, громадські відгуки про роботу вчителів, висловлювання видатних вітчизняних педагогів щодо вимог до вчителя, його якостей та підготовки, дискусії педагогів-практиків на сторінках періодичних видань, полеміка про роль та призначення вчителя на учительських з'їздах, спроби формування єдиної професійно-педагогічної позиції щодо здійснюваних урядом перетворень обумовили багатоманітність підходів до визначення виконуваної вчителем місії [5, с.10].

Позиція уряду щодо сутності діяльності вчителя та його професійної підготовки відображалася у низці державних документів: «Проект Положення о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий» (1868 р.), «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» (1871 р.), «О незыблемости самодержавия» (1881 р.), «Положение о мерах к сохранению государственной безопасности и общественного спокойствия» (1881 р.) та ін. Останній документ передбачав жорстку підвідомчу й внутрішню підпорядкованість навчальних закладів та, поновлюючись кожні три роки, впливав на формування субординаційних стосунків у навчальних закладах і професійну діяльність вчителів до 1917 р.

Аналіз державних вимог до вчителя, його підготовки та діяльності, визначення його функцій як державного службовця у контексті подій політичної історії царської Росії другої половини XIX – початку XX ст., дозволяє виявити сукупність пріоритетних для держави (урядовців від освіти) якостей педагога. Ідеальним учителем середнього освітнього закладу для них є педагог, «який має позитивний атестат про закінчення повного університетського курсу й витримав установлене для звання вчителя випробування» [8, с.61].

Як державний службовець, учитель мав бути законослухняним, повністю розділяти самодержавно-православну ідеологію, бути її провідником у середовищі гімназистів, «охоронцем устоїв», вихователем вірогідних [8]. Така місія вчителя гімназії, окреслена в державній освітній політиці, фактично знищувала його право на власну позицію, інтерпретацію фактів, явищ та процесів, що розглядалися у межах навчально-виховного процесу.

Регламентация усіх сфер діяльності педагога обмежувала затребуваність таких якостей вчителя, як ініціативність, самостійність, відповідальність за результати педагогічної діяльності. Ідеальний, з точки зору держави, вчитель мав володіти навичками педагогічної праці, де пріоритет у професійному становленні та вдосконаленні належав практичному досвіду, а не вивченню сучасних ідей, теорій, форм та методів організації навчання. Отже, запровадження вчителями методичних інновацій в освітній процес державою не заохочувалося [5, с.14].

Як відзначає А.М.Шевелєв, протягом другої половини XIX ст. критеріями визначення рівня професійної майстерності гімназійного вчителя для держави виступали результати інспекторських перевірок, які, частіше за все, являли собою особисте враження про педагога особи, яка перевіряла його діяльність; результати екзаменів гімназистів (якість засвоєння програмних знань); добромисність учнів (показник дисциплінованості гімназистів, їхньої належної поведінки (особливо політичного спрямування), вірних (великодержавних) переконань) [9, с.314].

Зовсім інші критерії професійної майстерності вчителя висувалися у прогресивній педагогічній думці, що розвивалася в умовах зростання боротьби трудящих та демократично настроєної інтелігенції за свої економічні інтереси й політичні права. Вони висунули широку програму перетворень у галузі народної освіти, яка відповідала б інтересам і прагненням народних мас, сприяла розв'язанню назрілих проблем соціально-економічного й політичного розвитку країни, боротьбі за розширення шкільної мережі, вдосконаленню існуючих шкільних програм, заміні церковнопарафіальних шкіл світськими, відкриттю шкіл з викладанням українською мовою.

Педагогічна думка України у другій половині XIX ст. створювалась значним загалом талановитих педагогів-освітян, методистів, учених, громадських діячів (М.Максимович, О.Духнович, М.Пирогов, К.Ушинський, М.Демков, С.Миропольський, М.Корф, О.Павлович, І.Ставровський, П.Куліш, М.Драгоманов, Т.Лубенець, В.Короленко, І.Деркач, М.Грушевський та ін.), які, вболівачи за освіту народу, намагалися змінити її зміст, існуючу педагогічну практику своїми теоретичними творами, публіцистикою, педагогічною, громадською та видавничою діяльністю.

Суспільно-політичний рух 60-х років XIX ст. породив не лише вибух прогресивних педагогічних ідей у школознавстві, теорії виховання та дидактиці, але й особливий погляд на педагогіку загалом. У зазначеному контексті було переглянуто функції вчителя. Незважаючи на те, що повідомлення знань учням було визнано, як і раніше, важливим завданням вчителя, відтепер воно, складаючи другорядну функцію діяльності педагога, мало підпорядковуватися найважливішій меті - розвиткові в дитині кращих загальнолюдських якостей, що передбачало: єдність виховання та навчання, що розглядалося як «виховуюче навчання»; заперечення муштри, фізичних покарань і страху у справі виховання; акцентування уваги на виховному впливі

16. Karachevtseva A.P. *Formirovanie metodicheskoy kulturyi uchitelya nachalnykh klassov na pervoy stupeni pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 /A.P. Karachevtseva. – Kursk. – 2003. – 191s. (Rossiya)*

17. Plehanova L.A. *Razvitie metodicheskoy kulturyi prepodavatelya uchrezhdeniya dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya /L.A. Plehanova //Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – # 2. – S. 43-47. (Rossiya)*

18. Nikulina N.F. *Formirovanie innovatsionnoy deyatel'nosti prepodavatelya /N.F. Nikulina //Spetsialist. – 2002. – # 12. – S. 17-18. (Rossiya)*

19. Knyazheva I.A. *Metodicheskaya kultura kak rezultat professional'noy podgotovki buduschih prepodavateley pedagogicheskikh distsiplin v usloviyah magistratury /I.A.Knyazheva //Kultura, iskusstvo, obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (8 fevralya 2013 g.). – Smolensk: SGII, 2013. – S.245-248. (Rossiya)*

Педагогіка

УДК:378.14:371.134

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Старокожко О. М. Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ)

КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДИСКУРС В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам розвитку поняття компетентність, аналізується сутність та зміст, функції ключових компетенцій. Розглянуто моделі компетентнісної освіти, що використовується в європейській практиці вищої освіти.

Ключові слова: компетенція, компетентність, ключові компетенції, базові компетенції освіти (СВЕ).

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам развития понятия компетентность, анализируется сущность и содержание, функции ключевых компетенций. Рассмотрены модели компетентностной образования, используется в европейской практике высшего образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевые компетенции, базовые компетенции образования (СВЕ).

Annotation. The article is devoted to theoretical and methodological aspects of the development of notion “competence”. The essence, content and functions of key competencies is analyzed. The models of competence education used in European practice of higher education have been considered.

Key words: competention, competence, key competencies, basic competencies of education (BCE).

Вступ. Компетенція майбутнього педагога є передумовою високого рівня професіоналізму і педагогічної майстерності за умови його цілеспрямованості і активності, самостійності педагогічного мислення, реалізації запланованої програми професійно-педагогічних дій. Трансформації в освіті України привели до зміни її базової парадигми, зокрема: необхідності переходу від здобуття знань, формування умінь і навичок навчання до усвідомленої та

18. Никулина Н.Ф. Формирование инновационной деятельности преподавателя /Н.Ф. Никулина //Специалист. – 2002. – № 12. – С. 17-18.

19. Князева И.А. Методическая культура как результат профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры /И.А.Князева //Культура, искусство, образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции с международным участием (8 февраля 2013 г.). – Смоленск: СГИИ, 2013. – С.245-248.

References:

1. Natsionalna doktrina rozvitku osvIti //OsvIta UkraYini. – 2002. – # 33 (23 kvItnya). – S. 4-6. (Ukraina)
2. Lihachev D. S. Kultura kak tselostnaya sreda /D. S. Lihachev //Novyy mir. – 1994. – # 8. – S. 3 – 8. (Rossiya)
3. Klimov E.A. Psihologiya professionala /Klimov E.A. – M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1996. – 400 s. (Rossiya)
4. Rogov E.I. Lichnost uchitelya: teoriya i praktika: [ucheb. posobie dlya vuzov] /Rogov E.I. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. – 509s. (Rossiya)
5. Kuzmina N.V. Aktualnyie problemy professionalno- pedagogicheskoy podgotovki uchitelya /N.V. Kuzmina, V.I. Ginetskiy //Sovetskaya pedagogika. – 1982. – # 3. – S. 63-66. (Rossiya)
6. Markova A.K. Psihologicheskii analiz professionalnoy kompetentnosti uchitelya /A.K. Markova //Sovetskaya pedagogika. – 1990. – # 8. – S. 82-88. (Rossiya)
7. Guzly N.V. Pedagogichniy profesionalizm: Istoriko-metodologichni ta teoretichni aspekti: [monografiya] /Guzly N.V. – K.: NPU Im. M. P. Dragomanova, 2004. – 243 s. (Ukraina)
8. Perevozchikov V.I. Aktualni pitannya rozvitku akmeologichnoyi nauki v UkraYinI /V.I. Perevozchikov //Akmeologiya v UkraYinI: teoriya I praktika. – 2010. – # 1. – S. 14-17. (Rossiya)
9. Benin V. L. Pedagogicheskaya kultura: filosofsko-sotsiologicheskii analiz /Benin V. L. – Ufa: Izdatelstvo BGPI, 1997. – 147 s. (Rossiya)
10. Vorobev N.E. O pedagogicheskoy kulture buduschego uchitelya / Vorobev N.E., Ivanova T.V., Suhantseva V.K. //Pedagogika. – 1992. – # 1. – S. 66-71. (Rossiya)
11. Grinova V.M. Formuvannya pedagogichnoyi kulturi maybutnogo vchitelya (teoretichniy ta metodichniy aspekti): avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.04 /Grinova Valentina MikolaYivna. – KiYiv. – 2001. – 32 s. (Ukraina)
12. Barabanshikov A.V. Pedagogicheskaya kultura prepodavatelaya vyisshey voennoy shkoly /A.V. Barabanshikov, S.S. Mutsynov. – M.: VPA, 1985. – 174s. (Rossiya)
13. DichkIvska I.M. Innovatsiyni pedagogichni tehnologiiYi: [navchalniy posIbnik] /DichkIvska I.M. – K.: Akademvidav, 2004. – 352 s. (Ukraina)
14. Palshkova I.O. Formuvannya profeslino-pedagogichnoyi kulturi maybutnogo vchitelya pochatkovoYi shkoli: praktiko-orIEntovaniy pIdhId: avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.04 /Palshkova Irina OleksandrIvna; PIddenoukraYinskiy derzh. pedagogichniy un-t Im. K.D.Ushinskogo. – Odesa. – 2009. – 44 s. (Ukraina)
15. Ivanova T.V. Formirovanie pedagogicheskoy kulturyi buduschego uchitelya (na materiale distsiplin pedagogicheskogo tsikla): avtoreferat dis... kand. ped. nauk. 13.00.01 /Tatyana Ivanova. – Volgograd, 1991. – 18s. (Rossiya)

особистості вчителя; створення відповідної атмосфери, сприятливої для культивування загальнолюдських цінностей і виховання високих суспільних орієнтацій; «олюднення» усього процесу виховання та ін.

Отже, в суспільстві протягом другої половини XIX ст. поступово відбувається зміна ідеалів культурних, естетичних і педагогічних. Так виникають проекти реформації педагогічної освіти, спроби теоретичного обґрунтування демократичних, вільних від насильства над народом способів організації народної освіти, перегляду теоретичних засад педагогіки.

Такий погляд був притаманний багатьом прогресивним педагогам досліджуваного періоду. Так, перебуваючи на посаді попечителя Одеського учбового округу, М.Пірогов у 1857 році в надісланому до Міністерства народної освіти листі назвав педагогіку «мистецтвом учити», наголосивши на необхідності спеціальної підготовки справжніх вчителів.

Розглядаючи становлення людського в людині як процес, результат та цілісність загальнолюдської освіти, М.Пірогов підкреслював принципову думку про те, що вибір людини в якості ціннісно-цільової домінанти педагогічної діяльності потребує талановитих, проникливих та добродійних вихователів, які «так само рідко зустрічаються, як і проникливі лікарі, талановиті художники та обдаровані законодавці» [4, с.440]. Вчитель, на глибоке переконання просвітителя, стає одним з основних чинників неперервного саморозвитку людини, що визначає його загальнолюдську місію у вихованні особистості як виді суспільних відносин.

У 1872 р. К.Ушинський у своїй роботі «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» охарактеризував педагогіку як виховне мистецтво. Розкриваючи сутність цього мистецтва, великий педагог стверджував, що педагогіка не вивчає того, що є, а тільки вказує на те, що було б бажаним бачити існуючим. Перед нею майорить мета й ідеал її творчості – довершена людина.

Проблема духовності як основи професійно-особистісних якостей учителя стає окремим предметом дослідження К.Ушинського. Педагог акцентує увагу на провідній ролі педагогічного чинника у діяльності школи, найбільш суттєвим недоліком вітчизняної освіти називає відсутність «хороших учителів». Уточнюючи їх ознаки, педагог, поруч з викладацькими вміннями виділяє духовно-моральні якості, що відображаються у характері та переконаннях учителя. Таким чином, важливою методологічною ідеєю, що відображає сутність педагогічної діяльності, стає ідея цілісності, єдності, гармонії духовно-моральних якостей вчителя та його професійної компетентності.

Керуючись зазначеним положенням, К.Ушинський розглядає педагогічне покликання як особливий духовний стан, що інтегрує постійне прагнення до особистого вдосконалення та професійного росту. Отже, педагог вбачає особливе покликання у виконанні вчителем морального імперативу – служити взірцем для наслідування. Тільки за таких обставин він зможе ефективно впливати на учнів, а його педагогічна діяльність буде відповідати істинним цінностям та цілям [5, с.18-19].

Надаючи учителю відповідальну роль у суспільстві, К.Ушинський висуває до нього дуже високі вимоги: учитель повинен бути не тільки викладачем, а й насамперед вихователем; повинен любити свою професію, з почуттям відповідальності ставитися до «високого покликання педагога»; бути

освіченим, знати свою справу, бути зацікавленим в удосконаленні своїх знань та педагогічної майстерності; володіти педагогічним тактом, чітко уявляти мету своєї діяльності.

Подібні ідеї висловлювалися основоположником теорії «виховуючого навчання» (1871 р.) С.Миропольським. Розкриваючи сутність педагогічної діяльності, вчений визнавав, що це «живе творіння духу живим духом», високо цінував роль особистих якостей вчителя, відзначав, що суть педагогічної справи не в формі, не в засобі, а в особистості вчителя. Педагог сформулював систему вимог до цієї особистості:

- до психолого-педагогічної підготовки вчителя (розуміння психології дитини, володіння психолого-педагогічними знаннями);
- до фахової підготовки (знайомство з усіма навчально-виховними засобами, забезпечення теоретичної та практичної підготовки вчителя);
- до професійних якостей вчителя (любів до своєї справи, розуміння дитячої натури, вміння керувати, спрямовувати, вести за собою; відданість своїй професії, глибоке знання науки, постійна ретельна підготовка до уроків тощо);
- до педагогічної майстерності вчителя (володіння тактовністю і проникливістю, вміння передбачати події, володіти собою, використовувати манери, погляд, вираз обличчя як елементи педагогічної техніки);
- до морально-вольових якостей вчителя (висока моральність, багатосторонність, правдивість, чесність, доброта, лагідність, шляхетність, «серйозно вироблений моральний характер», уміння будувати «людські» стосунки);
- до світогляду вчителя (збереження незалежності серед членів суспільства, утримання від діяльності в політичних партіях, повага до себе, підтримання власної гідності, повноцінне людське життя, дотримання свого слова).

Підкреслюючи відповідальну й почесну місію вчителя, С.Миропольський зазначав, що учительство, більш, ніж якась інша професія, потребує покликання і прихильності до себе, тому що це не механічна праця, а праця, яка потребує людей здібних. Тільки в бажанні, здібностях і нахилах, вважав він, запорука успішної педагогічної діяльності [1].

Питання особистості вчителя, його моральних якостей та підготовки, були ключовими проблемами педагогічної творчості М.Демкова. Однак, на відміну від С.Миропольського, педагог розглядав це питання у контексті енциклопедичної професійної підготовки вчителя. У статті «Філософська та педагогічна підготовка вчителів середніх навчальних закладів» він зазначав: «Енциклопедична освіта у вищій мірі необхідна для будь якого педагога. Вчитель повинен вивчити не лише те, що є основним, але й те, що існує у питаннях тих, що хоч якось стосуються його діяльності» [2, с.144-145]. З огляду на зазначене, ключовими якостями ідеального вчителя, за М.Демковим, постають різнобічна освіченість та висока моральність («міцний характер» та педагогічний такт).

У контексті ролі школи у національному відродженні розглядали діяльність учителя М.Драгоманов, М.Грушевський, С.Русова, Б.Грінченко та інші. Прогресивні педагоги, світочі педагогічної науки стверджували у своїх статтях, публічних виступах, що шлях до справжнього ідеалу вчителя проходить через усвідомлення істинної духовної сутності призначення вчити,

самовдосконалення, самовизначення, що передбачає перетворення наявних методичних знань та сформованих умінь на систему власних життєвих цінностей.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4-6.
2. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда /Д.С. Лихачев //Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3 – 8.
3. Климов Е.А. Психология профессионала /Климов Е.А. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
4. Розов Е.И. Личность учителя: теория и практика: [учеб. пособие для вузов] /Розов Е.И. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509с.
5. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально- педагогической подготовки учителя /Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский //Советская педагогика. – 1982. - № 3. – С. 63-66.
6. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя /А.К. Маркова //Советская педагогика. – 1990. - № 8. – С. 82-88.
7. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] /Гузій Н.В. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
8. Перевозчиков В.І. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні /В.І. Перевозчиков //Акмеологія в Україні: теорія і практика. – 2010. - № 1. – С. 14–17.
9. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ /Бенин В. Л. – Уфа: Издательство БГПИ, 1997. – 147 с.
10. Воробьев Н.Е. О педагогической культуре будущего учителя / Воробьев Н.Е., Иванова Т.В., Суханцева В.К. //Педагогика. – 1992. – № 1. – С. 66 –71.
11. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 /Гриньова Валентина Миколаївна. – Київ. – 2001. – 32 с.
12. Барабаничиков А.В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы /А.В. Барабаничиков, С.С. Муцынов. – М.: ВПА, 1985. – 174с.
13. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] /Дичківська І.М. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
14. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 /Пальшкова Ірина Олександрівна; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса. – 2009. – 44 с.
15. Иванова Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя (на материале дисциплин педагогического цикла): автореферат дис... канд. пед. наук. 13.00.01 /Татьяна Иванова. – Волгоград, 1991. –18с.
16. Карачевцева А.П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /А.П. Карачевцева. – Курск. – 2003. – 191с.
17. Плеханова Л.А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования /Л.А. Плеханова //Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 43-47.

педагогіки. Для визначення місця та значущості культурологічного підходу в формуванні методичної культури викладача вищої школи ми розглянемо сутність культурологічного підходу, взаємозв'язок культури та освіти. Особливість культурологічного підходу в формуванні методичної культури викладача економіки полягає в тому, що зосереджується увага на викладачі, як суб'єкті культури, який спроможний засвоювати відомі сенсові підходи до культури та одночасно освоювати нові, тобто відбувається становлення індивіда як творчої особистості. При тому, що різні аспекти проявлення сутності особистості викладача - самосвідомість, саморозвиток, національна свідомість, моральність, творчість, духовність та ін., повинні усвідомлюватися як грані цілісної культурної людини. Формування методичної культури майбутніх викладачів економіки необхідно здійснювати в контексті культури, щоб методична культура сприймалась як загальнокультурна, особистісно-значуща цінність, яка передбачає створення умов для прояву особистісних функцій суб'єктів навчання, їх самосвідомості та самореалізації.

Опора на компетентнісний підхід в нашому дослідженні дасть можливість виявити умови збалансованого володіння певними професійними знаннями та уміннями з метою здійснення практичної діяльності та спрямованості навчального процесу на рішення проблемних задач на основі взаємодії в навчальному процесі, побудованої на співтворчості та співдружності в системі «викладач-студент». Компетентнісний підхід дозволить нам здійснити відбір змісту методичної культури викладача економіки у відповідності з потребами особистості, яка розвивається, та одночасно орієнтує її на інноваційний досвід успішної професійної діяльності. Даний підхід дозволить нам розробити модель формування методичної культури викладача економіки, яка відповідає сучасним вимогам підготовки майбутніх фахівців, на основі інтелектуальних, загальнокультурних, методологічних, науково-теоретичних, методичних, комунікативних, особистісних компетенцій.

Змістово-процесуальний підхід розкриває особливості побудови системи формування методичної культури викладача економіки як сукупності засобів досягнення професіоналізму майбутнім викладачем. Змістово-процесуальний підхід передбачає синтез форм методів, засобів для формування готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Реалізація змістово-процесуального підходу в формуванні методичної культури викладача економіки повинна відбуватися на взаємодії та взаємообумовленості предметних знань, розвитку педагогічних та методичних здібностей, оволодінні практичними уміннями. Лише за таких умов взаємодії та взаємообумовленості може бути забезпечений достатній та високий рівень їх професіоналізму.

Реалізація сукупності підходів, як провідна ідея формування методичної культури майбутнього викладача економіки, передбачає залучення їх в активну пізнавальну діяльність шляхом нестандартного рішення методичних проблем, які максимально відображають педагогічну реальність.

Висновки. Методична культура викладача економіки являється системоутворюючою основою професіоналізму викладача. Формування методичної культури майбутніх викладачів економіки передбачає спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх викладачів на формування в них ціннісних орієнтацій, необхідних для інтерактивної викладацької діяльності й відповідної спрямованості особистості.

нести світло знань через особисте сприйняття ідеалів мудрості Учителів попередніх поколінь. Вчитель через власну душу повинен пропустити великі надбання управлінської культури, збагатитися суб'єктивним баченням невичерпного скарбу пісні, слова тощо і запалити полум'я духовно величної краси у душах дітей.

Високо оцінюючи значення гуманітарних дисциплін у шкільному навчанні, М.Грушевський підкреслював, що вони повинні дати людині «пізнання себе і своє ставлення до навколишнього світу». З огляду на це освітній діяч підкреслював виняткову соціально-виховну роль учителів гуманітарних предметів, засуджував догматизм та застарілі традиції, схоластику у викладанні. Учителям він заповідав «горнутися до всього українського, заохочувати до нього, розширювати його різними способами».

Значний вплив на розвиток вітчизняної педагогічної думки кінця XIX ст. мав накопичений протягом багатьох віків світовий досвід з питань освіти, навчання та виховання: психолого-педагогічні праці російських та західноєвропейських педагогів XIX століття: А.Дістервега, І.Гербарта, Л.Толстого, В.Стоюніна, В.Водовозова, М.Бунакова, П.Каптерєва та ін.

Зазначене вище положення доводить серія статей, опублікованих постійним автором журналу «Учитель» професором Московського, а пізніше - ректором С.-Петербурзького університету, істориком філософії П.Редкиним під загальною назвою «Сучасні педагогічна нотатки», які являли собою огляд публікацій німецьких педагогічних журналів за 17 років (1845-1862 pp.), що видавалися А.Дістервегом.

Для нашого дослідження значущим є ставлення російських педагогів до ідей А.Дістервега, їх висока оцінка. У «Нотатках» вміщено переклад та коментарі до найважливіших принципів, сформульованих А.Дістервегом, що визначають особливості педагогічної діяльності як покликання:

- дійсне педагогічне прагнення має будуватися на любові до вчительської праці та спрямовуватися на розвиток дитячого розуму;
- якщо є прагнення до педагогічної праці, то для вчителя навчання – радість, насолода, покликання;
- учителя за покликанням неможна уявити собі ніким інших, окрім як учителем;
- учительська справа стає вільним мистецтвом, подібним до музичного чи поетичного;
- педагогічна діяльність має творчий характер та визначається індивідуальними особливостями учителя;
- у діалектичній єдності понять «геніальність», «віртуозність», «мистецтво» та «покликання» вихователя, відображається вищий рівень ставлення вчителя до своєї професії;
- тільки людина рішуча, енергійна, з твердим характером, що знає чого вона хоче і які засоби ведуть до виконання її волі, - тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей.

Г.Спенсер, погляди якого користувалися популярністю у російській педагогічній думці другої половини XIX ст., вважав, що вчитель повинен «всіляко заохочувати процес саморозвитку в ході освіти. Дітей треба підводити до самостійних досліджень, треба змушувати робити власні висновки. Говорити їм треба якомога менше і якомога більше наводити на висновки». У роботі «Виховання: розумове, моральне і фізичне» (1861 р.) вчений

підкреслює, що «освіта повинна бути звернена в процес самоосвіти і, отже, в процес приємного навчання» і висловлює надію, «... що процес цей не припиниться разом зі шкільними заняттями» [6, с.354-355].

Як стверджують А.Салов та А.Уткін, сукупність зазначених положень визначила зміст дискусії у періодичних виданнях Російської імперії щодо розкриття проблеми покликання вчителя, його індивідуальної та громадянської місії [5, с.21].

П.Редкін, спираючись у своїх працях на ідеї А.Дістервега, особливу увагу приділяв моральним якостям вчителя: «Крім наукової та педагогічної здатності вчительська посада вимагає ще й здібності, яку можна назвати моральною і яка полягає в умінні поводитися з учнями» [7, с.324].

Перший номер журналу «Учитель», що вийшов у 1861 р., відкривався своєрідним маніфестом з яскраво вираженим програмним характером звертання до педагогічної спільноти:

- ніхто не може дати іншому того, чого в нього самого немає, так само ніхто не може розвивати, виховувати, освічувати іншого, якщо він сам не розвинений, не вихований, не освічений;

- вчитель може впливати на розвиток, освіту й виховання учня лише тією мірою, якою він сам є вихованим, розвиненим та освіченим;

- він може дійсно розвивати, виховувати й навчати лише до тих пір, поки він сам працює над власним розвитком, вихованням та освітою [5, с.21].

До питань фахової підготовки та професійної компетентності вчителя-словесника звертався у своїй творчості Ф.І.Буслаєв, якому належить ідея формування лінгвометодичної компетенції педагога. Змістом цієї компетенції є здатність вчителя навчати словесності, на основі знань про мову й методику її викладання через призму аксіологічних категорій педагогічної діяльності та усвідомлення мови як національно-культурного феномену.

Суспільний резонанс, що викликав широке обговорення ролі вчителя у мінливих економічних та соціокультурних умовах другої половини XIX ст., призвів до розширення ціннісно-змістового простору педагогічної професії. Дискусія щодо сутності діяльності вчителя, його особистих та професійних якостей, вимог до професійної підготовки охопила широке коло просвітителів, педагогів, громадських діячів та відобразилась у численних статтях періодичних видань «Журнал Министерства народного просвещения», «Русская школа», «Педагогический листок» та ін.

Вимоги до вчителя поєднувалися у багатьох публікаціях з думками про необхідність творчого підходу до педагогічної діяльності. Про це говорили у своїх творах К.Ушинський, П.Каптерев, В.Вахтеров, М.Олесницький.

Поступово до кінця XIX ст. в результаті теоретичних пошуків учених-освітян, громадських діячів у вітчизняній журналістиці було визначено комплекс вимог до вчителя, складовими частинами якого стали духовно-моральні якості, громадянська позиція та професійна придатність. Причому духовно-моральний аспект визнавався протягом усього зазначеного періоду провідним. Саме він становив той стрижень, на якому «трималися» інші компоненти.

Прогресивні педагоги та громадські діячі другої половини XIX ст. одноставно визначили абсолютний християнський ідеал людини – образ Ісуса Христа як фундамент духовності ідеального вчителя. І не тільки в педагогічній діяльності, а й усім своїм життям учитель повинен був підтверджувати цінність

різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння, передачу, створення педагогічних цінностей і технологій (І. Ісаєв).

На думку А. Карачевцевої, методична культура – це інтегральне особистісне утворення, яке включає ціннісно-сенсовий, технологічний та особистісно-творчий компоненти, що забезпечують професійно-особистісний розвиток і саморозвиток того, хто навчає [16, с.79].

Л. Плехановою методична культура розуміється як соціально-професійна характеристика, яка забезпечує високий рівень педагогічної діяльності, методичне осмислення педагогічних засобів, що використовуються, і сприяє створенню і освоєнню викладачем нових педагогічних цінностей і технологій. Методична культура свідчить про готовність викладача до повноцінної участі в методичній роботі, яка є атрибутом його педагогічної діяльності і дозволяє адаптувати отримані теоретичні знання до реального процесу підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних і керівних кадрів освітніх установ [17, с.44].

Дещо інший підхід у визначенні сутності методичної культури у Н. Нікуліної, яка вважає, що це здатність педагога будувати свою діяльність, виходячи зі знань психодидактики, педагогіки, і уміння організовувати діяльність тих, що навчаються [18, с.17].

І. Княжева методичну культуру майбутнього викладача розуміє як «системное динамическое личностное новообразование, включающее ряд компонентов (когнитивный, деятельностно-организационный, рефлексивный, ценностно-мотивационный), имеющее свою структуру, выборочно взаимодействующее с внешней средой и владеющее интегративным свойством целого, не сводящегося к свойствам отдельной частей» [19, с.247].

Ми розглядаємо методичну культуру викладача як складне особистісне утворення, що об'єднує в собі здатність творчо організовувати педагогічний процес, використовувати різні дидактичні засоби, методи і прийоми, конструювати педагогічну взаємодію зі студентами на основі співпраці та співтворчості, інтегрувати методичний досвід в практичні дії; здатність перетворювати знання та вміння, якими володіє викладач, з само мети навчання в засіб його професійного розвитку і самовдосконалення та одночасно орієнтує на інноваційний досвід з метою успішної реалізації професійної діяльності викладача.

В основу нашого дослідження покладена ідея формування методичної культури викладача економіки за допомогою реалізації культурологічного, компетентнісного та змістово-процесуального підходів, які забезпечують єдність та взаємодію структурних компонентів цього складного, особистісного утворення. Як складне особистісне утворення, методична культура має складну структуру, в змісті якої взаємодіють мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, інтелектуально-емоційний та рефлексивно-оцінний компоненти. Структурні компоненти методичної культури мають свою логіку, сукупність елементів, внутрішню організацію. Виділені структурні компоненти специфічно проявляються у функціональних компонентах, які, на нашу думку, можуть бути представлені виходячи із специфіки професійної діяльності, різноманіття стосунків та спілкування, системи ціннісних орієнтацій, можливості творчої самореалізації особистості викладача.

В контексті нашого дослідження культурологічному підходу приділяється особлива увага, оскільки він виступає в єдності основних складових його концепцій та ідей, як одного з ведучих методологічних принципів сучасної

цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень [11, с.14].

Що до проблеми педагогічної культури викладача ВНЗ, то необхідно зазначити, що дана проблема уперше була порушена в 1980-х роках А. Барабанщиковим. Тривалий час наукові праці А. Барабанщикова, які присвячені питанням педагогічної культури викладача, залишалися єдиними на той час у вітчизняній педагогіці.

А. Барабанщиков визначає педагогічну культуру як певну ступінь оволодіння викладачем педагогічним досвідом людства, як ступінь його досконалості в педагогічній діяльності та рівень розвитку його особистості [12, с.34-35].

В 90-ті роки ХХ сторіччя та на початку ХХІ сторіччя в зв'язку з розробками культурологічного напрямку в філософії, педагогіки, психології науковці стали активно досліджувати проблеми, які пов'язані як з загально-теоретичними основами педагогічної культури, так і окремими її аспектами: методологічним, гуманітарним, історико-педагогічним, духовним, морально-естетичним та ін. (О. Артамонова, В. Бенін, О. Бондаревська, Г. Колесова, В. Красевський, Н. Нікандров, З. Равкін, В. Сластьонін, А. Ходусов, Є. Шиянов, Н. Щуркова та ін.). Не зважаючи на те, що педагогічна культура розглядалась з різних позицій, загальним для науковців є те, що у їх роботах педагогічна культура розуміється як важлива частина загальної культури викладача, що виражається в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності.

Дослідження особливостей професійно-педагогічної культури викладача, вивчення характеру і змісту здійснюваних ним функцій дало можливість дійти висновку, що в структурі його професійно-педагогічної культури провідне місце займає методична підготовка, як важлива складова професійної підготовки викладачів, що спрямована на розкриття та усвідомлення ними сенсу методичної культури. Виявлено, що методична культура викладача не лише пронизує увесь зміст його професійно-педагогічної культури, але і є свого роду системоутворюючою основою професіоналізму.

Так, професіоналізм викладача вищого навчального закладу має критерії, що поєднані З. Барабановою у такі групи: особистісні, навчально-методичні, педагогічні [13].

І. Пальшкова розуміє професійно-методичну культуру як інтегральну якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру у сферу професії, синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання, наявність культуротворчих здібностей [14, с.39].

Т. Іванова розглядає педагогічну культуру як синтез високого професіоналізму і особистісних якостей педагога, володіння методикою викладання і наявністю культуротворчих якостей особистості [15, с.8].

Підвищення рівня професіоналізму, взагалі, та методичної культури сучасного викладача економіки, зокрема, обумовлено гуманістичною педагогічною теорією й технологічним обґрунтуванням методичної підготовки викладачів економіки в системі університетської освіти.

Сутність методичної культури розглядають з різних позицій: в співвідношенні педагогічної культури і методичної культури (І. Артем'єва); як синтез високого професіоналізму і особистісних якостей, оволодіння методикою викладання (Т. Іванова); як міру і спосіб творчої самореалізації в

християнської віри. Серед головних християнських чеснот, що лежали в основі морального ідеалу людської довершеності та становили духовно-моральний ідеал учителя, педагоги виділяли: гуманність, справедливість, мудрість, любов до ближнього, самовладання, скромність, терплячість, покірливість, вірність тощо [3, с.9].

Отже, на підставі аналізу поглядів освітніх діячів на особистість учителя, доцільно узагальнити вимоги його особистості у три групи:

1. Комплекс морально-вольових якостей вчителя (моральне благородство, готовність віддати себе справі народу, енциклопедична освіченість вчителя, позитивний приклад, авторитет, сумлінне виконання своїх обов'язків тощо).

2. Комплекс професійних якостей вчителя (любов, повага й вимогливість до дитини, віра в неї, зацікавленість у дитячих справах, турбота про власний авторитет тощо).

3. Комплекс професійних умінь та здатностей (любов до науки; глибоке знання предмета; володіння різноманітними формами, методами й прийомми навчання; вміння знаходити підхід до учнів тощо).

Висновки. На основі викладеного можемо зробити висновок, що у другій половині ХІХ ст. у педагогічній теорії та практиці були визначені завдання, які повинен реалізувати вчитель під час навчання, сформульовано вимоги до особистості вчителя, його морально-вольових якостей та професійної підготовки, поставлене питання про необхідність оволодіння ним педагогічною майстерністю.

Загальними критеріями, що визначали особистісно-професійний ідеал учителя у педагогічній думці досліджуваного періоду були: поєднання особистих якостей та професійних здібностей, усвідомлення свого високого покликання як чинника єдності соціокультурної та гуманістичної складової діяльності, здатність учителя до особистісно-професійного самовдосконалення, презентація вчителем особистої моральної позиції, значний творчий потенціал учителя, гуманістична спрямованість взаємин вчителя з учнями.

Література:

1. Мировольский С.И. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей / С.И.Мировольский. – СПб, 1909. – 43 с.

2. Мосіяшенко В.А. Історія педагогіки України в особах: Навчальний посібник / В.А.Мосіяшенко, Л.В.Задорожна, О.І.Курок. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 266 с.

3. Панасенко Е.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Панасенко Елліна Анатоліївна ; Луган. держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. – 2001. – 19 с.

4. Пирогов Н.И. Вопросы жизни / Н.И.Пирогов // Антология педагогической мысли России второй половины ХІХ – начала ХХ века. – М., 1990. – 560 с.

5. Салов А.И. Миссия и образ учителя в отечественной педагогике первой трети ХХ века / А.И.Салов, А.В.Уткин / Под.ред. Г.Б.Корнетова. - АСОУ, 2012. – 132 с. (Серия «Историко-педагогическое знание», Вып. 48).

6. Спенсер, Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер // *Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. - Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова.* – М., 2006.

7. Редкин, П.Г. Как учителю вести себя с учениками / П.Г. Редкин // *Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. - Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова.* – М., 2006.

8. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // *Журнал Министерства народного просвещения.* – 1871. – Ч. 156 (август). – 1021 с.

9. Шевелев А.Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции по истории российской педагогики / А.Н.Шевелев. – СПб., 2003. – 412 с.

References:

1. Miropol'skij S.I. Uchitel', ego prizvanie i kachestva, znachenie, celi i usloviya ego dejatel'nosti v vospitanii i obuchenii detej / S.I. Miropol'skij. – Spb, 1909. – 43 s.

2. Mosijashenko V.A. Istorija pedagogik i Ukraini v osobah: Navchal'ni jposibnik / V.A. Mosijashenko, L.V. Zadorozhna, O.I. Kurok. – Sumi: VTD «Universitets'ka kniga», 2005. – 266 s.

3. Panasenko E.A. Ideal uchitelja u vitchiznjanih pedagogichnij zhurnalistic drugoj polovini XIX – pochatku XX st.: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. Stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiki» / Panasenko Ellina Anatoliivna ; Lugan. derzh. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka. – 2001. – 19 s.

4. Pirogov N.I. Voprosy zhizni / N.I. Pirogov // *Antologija pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka.* – М., 1990. – 560 s.

5. Salov A.I. Missija i obraz uchitelja v otechestvennoj pedagogike pervoj tretej XX veka / A.I. Salov, A.V. Utkin / Pod. red. G.B. Kornetova. - ASOU, 2012. – 132 s. (Serija «Istoriko-pedagogicheskoe znanie», Vyp. 48).

6. Spenser, G. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер // *Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. - Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова.* – М., 2006.

7. Redkin, P.G. Как учителю вести себя с учениками / П.Г. Редкин // *Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. - Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова.* – М., 2006.

8. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // *Журнал Министерства народного просвещения.* – 1871. – Ч. 156 (август). – 1021 с.

9. Shevelev A.N. Otechestvennaja shkola: istorija i sovremennye problemy. Lekcii po istorii Rossijskoj pedagogiki / A.N. Shevelev. – SPb., 2003. – 412 s.

В наукових працях значна увага приділяється педагогічному професіоналізму. Поняття «педагогічний професіоналізм» вперше введено в науковий обіг Н. Кузьміною. Це словосполучення активно використовується у педагогічній лексикі, однак здебільшого дуже часто застосовується як синонім таких термінів, як «педагогічна майстерність», «професійна компетентність педагога», «педагогічна культура» (І. Лотова, А. Маркова та ін.)

Такі вчені, як В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шиянов основою педагогічного професіоналізму вважають науково-теоретичну і практичну підготовку.

А. Маркова визначає педагогічний професіоналізм не стільки як характеристику продуктивності праці, скільки як особливість прагнень, ціннісних орієнтацій, пристрасне ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні сенси, перетворювати ідеали в особистісні цінності [6, с.83].

Н. Гузій визначає сутність педагогічного професіоналізму як систему, базовими складовими якої є професіоналізм педагогічної діяльності та професіоналізм особистості педагога. Н. Гузій зазначає, що педагогічний професіоналізм передбачає кваліфіковане оволодіння вчителем досконалими педагогічними діями на основі засвоєних алгоритмізованих раціональних технологій та відпрацьованої педагогічної техніки [7, с. 82].

В. Перевозчиков зазначає, що під педагогічним професіоналізмом викладача акмеологи розуміють високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань та вмінь, культурно-моральних якостей, що забезпечують соціально необхідну підготовку молодого покоління до життя [8, с.16].

Таким чином, можемо констатувати, що педагогічний професіоналізм складає інтеграція високого рівня виконання професійної діяльності з певними особистісними якостями. Педагогічний професіоналізм – це і результат процесу професійної підготовки, і процес збагачувального розвитку педагога; особливий світогляд людини, сформований на основі культуротворчості та культуровідповідності; вдосконалення професійних умінь та навичок; особистісні якості, ціннісні установки, які сприяють становленню професіонала.

Аналіз наукової літератури дозволив нам дійти висновку, що в наукових працях порушуються питання співвідношення поняття «педагогічний професіоналізм» та «професійно-педагогічна культура»; питання, які пов'язані зі змістом та структурою педагогічної культури, методичною культурою як складовою педагогічної культури.

В. Бенін вказує, що сучасній системі освіти потрібний педагог, але не педагог в загальноприйнятому сенсі і тим більше не «предметник», а глибоко ерудована, творча, різнобічно підготовлена особистість, що має високий рівень педагогічної культури [9, с. 4].

Науковці Н. Воробьов, Т. Іванова, В. Суханцева трактують педагогічну культуру як: «...интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания, наличие культуротворческих способностей [10, с.67].

У В. Гриньової дещо інший підхід до визначення педагогічної культури. Педагогічна культура майбутнього учителя розглядається В. Гриньовою як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і

творчого виконання професійної діяльності та професійно-творчого саморозвитку їх особистості як духовної, гуманної, креативної.

Професійна діяльність викладача вищої школи істотно відрізняється від діяльності шкільного учителя. Основна відмінність обумовлена вже самими цілями системи вищої освіти, що полягають, передусім, в забезпеченні високої професійної підготовки студентів і їх особистісному розвитку як майбутніх висококваліфікованих фахівців.

Викладач вищого навчального закладу повинен вирізнятися високим професіоналізмом в конкретній галузі знань. Цей професіоналізм забезпечує викладачу можливість викладання своїх дисциплін з урахуванням останніх досягнень науки і техніки, у тому числі і з використанням результатів своїх власних досліджень, виносити на лекції дискусійні питання. Успішне виконання дослідницької роботи дозволяє викладачеві залучати до участі в ній талановитих студентів, обговорювати з ними отримувані результати, пропонувати серйозні інноваційні теми для курсових і дипломних робіт. Так формуються і функціонують наукові школи, збагачуючи їх учасників знаннями і прискорюючи науково-технічний прогрес.

На сьогодні існує безліч підходів до поняття «професіоналізм». У багатьох дослідженнях, енциклопедичних словниках професіоналізм трактується як якість, що свідчить про високий рівень володіння уміннями, які є необхідними при виконанні якої-небудь роботи. Професіоналізм трактується також як якісна характеристика фахівця, але якість тут означає неодмінно високий рівень кваліфікації (Д. Ліхачов) [2, с. 7].

Ряд вчених в своїх наукових працях розглядають професіоналізм з точки зору діяльності. Я. Турбовський та В. Синенко вказують на діяльну сутність професіоналізму, де сукупність знань, умінь і навичок потрібна для успішної професійної діяльності.

Інші вчені розглядають професіоналізм як особистісну характеристику людини (С. Клімов, С. Рогов та ін.). Як вважає С. Клімов, професіоналізм особистості має розглядатися не тільки як високий рівень знань, умінь та досягнутих результатів у певній сфері професійної діяльності, а і як певна системна організація свідомості, психіки людини [3, с.387].

На думку С. Рогова, професіоналізм є сукупністю психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині під час оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [4, с.6].

В змісті і сутності поняття «професіоналізм» найбільш об'єктивним є особистісно-діяльнісний підхід, бо тільки наявність обох компонентів в структурі професіоналізму забезпечує йому цілісність (І. Багаєв, А. Деркач, Л. Малаканова).

Н. Кузьміна та В. Гінецінський вважають, що, оскільки в професійно значущих педагогічних уміннях знаходять практичне застосування і якості особистості педагога, то професіоналізм складають два взаємозв'язані компоненти: професіоналізм діяльності, як якісна характеристика суб'єкта діяльності, і професіоналізм особистості, як сукупність особистісних якостей педагога, які сприяють, або, навпаки, перешкоджають рішенню педагогічних завдань [5, с.64].

УДК 371

аспірант Ільясова А. Н.

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АСПЕКТ

Анотація. Стаття присвячена питанню активізації пізнавальної діяльності учнів, яка відноситься до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в навчанні має велике значення, оскільки навчання і розвиток носять діяльнісний характер, і від якості навчання як діяльності залежить результат навчання, розвитку і виховання учнів.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, основна школа, навчання.

Анотація. Стаття присвячена ролі і місцю інформаційного освітнього середовища вузу у розвитку професійної компетентності студентів магістратури за профілем «Інформаційні технології у фізико-математичній освіті». В якості складової даної середовища розглядається навчально-методичне забезпечення, що складається з авторських електронних видань та мультимедійних проєктів.

Ключові слова: професійна компетентність, студенти магістратури, інформаційне освітнє середовище, навчально-методичне забезпечення, електронні видання, мультимедійні проєкти.

Аннотация. Статья посвящена вопросу активизации познавательной деятельности учащихся, которая относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Ключевые слова: познавательная деятельность, основная школа, обучение.

Annotation. The article is devoted to the activation of cognitive activity of students, which is one of the most urgent problems of modern pedagogical science and practice. Implementation of the principle of activity in training has a great significance, since the training and development are activities and the quality of the teaching activities depends result of the training, development and education of students.

Key words: cognitive activity, primary school, training.

Введение. Проблема активизации познавательной деятельности учащихся основной школы в процессе подготовки на уроках математики должна рассматриваться как часть общей проблемы развивающего и воспитывающего обучения.

По мнению А. В. Даринского [2], важнейшим требованием к процессу обучения является активная деятельность учащихся. Это, прежде всего, их активность в учении, которая формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется сознательными и целеустремленными усилиями учащихся для успешного выполнения задач. Вместе с тем активизация познавательной деятельности направлена не только на активность мышления, но и на повышение умственных усилий, на улучшение процесса

усвоения знаний, умений и навыков, на формирование познавательной активности учащихся, т.е. качества личности, характеризующего отношение к изучаемому предмету и самому процессу учения. Основу для активизации познавательной деятельности обеспечивает изучение объектов и явлений не только на уровне фактов, которые нужно запомнить, а на уровне проникновения в их сущность. У учащихся появляется потребность понять, объяснить новый, непонятный факт. Противоречие между потребностью в новых знаниях и знаниями, которыми ученик располагает, движет его мысль. Начинается активная работа мысли: ученик осознает стоящую перед ним познавательную задачу и ищет пути ее решения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение и анализ проблемы активизации познавательной деятельности учащихся основной школы.

Изложение основного материала статьи. По мнению Н. Ф. Виноградовой [1], в целом вопрос активизации познавательной деятельности вскрывает в себе огромное количество других вопросов, например:

Почему одни школьники всегда активны и с удовольствием выполняют любое задание учителя, а другие – скованны и равнодушны к учению?

Можно ли так организовать процесс обучения, чтобы у всех детей была высокая познавательная активность и интерес?

Всем известна детская любознательность: интерес к природе, людям, социальным явлениям. Нужно ли специально развивать познавательный интерес школьников?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо для начала разобраться, что же такое познавательная деятельность.

Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него. Человек не может существовать в мире и не познавать его. Познавательная деятельность начинается с ориентировочно-исследовательской деятельности, основное значение которой заключается в обследовании изучаемого предмета, в получении разнообразной информации, необходимой для существования человека в среде обитания и решения различных практических задач, которые он ставит перед собой. Можно сказать, что ориентировочно-исследовательская деятельность есть первое проявление любознательности, познавательного интереса индивида, его попытка взаимодействовать с окружающим миром.

Познавательная деятельность является важнейшей составляющей всех видов человеческой деятельности, которые определены в современной психологии (предметной, игровой, продуктивной, трудовой), так как человек в процессе любого занятия (игры, труда, рисования, конструирования и пр.) приобретает систему знаний о предметах окружающего мира и учится преобразовывать их (изменять, дополнять, создавать новые варианты и пр.). И в то же время, любая деятельность, которой занимается индивид, способствует развитию его умения познавать окружающий мир.

Учитывая особенности познавательной деятельности, ребенок должен ответить на ряд вопросов: «Какие знания и умения необходимы мне для выполнения заданной задачи?», «Какими знаниями и умениями я обладаю?».

Виклад основного матеріалу. Одним із аспектів нашого дослідження щодо формування методичної культури майбутнього викладача економіки, є розгляд методичної культури викладача як системоутворюючої основи професіоналізму викладача вищої школи. Розгляд даного аспекту потребує аналізу наукової літератури, яка пов'язана з широким колом проблем: професіоналізм, професійно-педагогічна культура, методична підготовка та методична культура викладачів.

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи до педагогічного професіоналізму: педагогічний професіоналізм як одна з основних характеристик якості педагогічної праці (Є. Іванова, І. Ісаєв, М. Кухарєв, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.); проблема професійного самовдосконалення (І. Зязюн, С. Єлканов, Л.В. Кондрашова, Н. Нічкало та ін.): професіоналізм як явище педагогічної культури (В. Гриньова, В. Сластьонін, В. Шадріков та ін.); педагогічний професіоналізм як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення (Н. Гузій).

У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення професійно-педагогічної культури: загальні основи розвитку професійної культури (Н. Крилова, Н. Нічкало, В. Правоторов, Т. Саломатова, О. Смирнова, та ін.); зміст загальнокультурного розвитку майбутнього педагога у процесі психолого-педагогічної підготовки (Л. Хомич); професійна культура як міра та спосіб творчої самореалізації вчителя, викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності (Т. Іванова, І. Ісаєв).

В роботах дослідників отримали висвітлення різні аспекти методичної підготовки, сутності і змісту методичної культури викладача: розвиток та формування методичних компетенцій майбутніх педагогів (А. Зубков, Т. Руденко, Т. Сясіна); методична підготовка викладачів-предметників (І. Акуленко, Л. Білан, Н. Грицай, Т. Ковбаса, А. Кузьминський, Н. Тарасенкова та ін.); педагогічні умови результативності методичної підготовки та формування професійних педагогічних умінь викладачів економіки (Т. Гуцан, І. Козинець, Г. Ковальчук, О. Обривкіна, В. Щербіна); науково-методична культура як сутнісна характеристика інноваційної методичної культури педагога (Т. Таранова); методична культура як соціально-професійна характеристика (Л. Плеханова); методична культура як інтегративна якість та інтегральне особистісне утворення (А. Карачевцева, В. Малєєв).

Не зважаючи на значний інтерес науковців до проблеми методичної культури, аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема формування методичної культури викладача економіки ще не стала предметом спеціального дослідження; недостатньо глибоко обґрунтовано її теоретичні основи і шляхи реалізації в педагогічній практиці, що негативно відбивається на рівні професіоналізму викладача економіки.

Виклад основного матеріалу. Методична підготовка, як важлива складова професійної підготовки викладачів, спрямована на розкриття та усвідомлення ними сенсу методичної культури як професійної цінності, емоційно-позитивних переживань та навчальних досягнень, надбання методичного досвіду, педагогічної взаємодії в системі відносин «викладач-студент»; основ методичної творчості та формування готовності до нестандартного рішення методичних проблем. Цілеспрямоване формування методичної культури майбутніх викладачів економіки забезпечує готовність до

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная культура, формирование методической культуры преподавателя экономики; подходы реализации формирования методической культуры будущего преподавателя экономики.

Annotation. Importance of methodical culture as the main component of professional preparation of economic teacher's on the base of science literature's analys is revealed in this article; author's interpretation of concept "economic teacher's methodical culture" is submitted; main approaches of realization of forming future economic teacher's methodical culture are determined (competence, cultural studies and meaningful-procedural approaches).

Key words: professionalism, professional culture, forming of economic teacher's methodical culture; approaches of realization of forming future economic teacher's methodical culture.

Вступ. В сучасних умовах розвитку суспільства світова спільнота висуває нові вимоги до освіти, до підготовки фахівців. Оскільки ЮНЕСКО проголосило XXI століття саме століттям освіти, то освіта сьогодні - це визначення і підкріплення вектору соціального існування людства. Тенденції сучасного розвитку суспільства і вимоги до сучасної освіти, що ускладнюються, зумовлюють необхідність формування людини культури. У сучасних умовах міняється ідеологія освіти, що припускає перехід від «людини освіченої» до «людини культури». Тому на сучасному етапі розвитку освіти відбуваються глибинні зміни у сфері освіти, яка все більше вбирає в себе вимоги культурного переходу, охоплює істинний гуманізм, оновлений образ науки і сучасне розуміння взаємовідносин цивілізації і природи, і передає їх поколінням, які входять в життя.

В умовах формування нової філософії освіти, реформування української системи вищої освіти і її інтеграції в європейський освітній простір висуваються вимоги до перегляду якості професійної підготовки фахівців різних напрямів і галузей знань. Євроінтеграція обумовлює необхідність усвідомлення і вироблення нових теоретичних основ для зміни і забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів, викладачів вищих навчальних закладів. У Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті вказано, що підготовка педагогічних працівників є «важливою умовою модернізації освіти» [1, с. 5].

Перед системою освіти особливо гостро постала проблема вдосконалення підготовки майбутніх викладачів економіки, які б мали високий рівень методичної культури, як системоутворюючої основи професіоналізму викладача вищої школи; активну професійну позицію та творчий стиль діяльності. Реалізація вимог щодо діяльності викладача економіки в навчальному процесі потребує зміни ролі викладача, який вже не є єдиним джерелом інформації та практичного досвіду, а має бути одночасно і джерелом інформації, і організатором пізнавального процесу; має формувати готовність і прагнення студентів до самопізнання, самоосвіти та самореалізації.

Мета статті – показати значення методичної культури для творчого виконання професійної діяльності та професійно-творчого саморозвитку; надати авторське тлумачення поняття «методична культура викладача економіки»; визначити основні підходи реалізації формування методичної культури майбутнього викладача економіки.

«Какие знания-умения мне необходимо приобрести?». Неизбежно при изучении вопроса активизации познавательной деятельности встает вопрос: «Связана ли активная познавательная деятельность школьника с наличием у него познавательного интереса?». Если это так, то можно ли, развивая познавательный интерес к знаниям об окружающем мире, сформировать и познавательную активность ученика в учебной деятельности? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть характеристику познавательного интереса.

Познавательный интерес – это избирательная направленность на отдельные объекты окружающего мира, связанная с положительно-эмоциональным отношением, познавательной активностью и волевым усилием субъекта. Интерес к окружающему миру является одним из видов общественного интереса, он проявляется в желании познавать различные стороны окружающего мира, использовать разные способы, чтобы узнавать новое, оценивать полученные сведения, выражать свое отношение к изучаемому объекту в различной деятельности: в высказываниях, рисунках и пр.

Опираясь на определение познавательного интереса, сформулированное И. Я. Ланиной [3] – как положительно эмоционально окрашенное отношение личности к познанию окружающей действительности, проявляющееся в направленности на активное усвоение субъективно – значимых объектов учебно-познавательной деятельности, конкретизируем «интерес к процессу познания» и «интерес к математике, как учебному предмету». Интерес к математике следует рассматривать как вид познавательного интереса с особой предметной направленностью. В случае интереса к процессу познания субъективно – значимым объектом познавательной деятельности становится с одной стороны – содержание «любимой» науки и соответствующие ей способы познания, а с другой – сущность окружающих процессов и явлений и сам процесс познавательной творческой деятельности, формирующей знания. Следовательно, когда речь о познавательном интересе к математике, то субъективно – значимым объектом познавательной деятельности является содержание «любимой» науки и соответствующие ей способы познания.

Наилучшим вариантом активизации познавательной деятельности учащихся является стержневой интерес на фоне общей любознательности. Именно тогда, происходит углубленный процесс познания в интересующей области, что при наличии общей любознательности может содействовать значительным приобретениям и в области обобщения умений и в области мотивационно операционных сторон познания.

Изучению познавательных интересов посвящены исследования Г. И. Щукиной [3]. По определению Г. И. Щукиной, познавательный интерес, прежде всего, можно охарактеризовать как сложное отношение человека к предметам и явлениям, окружающим действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему глубокому изучению, познанию их существенных свойств. Познавательный интерес – это избирательная направленность личности на процесс познания: ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний. В эту область человек стремится проникнуть, чтобы изучить, овладеть ее ценностями. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположением школьника к учению, к активной познавательной деятельности в области одного или ряда учебных предметов.

В то же время, познавательный интерес – глубоко личностное образование. Его психологическую природу составляет система жизненно важных для личности процессов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых). Именно познавательный интерес и целостность связанных с ним состояний личности и образуют внутреннюю среду ученика, столь необходимую для эффективного учения.

Познавательный интерес рассматривается автором как один из мотивов деятельности ребенка. Автор рассматривает развитие познавательных интересов под влиянием систематического обучения, в которых от конкретных фактов, от описания явлений учащиеся переходят к вскрытию их сущности. Выделяется ряд факторов, способствующие развитию познавательной деятельности, это высокий идейно-теоретический уровень обучения, научность преподнесения знаний, вычленение основных идей, связь науки с жизнью.

Побуждать учащихся к активной и плодотворной деятельности, развивать у них познавательный интерес, значит, создавать благоприятные возможности для развития самостоятельности и активности у учеников. Лишь, когда та или иная область науки заинтересует школьника, тогда он охотнее занимается ее, старается более глубоко и основательно изучить все стороны явлений и событий, которые увлекли его. Иначе интерес школьников не может иметь характер познавательной подлинной направленности. Важная черта познавательного интереса – это то, что под его влиянием учащиеся все время ищут новые стороны в предмете, стараются установить в нем более глубокие связи и отношения.

Развитие познавательного интереса предполагает поиск учителем путей совершенствования учебного процесса. С учетом индивидуальных способностей учащихся учитель может развить интерес к предмету и успешно формировать знания. Интерес к познанию – основа развития склонностей, творческих способностей. Не случайно лучшие учителя страны развитию познавательного интереса придают первостепенное значение, строят свою работу так, чтобы взволновать, всколыхнуть и разум и чувства своих питомцев.

Принципиально новый подход к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся: познавательный интерес не только стимул развития деятельности, но и стимул развития личности. Этим подчеркнуто, что познавательный интерес является фактором, стимулирующим и обогащение школьников знаниями, и деятельность, направленную на добывание этих знаний, и воспитательную сторону процесса обучения.

Рассматривая познавательный интерес как устойчивую черту личности, автор в то же время подчеркивает очень важную сторону интереса, что он выступает как мотив познавательной деятельности, в которой аккумулируется опыт положительных переживаний ребенка. Процесс деятельности выступает как побудитель интеллектуальной активности, как стимулятор волевых усилий школьников.

Отношение, выраженное в стремлении к познанию, как раз определяет такие компоненты интереса, как волевые усилия, внимание, чувства, интеллектуальную активность. В тесной взаимосвязи параллельно с кругозором школьников растут интересы.

Проанализировав сущность познавательного интереса можно сделать вывод: для конструирования системы активизации познавательной

4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования : [Текст] / Сост. Ирэна Веняминовна Роберт, Татьяна Ароновна Лавина. – М. : ИИО РАО, 2009. – 96 с.

5. Український педагогічний словник / [упор. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

References:

1. Ky`ry`lenko N. M. Problemy` informacijnoyi bezpeky` osvity` seredovy`shha vy`shhogo navchal`nogo zakladu // N. M. Ky`ry`lenko / Zbimy`k naukovy`x prac` III Mizhnarodnoyi naukovy`praky`chnoyi konferenciyi "Informacijno-komunikacijni texnologiyi v suchasnij osviti: dosvid, problemy`, perspekty`vy", m. Vinny`cya, 12–14 ly`stopada 2012 r. – Vinny`cya, 2012. – S. 149–151.

2. Kremen` V. G. Osvita i nauka v Ukraini – innovacijni aspekty`. Strategiya. Realizaciya. Rezul`taty` : Naukove vy`dannya / Vasy`l` Gry`gorovy`ch Kremen`. – K. : Gramota, 2005. – 448 s. – Bibliogr. : s. 431.

3. Pedagogy`ka : uchebn. pos. dlya studentov ped. vuzov y` ped. kolledzhej / Pod red. P. Y. Py`dkasy`stogo. – M. : Pedagogy`cheskoe obshhestvo Rossy`y, 1998. – 640 s.

4. Tolkovy`j slovar` termynov ponyaty`jnogo apparata y`nformaty`zacy`y` obrazovany`ya : [Tekst] / Sost. Y`r`ena Ven`yamy`novna Robert, Tat`yana Aronovna Lavy`na. – M. : Y`Y`O RAO, 2009. – 96 s.

5. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / [upor. S. U. Goncharenko]. – K. : Ly`bid`, 1997. – 376 s.

Педагогіка

УДК 378

кандидат педагогічних наук, доцент, дійсний член
Міжнародної Асоціації професорів слов'янських
країн, докторант Павленко О. О.

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧА ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ

Анотація. В статті на основі аналізу наукової літератури розкривається значення методичної культури як ключової складової професійної підготовки викладача економіки; надано авторське тлумачення поняття «методична культура викладача економіки»; визначено основні підходи реалізації формування методичної культури майбутнього викладача економіки (культурологічний, компетентнісний та змістово-процесуальний).

Ключові слова: професіоналізм, професійна культура, формування методичної культури викладача економіки; підходи реалізації формування методичної культури майбутнього викладача економіки.

Аннотація. В статье на основе анализа научной литературы раскрывается значение методической культуры как ключевой составляющей профессиональной подготовки преподавателя экономики; представлено авторское толкование понятия «методическая культура преподавателя экономики»; определены основные подходы реализации формирования методической культуры будущего преподавателя экономики (культурологический, компетентностный и содержательно-процессуальный).

випадках можливі психічні розлади та, навіть, розвиток фізичних захворювань (погіршення зору і слуху, деформація хребта і суглобів, розлади серцево-судинної діяльності тощо). Усі вище перераховані аспекти гемблінгу спричиняють деструктивний вплив на особистість майбутнього вчителя молодших класів, негативно впливають на формування його професійних та особистісних якостей.

Основними шляхами вирішення цих проблеми можуть бути законодавчий (регламентування діяльності усіх видів ЗМІ та процедури верифікації та експертної оцінки інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж, розробка ефективного законному процесу захисту авторських прав на державному рівні) і освітній – через введення в навчальні програми шкіл та вищих навчальних закладів (особливо – педагогічного профілю) курсів медіаосвіти, розробку та впровадження у практику освітніх установ на загальнодержавному рівні виховних програм спрямованих на формування інформаційної культури учнівської та студентської молоді, курсів методик медіаосвіти тощо.

Висновки. Проведена наукова робота дозволила констатувати, що успішна інформатизація науки та освіти є необхідною умовою підвищення рівня інформатизації держави в цілому, а це, в свою чергу, значно сприятиме покращенню економічної, соціальної культурної сфер життя вітчизняного суспільства, утвердженню авторитету України серед світової спільноти. Доведено, що досягненню цієї мети значно сприятиме підвищення рівня інформаційної культури учителів початкових класів, оскільки виховання нового покоління громадян, здатних ефективно працювати для добробуту держави в умовах глобальної інформатизації слід починати ще з молодших класів. Тому особливій уваги потребує підготовка педагогічних кадрів початкової ланки освіти. Ефективним засобом є використання СІТН. Проте, використання потенціалу сучасних інформаційних технологій може мати подвійний вплив на формування особистості майбутніх учителів 1–4 класів, їх особистісних та професійних якостей. Таким чином, потрібно розробити та впровадити на загальнодержавному рівні відповідні закони та освітні програми, спрямовані на розвиток медіаосвіти та формування інформаційної культури населення.

Проте, проведена робота не вичерпує усіх аспектів дослідження. Детальнішої розробки вимагають методики використання засобів СІТ під час викладання окремих дисциплін у навчальних закладах різних рівнів, розробка ефективних технологій медіаосвіти у початковій школі.

Література:

1. Кириленко Н. М. Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу // Н. М. Кириленко / Збірник наукових праць III Міжнародної науково-практичної конференції "Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи", м. Вінниця, 12–14 листопада 2012 р. – Вінниця, 2012. – С. 149–151.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : Наукове видання / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с. – Бібліогр.: с. 431.
3. Педагогика : учебн. пос. для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

деятельности учащихся необходимо исследовать предпосылки и условия ее формирования. К основным предпосылкам познавательной деятельности учащихся можно отнести:

психологическую подготовку учащихся (создание положительных переживаний, связанных с усвоением новых знаний);

подготовку «умственной почвы» (обогащать учащихся новыми яркими впечатлениями, создать новый опыт, облегчающий восприятие знаний по данному предмету);

использование жизненного опыта учащихся.

Выявление предпосылок еще не решает проблемы активизации познавательной деятельности учащихся. С этой целью в педагогической психологии определен целый ряд существенных условий активизации познавательной деятельности учащихся:

осознание ближайших целей обучения;

овладение знаниями мировоззренческого плана;

осознание практической и теоретической значимости усваиваемых знаний;

показ перспективных «линий» в развитии содержания научных понятий;

комплексный подход к занятиям;

эмоциональная форма изложения информации;

наличие познавательно-психологического климата на занятиях;

оптимальные сочетания между трудностью и доступностью учебного материала;

профессиональная направленность учебной деятельности.

Выводы. Анализ современного состояния проблемы активизации познавательной деятельности учащихся показал существенные недостатки в решении данной проблемы, которые объясняются многими социально-экономическими, психолого-педагогическими противоречиями. Несмотря на столь большое внимание ученых – методистов к проблеме активизации познавательной деятельности, в школе этот вопрос не всегда решается удовлетворительно. Об этом свидетельствует анкетирование учащихся, анализ посещенных занятий, а также результаты проверки математических знаний и умений. В некоторых случаях недостатки объясняются объективными причинами, в частности тем, что значительно увеличен объем теоретических знаний, увеличилось количество абстрактных понятий. Содержание и объем материала не всегда позволяет учителям укладываться в отведенное программой время.

Литература:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.
2. Бабкина Н.В. Нетрадиционный курс «Развивающие игры с элементами логики» // Психологическое обозрение. – 2007. – № 2(3) – С.13-15.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения / Н. К. Крупская. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989. – 798 с.

References:

1. Arkhanhel'skiy S. Y. Uchebnyy protsess v vysshey shkole, eho zakonoternyye osnovy y metody: uchebno-metodycheskoye posobyey / S. Y. Arkhanhel'skiy. - M.: Vysshaya shkola, 2005. – 368 s.

2. Babkina N.V. *Netradytsyonnyy kurs «Razvyvayushchye yhry s elementamy lohyky» // Psikhologicheskoe obozrenye.* – 2007. – # 2(3) – S.13-15.

3. Krupskaya N. K. *Pedagogicheskoye sochyneniye* / N. K. Krupskaya. - M.: Yzd-vo APN RSFSR, 1989. –798 s.

Педагогика

УДК 371

к.п.н., доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кадырова Л. И.

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Анотація. У статті розглянуто соціально-психологічні механізми виховання в умовах полікультурного простору, які сприяють розвитку духовності людини, засвоєнню культурних цінностей, ідей і розширення знань, що перетворюють їх творчі здібності, відродження досягнень духовної і матеріальної культури народів Криму за період їх існування.

Ключові слова: полікультурний простір, традиції, морально-духовного виховання.

Аннотация. В статье рассмотрены социально-психологические механизмы воспитания в условиях поликультурного пространства, которые способствуют развитию духовности человека, усвоению культурных ценностей, идей и расширению знаний, преобразующие их творческие способности, возрождение достижений духовной и материальной культуры народов Крыма за период их существования.

Ключевые слова: поликультурное пространство, традиции, нравственно-духовного воспитания.

Annotation. The article examines the social and psychological mechanisms of education in a multicultural space that contribute to the development of human spirituality, the assimilation of cultural values, ideas and knowledge that transform their creative abilities, achievements revival of spiritual and material culture of the peoples of the Crimea during the period of their existence.

Key words: multicultural space, traditions, moral and spiritual education.

Введение. Сложные социально-экономические и политические изменения, происходящие в стране, усугубляются кризисом в нравственной и духовной сфере жизни человека. Мы сегодня отчетливо осознаем, насколько важна роль духовно-нравственных ценностей в развитии общества, ибо будущее нашего Отечества в первую очередь зависит не только от инвестиций или новых технологий, но и от духовно-нравственного потенциала молодежи; от ее любви к семье, народу, к Родине; от ее толерантности, гуманизма, человечности, честности, справедливости, трудолюбия.

В Крыму актуальной становится проблема взаимодействия и взаимовлияния разных национальных культур. При всем уважении к достижениям культуры каждого народа, проживающего на территории Крыма, каждому из них все же не хватает тех ценностей, которые имеют другие народы и их достижения. При чем, это обусловлено не только объективным

проекту у банальне копіювання даних та використання шаблонного подання результатів.

2. Використання сумнівної інформації. Здебільшого студенти не завжди можуть відрізнити достовірну, науково правильну інформацію від так званого "інформаційного сміття". У даному контексті велика небезпека криється у змісті інформації, яка знаходиться у вільному доступі в мережах. Все більше з'являється у Інтернеті різноманітних освітніх ресурсів: їх можуть створювати як установи, так і окремі особи. На відміну від друкованої навчально-методичної літератури, яка проходить експертизу, в мережі навчальний матеріал не піддається жодному рецензуванню: відповідальність за його якість несе автор. Через великий об'єм загальна експертиза інформаційних ресурсів розміщених в Інтернеті неможлива.

У даному контексті Н.Кириленко виділяє такі основні фактори негативного впливу інформації через сучасні освітні середовища на формування особистості майбутніх учителів початкових класів:

1) масовий вплив через сучасні інформаційні та телекомунікаційні освітні технології із метою формування певної громадської думки, культурного, морального рівня розвитку, поведінкових механізмів тощо [1]. Через відсутність моніторингу якості інформаційного наповнення та соціального спрямування засвоєння певної інформації може бути причиною формування хибного світогляду, переконань та поведінкової реакції;

2) відсутність реальних механізмів контролю якості інформації, доступної через сучасні телекомунікаційні технології, що породжує проникнення в освітній простір великого обсягу недостовірних даних [1]. Це спричиняє можливість отримання студентами неправильної, неповної або неточної інформації. Як наслідок – формування некоректної, хибної, неповної системи знань;

3) дублювання інформації, електронний плагіат, що збільшує так званий "білий шум" єдиного інформаційного простору. Наявність в Інтернеті величезного обсягу неактуальної і непотрібної інформації. На сьогоднішній день Інтернет – це величезне "інформаційне звалище". Така "засміченість" є однією із найбільш нагальних проблем сучасних мережевих інформаційних ресурсів, тому що немає розроблених ефективних методів контролю та утилізації неактуальної та неякісної інформації [1]. Така переобтяженість мережевого інформаційного простору значно сповільнює пошук потрібних даних. А також підвищує можливість отримання хибної або неточної, неповної, застарілої інформації;

4) безкарне проникнення порнографії і насильства через доступність сучасних телекомунікаційних технологій [1]. Ознайомлення із подібною інформацією може спричинити негативний вплив на формування особистісних якостей молодшої людини, сприяти формуванню хибних моделей соціальної поведінки, морально-етичних ідеалів. І, як результат, сприятиме засвоєнню зразків аморальної, антисоціальної поведінки, які в майбутньому можуть бути передані під час роботи учням.

Окремо слід виділити, як актуальну проблему, комп'ютерну залежність (патологічний гемблінг) – психологічна залежність від віртуального середовища, реалізованого на базі СІТ [4 с. 15]. Особи які страждають цим видом залежності не здатні адекватно реагувати на оточуючу реальність, вони замінюють існуючу дійсність її "віртуальним двійником". В особливо важких

інформаційних технологій навчання, інтеграцію елементів використання СІТН у методики викладання окремих предметів початкової школи у педагогічних вузах, на курсах підвищення кваліфікації учителів, освітніх закладах післядипломної освіти тощо. Дещо нівелюється гострота питання узгодження використання традиційних та нових методів, форм і засобів навчання у навчально-виховному процесі. Актуальною для освіти залишається проблема правових основ поширення інформації та захисту авторських прав. Як показали проведені спостереження зріс ризик зменшення міжособистісних контактів між учителем та класом. Це спричиняється не тільки збільшенням кількості звернень до позбавленої особистісних рис інформації, але й, у більший мірі, через прагнення педагогів перекласти усю роботу на засоби сучасних інформаційних технологій навчання. Вони прагнуть обмежитись демонстрацією презентацій чи фільмів, самостійним виконанням учнями завдань за поданими зразками (на роздаткових картках, із використанням виготовленої засобами СІТН наочності тощо) і не використовують бесід та пояснень або обмежуються кількома досить стислими фразами. Такий підхід є особливо шкідливим у початкових класах, оскільки учні не завжди можуть зрозуміти поданий без пояснення матеріал; без бесід та пояснень у молодших школярів дещо повільніше розвиваються навички зв'язного мовлення (уміння зрозуміло викласти свої думки, пояснити, правильно скласти питання тощо), можуть пригальмовуватись процеси формування навичок виконання логічних операцій (аналізу, синтезу, порівняння тощо), діти починають недооцінювати роль спілкування, можуть ставати більш замкненими, егоїстичними. Надлишкове та недоцільне використання СІТН має також негативний вплив на професійні та особистісні якості педагога. Так, надмірне захоплення мультимедійним педагогічними технологіями знижує як навчальний, так і виховний ефект заняття: а) відсутність пояснень, діалогу стають на заваді аналізу школярами отриманої інформації (вони не завжди можуть виділити головне, класифікувати поняття, зробити правильні висновки, правильно зрозуміти завдання); б) використання не ефективних, а ефектних (із надмірною кількістю анімаційних, світлових, звукових ефектів, різноманітністю шрифтових та багатоколірністю кольорових схем) мультимедійних дидактичних презентацій чи фільмів відволікає увагу від інформаційного наповнення, переорієнтує її на споглядання видовищних атракцій; в) відсутність пояснень та бесід значно знижує виховний ефект, оскільки без спілкування із класом учитель не зможе сформувати у школярів правильне ставлення, оцінку предмету, явища, процесу.

Певним чином інформатизаційні процеси в освіті негативно впливають також на формування особистості студентів-майбутніх учителів початкових класів. Проведена наукова робота дозволила виявити наступні негативні фактори впливу використання СІТ у навчально-виховному процесі педагогічних вузів.

1. Зниження пізнавального інтересу і пригнічення прагнення до самовдосконалення. Це є результатом доступності великої кількості прикладних програм, які значно полегшують роботу з інформацією. Так, використання мережевих технологій (зокрема – Інтернету), електронних баз даних, програм-перекладачів, різноманітних редакторів, оснащених необхідними шаблонами та довідковими системами можуть перетворити роботу з інформацією із самостійного наукового дослідження, творчого

фактором в розвитку конкретної країни, но и объективными условиями функционирования мирового культурного процесса.

Цель статьи показать, что каждое поколение входит в жизнь через социализацию и воспитание благодаря национально-культурным традициям, которые способствуют развитию духовности человека, усвоению культурных ценностей, идей и расширение знаний, преобразующие их творческие способности, возрождение достижений духовной и материальной культуры народов Крыма за период их существования.

Необходимость изучения и использования на практике народных традиций воспитания, как первоосновы педагогической культуры народа, отмечали известные педагоги прошлого и современности. О высокой результативности использования народной мудрости в воспитательном процессе свидетельствуют исследования Г. Волкова, А. Абдыраимовой, Е. Ханибекова, А. Хашимова, М. Хайрулдинова, Н. Евтуха, А. Измайлова, И. Подюкова, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, Ю. Ступарека, Л. Редькиной и др.

Проблема перестройки системы образования на основании сохранения национальных традиций воспитания молодежи отражена в трудах В. Андрищенко, А. Дубасенюк, И. Язюна, В. Кремня, В. Лутая, В. Огневьюка, В. Паламарчук. Исследованию ценностей воспитания посвящены работы Н. Антонца, И. Беха, Н. Бондаренко, Т. Бубкивского, Ф. Голдина, Т. Демьянюк, В. Николаева, О. Семенов, С. Тяглина, Г. Шпета.

Изложение основного материала. Как социально-психологический механизм воспитания народные традиции регулируют общественные связи в учебно-воспитательном процессе, сохраняют и передают социальный опыт поколений. Народные традиции можно рассматривать, как универсальный механизм, который позволяет достичь стабильности, а также нравственного совершенства социальной среды. Именно в дошкольных учреждениях, начальной школе сосредоточены огромные возможности для углубленной работы по национальному воспитанию, в них дети включаются в социальную жизнь, познают через учебный процесс и внеучебную деятельность народный опыт, культурно-воспитательные традиции не только своего народа, но и народов, проживающих рядом. Поскольку народные традиции являются средством саморегуляции личности, они помогают разрешать как задачи интеллектуального, так и нравственно-духовного воспитания.

Вся народная педагогика основана на народных традициях и поэтому обращение к ним детей и молодежи исключительно важно, т.к. они передают народную мудрость, не позволяют разорвать связь поколений, утратить историческую память.

Нравственное, духовное формирование личности ребенка происходит путем освоения им общественно-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности, усвоения социально-этических норм и общечеловеческих гуманистических отношений в целом. Эти нормы четко зафиксированы в народных традициях и выступают как образцы, где в концентрированном виде сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны, принятые в социуме, обеспечивающие его выживание и активное функционирование. Народные традиции, в которых аккумулируется коллективное знание этноса, являются хранилищем коллективной памяти, проявляющей себя в формах духовной и материальной культуры: устных и письменных произведениях народного творчества, диалектной речи,

художественно-прикладном искусстве. Поэтому их можно рассматривать как важнейший элемент формирования этнического сознания.

В современных условиях развития общества, когда углубляется социально-культурный кризис, усиливается противоречие между возросшим национальным самосознанием и сложившейся практикой воспитания подрастающего поколения на общечеловеческих ценностях. Этому способствует слабая разработанность идеи возрождения традиционной культуры, взаимосвязанной с мировой этнопедагогической культурой. Поиск путей ликвидации данного несоответствия является важнейшей задачей, решение которой обеспечит более эффективное воспитательное воздействие на детей в работе педагогов, родителей и всех окружающих в целостном педагогическом процессе.

Это тем более важно потому, что по своей природе народные традиции гуманны, обращены к человеку. В них сконцентрирована потребность человека в труде, гармонии человека с природой, общении на основе положительных межэтнических отношений, проявления талантов и лучших качеств человека: достоинства, совести, милосердия, терпимости, добротворчества, заботы о сохранении окружающей среды, снисхождения к слабому, отвращения к насилию, что одновременно составляет нравственный ценностный потенциал и всего человечества. Отход от соблюдения норм народных традиций, пренебрежение ценностями и идеалами своего народа всегда осуждается общественным мнением. Таким образом, народные традиции оказывают нормативно-регулятивное воздействие, способствуют закреплению ценностных ориентиров, выступают важнейшим средством личностного развития детей.

Жизненность и сила национальных традиций в учебно-воспитательном процессе детского сада и школы заключается в их последовательности, стабильности, благодаря чему у детей воспитывается чувство национальной гордости, формируются стойкие моральные нормы, воспитывается культура поведения, формируются навыки уважительного сосуществования в полиязычной, поликультурной, полирелигиозной рекреации.

Народные традиции играют чрезвычайно важную роль в развитии самосознания, в пробуждении интереса к родному, национальному, в утверждении национального достоинства, понимании истории своего народа и цивилизации, а также в осознании своего места в обществе (В.А. Крутецкий, Т.Б. Рубцов, А.А. Малева, И.Д. Бех, М.И. Боришевский).

Народные традиции являются и важнейшим фактором, обеспечивающим организующее действие, индивидуализацию духовно-нравственного опыта человеческой общности. Они же создают особую психологическую ауру, которая позволяет самоутвердиться растущему человеку. Это происходит в процессе усвоения, присвоения образцов деятельности и поведения, заложенных в народной культуре, традициях и обычаях, детьми младшего школьного возраста, когда растущий человек открыт к восприятию социальных образцов. Он готов и мотивационно стремится к освоению общественных ценностей. Вместе с тем, дети испытывают большие трудности в самостоятельном осмыслении и освоении нравственного образца социально-этических норм поведения из-за определенных ограниченных условий, которые предоставляет им социальная среда и воспитание [5].

Вирішення цих завдань значною мірою можливі завдяки можливостям програмно технічних засобів СІТ. Серед них можна виділити наступні:

- негайний зворотний зв'язок між користувачем і засобами інформаційних технологій, який зумовлює реалізацію інтерактивного діалогу, основною характеристикою якого є те, що кожен запит користувача викликає у відповідь дію системи, і навпаки – запит інформаційної системи вимагає негайної реакційної відповіді користувача;

- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкт чи процес вивчення: наочне представлення (демонстрація) на екрані об'єкту, його складових частин або їх моделей; процесу або його моделі (у тому числі і такого, який неможливо спостерігати в реальних умовах); графічної інтерпретації досліджуваної закономірності процесу, що вивчається;

- комп'ютерне моделювання об'єктів, їх взаємовідносин, явищ, процесів, що протікають як реально, так і "віртуально": подання на екрані математичної, інформаційно-описової, наочної моделей максимально наближених до оригіналів об'єктів вивчення або дослідження;

- архівація, зберігання великих об'ємів інформації із можливістю легкого доступу до неї, її відтворення, передача, тиражування;

- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення його фрагмента або усього експерименту;

- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю, її контроль і оцінка результатів [4, с. 6].

Проте, як свідчать здійснений нами аналіз наукової літератури, присвяченої предмету дослідження, спостереження за навчальною діяльністю та проходженням педагогічних практик студентами спеціальності "Початкова освіта", бесіди, саме наявні можливості сучасних інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій можуть спричинити значний негативний вплив на формування особистості майбутніх учителів початкових класів. Це стосується як професійних, так і особистісних якостей. Проведена наукова робота дозволила констатувати, що і сьогодні залишаються актуальними більшість проблем, котрі виникли із початком масової інформатизації освіти в Україні. Слід також зазначити, що значний прогрес у розвитку комп'ютерних технологій спричинив перерозподіл пріоритетності уже існуючих протиріч та виникнення нових. Таким чином актуальною залишається проблема матеріально-технічного забезпечення та організаційні проблеми, проте акцент зміщується у бік якості наявних засобів: на сьогодні школи не у достатній мірі забезпечені сучасними і якісними комп'ютерами та програмним забезпеченням; існує дефіцит як технічних, так і програмних засобів СІТ; спостерігається брак спеціалістів здатних обслуговувати комп'ютерні класи шкіл (особливо у сільській місцевості). Значно знизився опір учителів впровадженню інформаційних технологій у навчально-виховний процес навчання та загострення протиріч між традиційними колективними формами навчання та його індивідуалізацією, яку стимулює використання сучасних інформаційних технологій навчання. Це обумовлено підвищенням доступності використання комп'ютерних технологій у побуті, введення обов'язкових навчальних курсів основ інформатики, основ сучасних

основі сучасних засобів мікропроцесорної і обчислювальної техніки, а також різноманітних засобів інформаційної взаємодії та обміну (комунікацій) і відповідних їм технологій. Інформатизація суспільства одночасно вимагає від широкого загалу та забезпечує йому:

а) активне використання інтелектуального потенціалу суспільства, сконцентрованого в інформаційній базі різноманітних відомостей поданих в електронній формі, що постійно розширяється, у науковій, виробничій та інших видах діяльності його членів;

б) інтеграцію інформаційних технологій із науковими і виробничими, котра ініціює розвиток усіх сфер суспільного виробництва;

в) інтелектуалізацію трудової діяльності;

г) високий рівень інформаційного обслуговування, легкий доступ будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації;

д) якісну візуалізацію доступних даних;

е) важливість та достовірність даних, які використовуються [4, с. 11]. Саме вона, на думку І. Підкасистого, є підставою характеризувати сучасне суспільство як інформаційне. За даних умов у всіх сферах людської діяльності зростає роль інформаційних процесів, підвищується потреба в інформації і в засобах для її виробництва, обробки, зберігання і використання. Інформація стає науковою і філософською категорією нарівні з такими поняттями, як час, енергія, матерія тощо [3, с. 186–187]. Разом з тим її основою виступає інформатика не тільки як наука, а – система знань, котра стосується вироблення, переробки, зберігання, пошуку та поширення інформації у найрізноманітніших її формах у всьому людському оточенні [3, с. 187; 5, с. 149].

Практика інформатизації шкіл, як однієї із складових загальної інформатизації освіти, поставила перед освітянами ряд проблем. Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що на перших стадіях цього процесу найактуальнішими були: а) матеріальні та організаційні проблеми; б) опір учителів впровадженню інформаційних технологій у навчально-виховний процес; в) загострення протиріч між традиційними колективними формами та індивідуалізацією навчання, яку стимулює використання сучасних інформаційних технологій навчання (СІТ навчання або СІТН); г) ймовірне зменшення міжособистісних контактів за рахунок розширення звернення до позбавленої особистісних рис інформації; д) недосконалість правових основ поширення інформації у системі освіти; е) питання використання та взаємодія функціонування традиційних методів, форм і засобів навчання та нових, які виникли з активізацією загального процесу інформатизації суспільства [3, с. 187–188; 5, с. 149].

У зв'язку з цим виникає питання про інформаційну культуру особистості. Цим терміном означають наявність знань в області інформації і умінь з нею працювати [3, с. 187]. Інформаційну культуру особистості треба починати формувати ще в школі. Тому в другій половині ХХ ст. у педагогіці формується новий напрям – медіаосвіта. Він досліджує та розробляє різноманітні аспекти питання вивчення школярами засобів масових комунікацій. Головні завдання медіаосвіти: а) підготувати школярів до життя в інформаційному суспільстві; б) сформувати в них умінь користуватися інформацією різних видів; в) розвинути навички володіння способами спілкування за допомогою інформаційних технологій і засобів; г) навчити усвідомлювати наслідки дії на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації [3, с. 187–188].

Объективная реальность развития общества ставит перед педагогической наукой проблему поиска новых путей, направлений и методов организации процесса воспитания молодежи. Поэтому изучение традиций воспитания народа в единстве с усвоением педагогической культуры других народов Украины существенно обогатят современную педагогическую науку.

Система воспитания детей национальных школ и дошкольных учреждений в полиэтническом, поликультурном Крыму все больше утверждается на почве социального опыта. Народная педагогика, предусматривает передачу социального опыта, обеспечение этнической социализации подрастающих поколений, приобщение их к общенациональным и общечеловеческим ценностям. Особое значение в наследовании элементов и форм в самом механизме передачи опыта культурного наследия от одного поколения к другим принадлежит традициям (А.М. Богуш, В.Г. Кузь, М.И. Стельмахович). В связи с этим закономерным является опора концепции национального воспитания на этнопедагогику, в частности на народные традиции, обычаи, обряды, которые передают опыт формирования нравственных качеств и порождают чувство причастности к духовному обогащению ребенка [7].

Традиция в своей культурной форме была выработана в процессе генезиса человеческого общества. Данный феномен сохранил свою внутреннюю интегральную природу и позже, когда возникла весьма существенная дифференциация различных форм социальных стереотипов, например, обычаев, ритуалов, норм, поддерживаемых лишь общественным мнением, и тех, действие которых обеспечивается государственной властью; устными способами передачи накопленного жизненного опыта или выраженных в символах письменности.

Традиция обычно ассоциируется со специфическими стереотипами поведения, характерными для этнических и региональных образований.

Наиболее естественно это происходит в детском возрасте, и чем раньше, тем ограниченнее и необратимее. С погружением ребенка в стихию народных традиций закладывается тот фундамент, на котором впоследствии формируются его эстетические и нравственные идеалы. Здесь лежат истоки того, что называется этническим самосознанием, национальным характером. Кроме того, логика развития сознания и психики ребенка и логика исторического развития народа сходны в целом ряде общих признаков, что делает естественным воспроизведение в детской среде особенностей культуры прошлого. Все культурные переживания основаны на повторяемости общечеловеческого в процессе развития ребенка, его духовного становления. Таким образом, воспитание ребенка посредством народных традиций не только желательно, но и крайне необходимо.

Однако сами по себе традиции не могут быть единственным средством формирования личности ребенка. Их недостатком, в частности, является односторонность воздействия на личностное становление. Поэтому эффективность использования народных традиций зависит не только от понимания их роли, но и от умения воспитателя использовать то действительно ценное, что они в себе заключают в общем контексте педагогических воздействий. Поликультурное воспитание как процесс направленного формирования уважительного отношения воспитанника к чужой вере, культуре и языку, навыков положительного межэтнического

общения на основе усвоения эталонных нравственно-этических норм, взаимопонимания, взаимоуважения между представителями разных этносов.

Передача детям социально-нравственных ценностей предшествующих поколений, прогрессивных традиций народа может осуществляться через труд (особенно ценен совместный труд детей и взрослых), добротворческую сознательную деятельность и через изучение и освоение народной культуры собственного региона. Народные праздники, ритуалы, легенды, сказки, пословицы, поговорки и другие формы народного творчества, особенно богатые морально-этическими назиданиями, наставлениями, во многом отражают бесценный педагогический опыт приобщения к богатствам национальной, а через него – мировой культуры, интериоризацию общечеловеческих ценностей, следования велению совести, а не внешним императивам, воспитанию порядочности, действенной доброты, принципиальности, сочетающейся с терпимостью.

Воспитательный процесс рассматривается как целостная динамическая система, системообразующим фактором которой является цель развития личности воспитуемого, реализуемая во взаимодействии педагога и ученика.

Результат воспитания должен способствовать формированию социальности человека, т.е. готовности к участию в сложной системе социальных отношений в экономической, политической и духовной сферах.

Традиция – понятие достаточно глубокое. Оно вобрало в себя много аспектов. Это одна из форм общественных отношений, которая охватывает все сферы деятельности и существует во всех звеньях общества, многофункциональна по своему характеру. Важно заметить, что в процессе воспитания традиции не носят абсолютно безличностный характер и не представляют собой какой-то абстрактный опыт. По мнению Сявавко Е.И. традиции выступают нормами поведения, народным опытом, идеями, взглядами, вкусами, обычаями, обрядами, праздниками и др. формами социальных и культурных явлений. Определенные традиции функционируют во всех системах и полной мерой являются необходимым условием их жизнедеятельности [7].

Традиции с точки зрения педагогики по своей направленности делятся на трудовые, нравственные, эстетические, идеологические, бывают семейные, религиозные, общенациональные. Современная этнография выделяет культурно творческие, духовно творческие, государственные и политические. Каждая семья, каждый род, каждый детский сад и школа имеют свою систему культурно-бытовых и нравственно-эстетических воспитательных традиций. В основе понятия "народ", "нация" также лежат стойкие, извечные традиции, и выполнения их людьми считается жизненно необходимою потребностью.

В различных районах Крыма развитие традиций осуществляется по-разному – в зависимости от содержания этнического своеобразия населения. Традиции являются специфически новыми устоями развития и формирования нации, они вбирают в себя лучшие приобретения в идейной, нравственной, трудовой и эстетической жизни людей, интегрируют их этническую общность в нацию.

Выводы. В Крыму система национальных традиций складывалась на основе сформированных воспитательных усилий народа на протяжении веков. Благодаря этой системе люди воспроизводили себя, свои национальные особенности, свою духовную культуру, свой характер и свои психологические

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є дослідження та актуалізація впливу інформатизації освіти на формування особистості майбутніх учителів початкової школи. Відповідно до мети було вирішено такі завдання: 1) проаналізовано наукові праці присвячені предмету дослідження, проведено бесіди та спостереження за проходженням педагогічних практик студентами; 2) актуалізовано поняття інформатизації освіти, виділено її особливості, завдання та проблеми; 3) проаналізовано негативні результати впливу інформатизації на формування особистісних та професійних якостей студентів-майбутніх учителів 1–4 класів.

Виклад основного матеріалу статті. Сьогодні як ніколи гостро постало питання розробки та впровадження оптимальних соціально-економічної та духовної моделей суспільства. Конструюючи їх, визначаючи шляхи їхньої реалізації, як зазначає В. Кремень, важливо орієнтуватися не тільки на вітчизняні реалії, але й відстежувати загально-цивілізаційні пріоритетні напрямки розвитку сучасного людства. У цьому контексті дослідник виділяє дві тенденції. Перша тенденція зумовлена тим, що світ дедалі більше переходить до науково-інформаційних технологій; їх застосування підсилює гуманізацію суспільства (розвиток людини, її особистості тощо), таким чином, забезпечення ефективного розвитку стає метою і показником розвитку країни. Друга тенденція спричинена загальною глобалізацією: конкурування держав набуло всесвітнього загальнопланетарного характеру і охопило всі сфери життя кожного суспільства [2, с. 3].

Завдання виховувати громадянина-особистість здатного не тільки теоретично конструювати моделі сучасного, гуманного та економічно-стабільного суспільства, яке враховує вище вказані тенденції, але й практично їх реалізовувати покладено на установи освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграють школи, особливо початкова ланка. За сучасних суспільних реалій перед учителями-класоводами молодших класів постає ціла низка нових вимог, необхідність набуття і розвитку особистісних характеристик, на основі яких визначається їх професійна компетентність, розвивається педагогічна майстерність. Склад, рівні сформованості, ієрархічна підпорядкованість та форма взаємодіювання цих особистісних характеристик учителя початкових класів значною мірою визначається інформатизацією освіти.

У сучасній педагогічній науці поняття інформатизації освіти розглядають у двох значеннях (розуміннях). У широкому розумінні – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами і технологіями. У вузькому розумінні поняття інформатизації освіти розглядають як впровадження у заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах [5, с. 149]. У статті ми користуватимемось другим значенням вище вказаного поняття.

Слід зазначити, що інформатизація освіти – невід'ємна та важлива частина інформатизації суспільства, процесу, який прийняв характер інформаційного вибуху або революції із середини ХХ ст. Сьогодні інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає у тому, що домінуючими видами діяльності у всіх сферах суспільного виробництва є збір, накопичення, обробка, зберігання, передача, використання, виробництво інформації. Ця діяльність здійснюється за допомогою технічних засобів на

Ключевые слова: информатизация образования, современные информационные технологии (СИТ), современные информационные технологии обучения (СИТО), учитель начальных классов, педагогика

Annotation. It is proved, that successful informatization of science and education is the necessary condition of rise of level of informatization of the state on the whole, and this, in same queue, will be considerably instrumental in the improvement of economic, social and cultural spheres of life of native society, to claim of authority of Ukraine among the world association in the article. Analysis of the scientific works devoted to the theme of the article, conversations and supervisions allowed to specify basic problems of informatization of education, made more modern its levels of priority. The influence of process of informatization of education (and MIT, as a basic processual mean) on forming of personality of future teachers of initial classes is actualitied at the same time in the article. The accent is done factors which negatively affect forming of personality and professional qualities; for example: the surplus use of the technical and program facilities MITE in an teach and educate process, the use of "doubtful" and unactual information, computer dependence and others like that.

Key words: informatization of education, modern information technologies (MIT), modern information technologies of educate (MITE), teacher of initial school, pedagogic.

Вступ. В умовах сучасного суспільства освіта і наука є одними із найважливіших сфер людської діяльності. Це складні ієрархічні системи, на яких базується соціально-економічний розвиток суспільства. Особливо важко переоцінити їх роль для країн, які розвиваються, реформуються і прагнуть зайняти належне місце серед світової спільноти. Однією з них є Україна. Разом з тим освіта це невід'ємна складова кожного суспільства, а отже – піддається усім тим самим впливам. Таким чином загострюється проблема інформатизації освіти. Як зазначають численні наукові дослідження, ефективність її вирішення значною мірою залежить від початкової ланки освіти, адже саме в молодших класах формуються основна інформаційно-навичкова база, світогляд, реакційно-поведінкова діяльність тощо. За таких умов важко переоцінити роль учителів молодших класів. Для того, щоб вони могли ефективно виконувати свої обов'язки, потрібно детально проаналізувати вплив процесу інформатизації на формування особистості майбутніх педагогів ще під час їх навчання у вузах.

Так, аналіз глобальних проблем інформатизації освіти знаходимо у працях С. Гончаренка, М. Жалдака, В. Кременя, І. Роберт; розглядом загальних аспектів використання сучасних інформаційних технологій (СИТ) в освіті займалися В. Андрієвська, Я. Глинський, Е. Федорчук; питання використання засобів СИТ та відповідності їх сучасним освітнім вимогам розглядали О. Рибалко, Т. Проценко, Н. Морзе; розробки пропедевтичних курсів інформатики знаходимо у О. Коршунової, Н. Олефіренко, Й. Рівкінда.

Аналіз психолого-педагогічних наукових праць та навчально-виховної практики показав, що детальнішого дослідження вимагає питання актуалізації впливу (зокрема – негативного) освітніх інформатизаційних процесів на формування особистісних та професійних якостей майбутніх учителів молодших класів.

признаки. Верность детей обычаям и традициям предков рассматривалась как основной закон жизни. Опыт людей прошлых столетий, проживающих на территории Крыма в организации своих взаимоотношений накапливался с целью усиления воспитательного влияния на подрастающее поколение.

Литература:

1. Бех І. Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – № 6. – С.1-5.
2. Бердяєв Н. Національність і людство / Н. Бердяєв // Сучасність. – 1993. – № 1. – С.154-157.
3. Бубківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурної освіти / Т. В. Бубківська // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 1995. – №3. – С. 33-40.
4. Дубасенюк О. А. Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя: метод. посібник / О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко, С. С. Вітвицька. – Житомир, 1993 – 107
5. Руденко Ю. Д. Національне виховання: відродження, перспективи / Ю. Д. Руденко // Психологія і педагогіка. – 1994. – №1. – С. 132-140.
6. Сухомлинська О. В. Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання / О. В. Сухомлинська // Відродження. – 1995. – №7. – С. 5-6.
7. Сявавко С. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / С. І. Сявавко. – К. : Наук. думка, 1974. – 182 с.
8. Цінності освіти і виховання: науково-метод. зб. / за ред.: О. В. Сухомлинської, П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського. – К. : АПН України, 1997. – 224 с.
9. Зязюн І. А. Культура і культура політики / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 1994. – №12. С. 25.

References:

1. Bekh I. D. Vchynok u moral'no-dukhovnomu rozvytku osobystosti / I. D. Bekh // Pochatкова shkola. – 2004. – # 6. – S.1-5.
2. Berdyayev N. Natsional'nist' i lyudstvo / N. Berdyayev // Suchasnist'. – 1993. – # 1. – S.154-157.
3. Bubkivs'ka T. V. Tsinnosti v konteksti sotsiokul'turnoyi osvity / T. V. Bubkivs'ka // Pedagogika i psykholohiya : visnyk APN Ukrainy. – 1995. – #3. – S. 33-40.
4. Dubasenyuk O. A. Pedagogichna tekhnolohiya v pidhotovtsi vychytelya-vykhovatelya: metod. posibnyk / O. A. Dubasenyuk, A. V. Ivanchenko, S. S. Vitvyts'ka. – Zhytomyr, 1993 – 107
5. Rudenko Yu. D. Natsional'ne vykhovannya: vidrodzhennya, perspektyvy / Yu. D. Rudenko // Psykholohiya i pedagogika. – 1994. – #1. – S. 132-140.
6. Sukhomlyns'ka O. V. Etнопedagogika – zasib polikul'turnoho vykhovannya / O. V. Sukhomlyns'ka // Vidrodzhennya. – 1995. – #7. – S. 5-6.
7. Syavavko S. I. Ukrayins'ka etнопedagogika v yiyi istorychnomu rozvytku / S. I. Syavavko. – K. : Nauk. dumka, 1974. – 182 s.
8. Tsinnosti osvity i vykhovannya: nauково-metod. zb. / za red.: O. V. Sukhomlyns'koyi, P. R. Ihnatenka, R. P. Skul'skoho. – K. : APN Ukrainy, 1997. – 224 s.
9. Zyazyun I. A. Kul'tura i kul'tura polityky / I. A. Zyazyun // Ridna shkola. – 1994. – #12. S. 25.

УДК: 378.11:37.014.55

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки вищої школи,
управління навчальним закладом та методики
викладання суспільствознавчих дисциплін Крижко В. В.
Бердянський державний педагогічний університет

ЧИННИК „ЗОВНІШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ” В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ УНІВЕРСИТЕТОМ

Анотація. В статті досліджено управління елементом системи вищої освіти „зовнішнє середовище”, виявлено його специфіку. Управління цим чинником академічної системи пропонуються засобами сучасного менеджменту.

Ключові слова: середовище, зовнішнє середовище, академічні ресурси, PEST-аналіз.

Аннотация. В статье исследованы управления элементом системы высшего образования „внешняя среда”, выявлены его специфику. Управление этим фактором академической системы предлагаются средствами современного менеджмента.

Ключевые слова: среда, внешняя среда, академические ресурсы, PEST-анализ.

Annotation. The control of the element of higher education system „external environment” has been determined; it specific has been defined. The operation this factor of the academic system is suggested by means of modern management.

Key words: environment, external environment, academic resources, PEST-analysis.

Вступ. Вища освіта нашого часу однозначно визнана форсайтним напрямком розвитку людської цивілізації. Людство наразі існує в матриці „суспільства знань” - термін, яким позначається поняття про суспільство, в якому найважливішим фактором виробництва і основним економічним ресурсом стають знання та інформація як ядро усякого знання, а створення, поширення і використання знань, інтелектуальний капітал вважаються основою успішного розвитку, яка відтісняє важливість природних, людських і фінансових ресурсів. На думку С.Клепка дефініція „суспільство знань” має кілька інтерпретацій: 1) ідеал суспільства (утопічний або соціальний); 2) реальний феномен сучасного суспільного стану у високо розвинутих країнах світу (відповідно факту зростання частки вартості знань у всіх економічних категоріях); 3) соціальний проект (концепція формування суспільства нового типу) або як позначення нормативного бачення, якого країни або інституції повинні прагнути до здійснення; 4) метафора можливості виходу з цивілізаційної кризи як „переходу до С.З.”[4].

Знання та інформаційний вибух посилення ринкового впливу (формування глобального ринку, посилення конкуренції всередині національних систем освіти внаслідок зменшення фінансової допомоги держави, поява нових освітніх організацій) та перевизначення відносин університетів із державою (перехід від моделі державного впливу на освітні організації, яка ґрунтується на регламентації та контролі типу попереднього, до моделі, де держава стає

6. Kmit' O.V. Dilova hra u navchanni profesijno spryamovanoho anhlomovnoho spilkuvannya studentiv mizhnarodnykh kursiv // Visnyk Chernihivs'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: pedahoh. nauky. – Chernihiv: ChDTU, 2007. – # 48 – s. 130-133.

УДК 387.011.3-051:004

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики
природничо-математичних дисциплін
початкової освіти Остапівська І. І.

Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті доведено, що успішна інформатизація науки та освіти є необхідною умовою підвищення рівня інформатизації держави в цілому, а це, в свою чергу, значно сприятиме покращенню економічної, соціальної культурної сфер життя вітчизняного суспільства, утвердженню авторитету України серед світової спільноти. Аналіз наукових праць, присвячених темі статті, бесіди та спостереження дозволили уточнити основну проблематику інформатизації освіти, осучаснити її пріоритетизацію. Разом з тим у статті актуалізовано вплив процесу інформатизації освіти (і СІТ, як основного процесуального засобу) на формування особистості майбутніх учителів початкових класів. Наголос зроблено факторах, які негативно впливають на формування особистісних та професійних якостей; наприклад: надмірне використання технічних та програмних засобів СІТН у навчально-виховному процесі, використання "сумнівної" та неактуальної інформації, комп'ютерна залежність тощо.

Ключові слова: інформатизація освіти, сучасні інформаційні технології (СІТ), сучасні інформаційні технології навчання (СІТН), учитель початкових класів, педагогіка

Аннотация. В статье доказано, что успешная информатизация науки и образования является необходимым условием повышения уровня информатизации государства в целом, а это, в свою очередь, будет значительно способствовать улучшению экономической, социальной культурной сфер жизни отечественного общества, утверждению авторитета Украины среди мирового сообщества. Анализ научных трудов, посвященных теме статьи, беседы и наблюдения позволили уточнить основную проблематику информатизации образования, осовременить ее приоритетизацию. Вместе с тем в статье актуализировано влияние процесса информатизации образования (и СІТ, как основного процессуального средства) на формирование личности будущих учителей начальных классов. Ударение сделано факторах, которые негативно влияют на формирование личностных и профессиональных качеств; например: избыточное использование технических и программных средств СІТН в учебно-воспитательном процессе, использование "сомнительной" и неактуальной информации, компьютерная зависимость и тому подобное.

може застосовувати стратегії діалогу-обміну думками та діалогу-переконання. Результатом упровадження таких стратегій у межах ділової гри стає складання та схвалення контракту купівлі-продажу на міжнародному рівні між «вітчизняним» виробником та «іноземним» покупцем через посередницьку фірму.

Висновки. Отже, щоб максимально наблизити студентів до умов майбутньої професії, викладачеві вищої школи необхідно вдаватися до запровадження інноваційних методів навчання, серед яких імітаційні ділові ігри. Саме імітаційна ділова гра як метод навчання дає змогу студентам активно використовувати професійну лексику, засвоювати етапи й операції майбутньої зовнішньоекономічної діяльності, аналізувати чинні нормативно-правові документи, що регламентують зовнішньоекономічну політику держави, посилюють мотивацію студентів до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Імітаційна ділова гра залучає майбутніх фахівців з міжнародної економіки до проведення реальних видів зовнішньоекономічної діяльності та сприяє формуванню в них професійної компетентності.

Література:

1. Сафонова В.В. *Культуроведение и социология в языковой педагогике* / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1992. – 430 с.
2. Гуськова С.К. *К вопросу о педагогической подготовке будущих учителей* / С.К. Гуськова // *Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всерос. педагогического конгресса: в 4 ч.* – М.: МАНПО, 2007. – Ч1. – С. 20-25.
3. Домбровская И.В. *Деловая игра как средство развития иноязычной профессиональной компетенции студентов-международников* / И.В. Домбровская // *Вестник ВГУ.* – 2009. – №2. – С. 151-154.
4. *Енциклопедія освіти* / *Акад. пед. наук України: головний ред.* В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Ортинський В.П. *Педагогіка вищої школи: Посібник для студентів ВНЗ* / В.П. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. Кміть О.В. *Ділова гра у навчанні професійно спрямованого англомовного спілкування студентів міжнародників старших курсів* // *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: педагог. науки.* – Чернігів: ЧДТУ, 2007. – № 48 – с. 130-133.

Reference:

1. Safonova V.V. *Kul'turovedeniye u sotsyolohyya v yazykovoy pedahohyke* / V.V. Safonova. – Voronezh: Ystoky, 1992. – 430 s.
2. Hus'kova S.K. *K voprosu o pedahohycheskoy podgotovke budushchykh uchytel'ey* / S.K. Hus'kova // *Kadrovyye resursy ynnovatsyonnoho razvytiya obrazovatel'noy systemy: materyaly I Vseros. pedahohycheskoho konhressa: v 4 ch.* – M.: MANPO, 2007. – Ch1. – S. 20-25.
3. Dombrovskaya Y.V. *Delovaya yhra kak sredstvo razvytiya inoyazychnoy professyonal'noy kompetentsyy studentov-mezhdunarodnykov* / Y.V. Dombrovskaya // *Vesnyk VHU.* – 2009. – #2. – S. 151-154.
4. *Entsyklopediya osvity* / *Akad. ped. Nauk Ukrayiny: holovnyy red.* V.H. Kremen'. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Ortyns'kyy V.P. *Pedahohika vyshchoyi shkoly: Posibnyk dlya studentiv VNZ* / V.P. Ortyns'kyy. – K.: Tsent'r uchbovoyi literatury, 2009. – 472 s.

регулятором і здійснює оцінювання постфактум, іпередбачають змін в управлінні академічними системами (університетом зокрема). До трансформаційних процесів, пов'язаних із реформуванням, додається ще й кількісно-якісна зміна студентської спільноти, розширення освітніх вимог до університету з боку майбутніх абітурієнтів та переоцінки відносин університетів із державою.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у дослідженні системного підходу в управлінні академічною установою щодо оптимізації ресурсів зовнішнього середовища.

Виклад основного матеріалу статті. У науковій літературі з управління підхід до дослідження університету як організації пропонують у своїх працях В.Андрущенко, О.Романовський, О.Глузман, І.Медведев, Г.Дашутін, О.Дем'янчук, М.Михальченко, І.Тавлуй, В.Корбутяк, Є.Дорошенко, Б.Дрогобич, О.Каменська, Г.Косінова та ін. Різні аспекти функціонування категорії ідеї університету в умовах ринкових перетворень українського освітнього середовища та крос-культурних інновацій отримали висвітлення в публікаціях інших відомих дослідників (А.Грудзинський, К.Кавелін, Г.Карр'є, В.Казаков, А.Коновалов, П.Козловський, В.Куртов та ін.).

Критична маса людей інтелектуальної праці формує таке нове суспільне явище як „академічне середовище”. Воно завжди виступало полем розвитку думки. Його параметри за попередньої відсутності інших форм співпраці інтелектуалів найбільш приближені до критеріїв визначення сьогодишнього „продуктування думки”. „академічне середовище”. Під ним ми будемо розуміти як безпосередньо зайнятість науковими академічними дослідженнями так і активну суспільну позицію виражену в терміні „інтелігенція”. Доречі, як правило, усі стратегічні документи пропоновані президентами Сполучених Штатів, починаючи з Дж.Кеннеді і закінчуючи Дж.Бушем готувалися в університетському середовищі. Академічне середовище стає „спільнотою спільнот”, котра дає своїм членам почуття ідентичності, перемагає стан ізоляції, самотності, пасивності та розгубленості.

Поняття „система” виникає там і тоді, де і коли ми матеріально або умовлядно проводимо замкнуту межу між необмеженим або деякою обмеженою безліччю елементів. Ті елементи з їх відповідною взаємною обумовленістю, які потрапляють всередину, — утворюють систему.

Середовище - це простір існування академічної установи. Ті елементи, які залишилися за межами межі, утворюють множину, звану в теорії систем „системним оточенням” або просто „оточенням”, або „зовнішнім середовищем”.

Внутрішнє середовище університету - це сукупність факторів, які формують його довгострокову перспективу і перебувають під безпосереднім контролем керівників а колегіальних органів управління.

Зовнішнє середовище університету — це сукупність елементів, які не входять до складу академічної організації, але справляють на неї певний вплив, це ті чинники, які знаходяться за межами університету і можуть на нього впливати.

Як відомо, університет — це „відкрита” система, і його розвиток залежить від зовнішнього середовища (його також називають загальним оточенням, середовищем непрямого впливу або сукупністю неконтрольованих факторів).

І.А.Медведев стверджує, що університет є складною, сповненою суперечностей системою, для якої характерні: – різноманітність та складність її завдань; – багатоканальність та різноджерельність її ресурсів [7].

К.Вейк дійшов висновку, що університетські організації можна охарактеризувати за способами прийняття рішень як „слабко пов’язані системи”. Він охарактеризував університети, як організації, котрі, як і всякі інші організації, охоплено перманентними процесами регуляції, в яких змішуються, з одного боку, структури і формальні приписи, а з іншого – неформальні процеси [10].

Університет виступає як складний і конфліктний „контекст дії, усередині якого формуються і самовпорядковуються відносини кооперації, обміну і конфліктів між акторами, які мають суперечливі інтереси”.

Університетська система може розглядатися, з одного боку, як підсистема вищого порядку (над системи - системи освіти), а з іншого, як надсистема системи нижчого порядку (підсистема-філія, партнер). У якості підсистем фігурують більш менш самостійні частини системи, що виділяються за певними ознаками, володіють відносною самостійністю, визначеним ступенем свободи (ректорат, інститут, факультет).

Однією з найбільш важливих складових успіху університету є його здатність реагувати і справлятися із постійними змінами зовнішнього середовища з метою збереження та примноження власних ресурсів. В.І. Жованик пропонує розглядати академічні ресурси навчального закладу як стан сумарних ресурсів (науково-академічних, фінансово-економічних, організаційно-методичних, інженерно-технічних) і установчо- підприємницьких можливостей, за яких очікується і гарантується найбільш ефективне їх використання для стабільного функціонування і динамічного майбутнього розвитку з запобіганням внутрішніх і зовнішніх негативних впливів і загроз.

Зовнішнє середовище, або середовище непрямого впливу, діє не безпосередньо на кожну окрему академічну організацію, а на всі одразу. Це не означає, що їхній вплив менший за вплив факторів безпосереднього оточення. Наразі існують різні підходи до визначення складових цього прошарку середовища та дослідження його впливу на діяльність академічної установи.

В зовнішньому академічному середовищі німецькі дослідники Геберт Д. та Л. фон Розенштіль виокремлюють дві частини [1].

Перша частина - „близьке” оточення - безпосередньо впливає на університет, наближає або віддаляє досягнення місії та цілей, збільшує або зменшує ефективність надання освітніх послуг. Зазвичай воно включає абітурієнтів, конкурентів, постачальників, профспілки, державне регулювання і вимоги місцевої влади. Керівництво університету тісно взаємодіє з цією частиною свого середовища і намагається керувати її параметрами, впливати на „близьке” оточення з метою зміни їх у сприятливому для ВНЗ напрямку.

Друга частина - „далеке” оточення - включає ті фактори, які можуть впливати на організацію. Цей вплив не прямий, а опосередкований. Наприклад, це зміни у державній або регіональній політиці, макроекономічні чинники, вимоги чинного законодавства, а також соціальні і культурні особливості. Керівництво університету не може управляти параметрами „далекого” оточення, але вивчає їх, моніторить тенденції їх зміни і враховує їх у своїх планах. Вплив цих факторів на організацію важче виявляти і вивчати, але не

що зовнішня торгівля відбувається за допомогою двох способів: прямого, який передбачає встановлення прямих зв’язків між виробником і кінцевим споживачем на підставі договору купівлі-продажу та непрямого, тобто опосередкованого, що передбачає купівлю-продаж товарів через торгово-посередницьку форму на підставі укладеного спеціального договору з торговим посередником.

Для проведення гри було підготовлено сценарій підготовки й укладення контракту купівлі-продажу товарів через посередницьку установу, який включав такі важливі етапи: 1. Поділ студентів групи на дві команди, що представляють торговельну фірму й посередницьку установу, вибір назви фірм; 2. Розподіл ролей комерційних агентів, контрагентів, рекламодавців, представників митної служби, юристів, працівників транспортно-експедиторської організації, керівників установ; 3. Ознайомлення з нормативно-правовими документами, що регламентують зовнішньоекономічну діяльність, та з чинними юридичними положеннями, згідно з якими складається контракт; 4. Визначення умов кредитування обох сторін і надання гарантій сплати товару покупцем, страхування товару під час транспортування, виконання митних формальностей, просування товарів на зовнішні ринки тощо; 5. Презентація позицій торговельної й посередницької фірм; 6. Обговорення внесених пропозицій щодо-продажу; 7. Підготовка й підписання угоди (контракту); 8. Організація виставки чи ярмарку.

Головна роль у підготовчому процесі імітаційної ділової гри відводиться викладачеві, який має правильно організувати й самостійну діяльність студентів, і аудиторну роботу, спрямовану на успішну побудову моделі зовнішньоекономічної діяльності через посередницькі фірми. У процесі підготовки до імітаційної ділової гри студенти повинні усвідомити, опрацьовуючи теоретичний матеріал, мету залучення посередників у зовнішню торгівлю, зміст експортно-імпорتنих операцій, консультативних послуг, операцій з продажу (комерційні, агентські та брокерські), сутність фактичних і юридичних дій, пов’язаних із провадженням їх купівлю товару на обумовленій території, відомості про функції основних чотирьох видів міжнародних бірж (товарних, валютних, фондових та фрахтових), поняття про міжнародні тендери тощо.

Проте подібна попередня підготовка майбутніх фахівців з міжнародної економіки не означає, що вся робота в аудиторії зводиться до простої трансляції підготовлених монологів, діалогів й полілогів. Імітаційна ділова гра передбачає вести вільну дискусію про різні аспекти зовнішньоторгівельної діяльності, що здійснюється через посередництво сторонніх міжнародних фірм. Керувати ходом ділової гри може сам викладач або призначений ведучий з числа студентів, який добре обізнаний зі сценарієм гри. Імітаційна ділова гра як метод навчання у вищій школі має широкий потенціал використання міждисциплінарних зв’язків, наприклад, знань, умінь, навичок і досвіду, набутого на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) та іноземної мови (за професійним спрямуванням). У ході гри одному з її учасників можна доручити переклад офіційного юридичного документа з російської українською мовою, а під час ведення так званих «переговорів» вдатися до роботи «перекладача», який буде здійснювати переклад реплік діалогу (полілогу) з державної мови англійською чи німецькою. На занятті у процесі використання імітаційної ділової гри викладач

процес активних методів навчання, серед яких учені називають імітаційні ділові ігри. Саме вони розвивають творче мислення й перетворюють набуті студентами знання й уміння у знаряддя творчої навчальної діяльності, максимально наближеної до майбутньої професійної праці. Застосування ділових ігор в навчальному процесі дає змогу врахувати реалії сучасного етапу суспільно-економічного розвитку, учити студентів приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій та відстоювати свої позиції.

Учені-педагоги класифікують ділові ігри за кількома параметрами:

- за часом проведення (ігри без обмежень часу, з обмеженням часу, у реальному часі);
- за оцінкою діяльності (гру кожного учасника оцінюють після її закінчення або ні);
- за остаточним результатом (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри);
- за завершальною метою (навчальні, пошукові, констатувальні);
- за методологією проведення (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні, ансамблеві);
- за сферою використання (промислові, навчальні, класифікаційні) [5, с. 324].

У вищих навчальних закладах спостерігаються різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, рольові ігри, діловий театр тощо. Нас цікавить насамперед сутність поняття «імітаційні ігри». У науковій літературі імітаційну гру пояснюють як таку, що вимагає імітування на занятті події, конкретну діяльність фахівців, як наприклад, ділова нарада, обговорення творчого проекту, укладання угоди тощо та умови, у яких відбувається певна подія (зал засідань, кабінет керівника організації, фірми). Крім цього складений сценарій імітаційної гри має включати порядок з сюжетом опису структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Імітаційні ігри часто ототожнюють з рольовими. Ці поняття не є абсолютними синонімами, оскільки рольові спрямовані на відпрацювання тактики поведінки, дій, функцій, обов'язків конкретних учасників гри. Для проведення рольової гри розробляють модель-п'єсу будь-якої ситуації. А головна відмінність ділової гри від рольової полягає в її орієнтації на майбутню професію тих, хто навчається, моделювання у грі умов професійної діяльності та наближення її до реальних. В основі ділової гри може бути не лише проблема, а й конфліктна ситуація, розв'язати яку повинні всі учасники гри. Таке розв'язання має поетапний розвиток, у результаті якого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного [6, с. 31].

Якщо ділова гра поєднується з імітаційною грою, то така гра вбирає ознаки обох видів. Ділова гра як активний імітаційний метод навчання уможливорює розв'язання таких конкретних завдань: 1) вироблення навичок у студентів самостійної діяльності, пошуку наукової інформації в різних джерелах та на електронних носіях; 2) формування умінь роботи з офіційними міжнародними документами, пов'язаними з різними проблемами зовнішньоекономічної діяльності України й держав світу; 3) удосконалення навичок відстоювати власну позицію, спростовувати хибні думки однокурсників; 4) здійснення міждисциплінарних зв'язків; 5) формування критичного мислення у майбутніх фахівців з міжнародної економіки.

Для використання імітаційної ділової гри нами була вибрана тема «Зовнішня торгівля суб'єктів зовнішньоекономічної діяльності». Врахуємо те,

можна ігнорувати, оскільки саме вони часто визначають тенденції, які з часом можуть вплинути на „близьке” організаційне оточення.

Американський маркетолог Ф. Котлер вважає, що зовнішнє середовище складається з шести основних факторів: демографічних, економічних, природних, науково-технічних, політичних і факторів культурного середовища [6].

З цих міркувань витікає, що немислимо розглядати систему управління університетом без її зовнішнього середовища. Академічна система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з оточенням, будучи при цьому провідним компонентом цієї дії.

Залежно від дії на оточення і характер взаємодії з іншими системами функції академічної системи німецький дослідник Н. Луман розташував за зростаючим рангом таким чином: пасивне існування; матеріал для інших систем; обслуговування систем вищого порядку; протистояння іншим системам (виживання); поглинання інших систем (експансія); перетворення інших систем і середовищ (активна роль).

Для успішного управління академічними установами зручно класифікувати фактори зовнішнього середовища за такими групами [9]:

1. Економічні — фактори, що пов'язані з обігом грошей, товарів, інформації та енергії.
2. Політичні — фактори, що впливають на політичні погляди та поділяють людей на окремі політичні групи і знаходять вираження в діяльності та прийнятті рішень місцевими органами влади та уряду.
3. Соціально-демографічні фактори, які впливають на рівень і тривалість життя людей, а також формують їхню ціннісну орієнтацію.
4. Технологічні — фактори, що пов'язані з розвитком техніки, обладнання, інструментів, процесів обробки та виготовлення продуктів, матеріалів і технологій, а також „ноу-хау”.
5. Конкуренція — фактори, які відбивають майбутні та поточні дії конкурентів, зміни в сегментах ринків, концентрації конкурентів.
6. Географічні — фактори, пов'язані з розміщенням, топографією місцевості, кліматом і натуральними ресурсами (зокрема, корисними копалинами).

Усі названі чинники, що визначають стан зовнішнього середовища також знаходяться у тісному зв'язку, що ще раз підкреслює необхідність системного підходу до оцінки зовнішнього середовища, що дасть змогу відслідковувати не лише зміни в окремих складових, а і їхній взаємний перехресний вплив.

Для аналізу зовнішнього маркетингового середовища найчастіше застосовують PEST-аналіз. PEST-аналіз (іноді позначають як STEP) - це маркетинговий інструмент, призначений для виявлення політичних (P - political), економічних (E - economic), соціальних (S - social) і технологічних (T - technological) аспектів зовнішнього середовища, які впливають на роботу організації. Медведєв В., Рябова З., Оболенська Т. [8] пропонують здійснювати PEST-аналіз таким чином: відбувається аналіз чотирьох показників. Політичний показник (фактор впливу) досліджується для того, щоб мати уявлення про розвиток державної політики в галузі освіти. Економічний показник (фактор впливу) дозволяє визначити механізм розподілу фінансування галузі в основному на рівні держави, але можливо зробити аналіз і на рівні регіону. Соціальний показник (фактор впливу) пов'язаний із визначенням споживчих уподобань населення, ним визначається

уявлення суспільства про якість освіти, рівень розвитку підростаючого покоління і у цьому зв'язку відбувається формування нового комплексу освітніх послуг, що може у перспективі надавати навчальний заклад. Нарешті, технологічний показник (фактор впливу) дозволяє проаналізувати рівень технологічного прогресу й застосування технологій у навчальному процесу з метою своєчасної модернізації системи надання освітніх послуг.

Зовнішнє середовище університету - це царина конкурентної маркетингової діяльності за право надавати освітні послуги в регіоні. Конкуренція - це боротьба освітніх закладів за свої сегменти ринку, потенційний контингент абітурієнтів, ріст обсягів послуг та рекламних витрат у зв'язку з активізацією конкурентів. Змагання на ринку освітніх послуг у майбутньому десятилітті буде йти не між формами власності, а між „активними” навчальними закладами і групами їхньої підтримки. Вони будуть змагатися в пошуку нових освітніх потреб, розробці способів задоволення виявленого попиту, у швидкості впровадження авторських або запозичених освітніх технологій.

Саме тут відбувається явище „освітньої інтервенції” (О. Набока). Освітня інтервенція - це міжнародна конкуренція великих навчальних зарубіжних університетів у зв'язку із скасуванням обмежень щодо одержання освіти за кордоном та відкриттям нових ринків платних якісних послуг для багатих. У зв'язку з цим особлива увага приділяється міжнародному співробітництву як стратегічному напрямку діяльності сучасного ВНЗ, спрямованому на інтегрування закладу в цілому та окремих його підрозділів у європейський та світовий освітній простір, сприяння встановленню стратегічних партнерських зв'язків з вузами за кордоном, а також надання можливості отримання позабюджетного фінансування з боку міжнародних фондів, програм та ініціатив, що діють у галузі освіти. У регіональному устрої території країни, який характеризується прагненням забезпечити самодостатність, на думку О.Набоки, повинна бути свого роду „регіональна піраміда вищої школи”, тобто суцільна усередині регіону вузівська структура. Забезпечити ефективне функціонування такої піраміди можна тільки одним способом: структурувавши відносини між вузами. З офіційно прийнятої лінійчатої форми відносин повинна виникнути багатовимірна структура ієрархічно побудованого „дерева відносин”, в кореневій вершині якої повинен знаходитися класичний університет. Це відповідає новій, найвищій ознаці системного управління-синергізму системи.

Висновки. Зовнішнє середовище, включаючи визначені нами компоненти, поліваріантно впливає на розвиток сучасного університету. Системний підхід в управлінні академічною установою володіє достатніми технологічними ресурсами для посилення чи нівелювання цього впливу.

Література:

1. Геберт Д., Л. фон Розентиль. *Організаційна психологія. Людина і організація*. М., 2006. С. 622
2. Жованик В.І. *Академічні ресурси ВНЗ, їх середовище і можливості застосування автоматизованої системи управління ними*. *Всхідно-європейський журнал передових технологій*. 2010. Том 1 Випуск 3. с. 29-30.
3. Кара-Мурза С.Г. *Манипуляция сознанием*. - К.: Оріяни, 2000. - 448с. (Наука как инструмент манипуляции сознанием).

принцип глобалізації освіти [1]. Ідеї «загальнопланетарного глобалізму» знайшли своє відображення в меті та завданнях Болонської угоди. Створення спільного освітнього простору спрямовано на розвиток у студентів європейського світогляду, що дасть змогу в майбутньому їм здійснювати ефективний міжнародний діалог, вивчати національну культуру інших країн, ламати стереотипи етноцентризму спрямування [2]. Проблемою професійної підготовки економістів займалися Г.Ковальчак, А.Ліненко, О.Прокопенко, Т.Поясок, О.Богобоян. Однак питання використання імітаційних ділових ігор у підготовці фахівців з міжнародної економіки в літературі не знайшло повного відображення.

Формування мети статті та завдань. Метою статті є з'ясування ролі імітаційних ділових ігор у професійній підготовці студентів спеціальності «Міжнародна економіка» на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін. Відповідно до мети визначено такі завдання: 1) уточнити сутність поняття «імітаційна ділова гра» як метод навчання; 2) розкрити специфіку технології проведення імітаційної ділової гри на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін (планування, організація, розподіл ролей, етапи гри).

Виклад основного матеріалу статті. Зміна акцентів у навчально-виховному процесі у вищій школі сприятиме формуванню у майбутніх фахівців з міжнародної економіки міжнародно-орієнтованої особистості. Як стверджує І.В. Домбровська, виховання такої особистості можливе за умови кількох підходів до навчання у вищій школі, зокрема особистісно-зорієнтованого, контекстного та компетентнісного [3, с. 150]. Однак на думку вченої, саме у межах компетентнісного підходу основною метою професійної освіти є формування компетентного фахівця. Хоча поняття компетентності розглядається як багатокомпонентне утворення: по-перше, набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню людини в життя сучасного суспільства; по-друге, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок, досвіду і ставлень. Міжнародна організація економічного співробітництва та розвитку зосереджує увагу на розробленні технології оцінювання компетентностей, за результатами якого будується моніторинг якості освітніх послуг і навчальних досягнень студентів [4, с. 408].

Крім цього, І.В. Домбровська у структурі компетентності фахівця виокремлює ще й соціальний і особистісний компоненти [3, с. 152]. Особистісний пов'язаний з володінням прийомів самоорганізації й розвитку в рамках професійної діяльності; соціальний являє собою володіння навичками професійного спілкування, зорієнтованого на кооперування і співпрацю з членами команди.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки в основному відбувається на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін, а також з української та іноземної мов (за професійним спрямуванням), у ході яких виробляється вміння спілкуватися на професійно-орієнтованому діловому рівні, аналізувати проблеми світової політики, глобальні й регіональні міжнародні політичні процеси, політику України в сучасних умовах; вільно володіти риторикою, методами і прийомами публічного виступу, культурою ведення переговорів тощо.

Позитивним результатом у розв'язанні професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки вважаємо впровадження в навчальний

4. Kramarenko V.I. *Methodska prepodavannya Ekonomicheskie disciplin . Metodicheskoe posobie / V.I. Kramarenko idr.; Simferopol «Tavrida»- 1999.-222 s.*

5. Hvesenya N..P *Methods prepodavannya Ekonomicheskie discipline : uchebno metodicheskiiy kompleks complex / N.P. Hvesenya, M..V Sakovych . - Minsk : BSU , 2006. - 116 s.*

Педагогіка

УДК 378.01

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Остапенко А. К.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси)

РОЛЬ ІМІТАЦІЙНИХ ДІЛОВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ

Анотація. Стаття присвячена з'ясуванню поняття ділової гри як методу навчання та її ролі у підготовці майбутніх фахівців з міжнародної економіки на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін. У ній описано основні етапи підготовки й проведення імітаційної ділової гри, окреслено рольові функції викладача і студентів на занятті з теми «Зовнішня торгівля суб'єктів зовнішньоекономічної діяльності».

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, імітаційна ділова гра, зовнішньоекономічна діяльність, майбутній фахівець з міжнародної економіки.

Анотация. Статья посвящена выяснению понятия деловой игры как метода обучения и ее роли в подготовке будущих специалистов по международной экономике на занятиях профессионально-ориентированных дисциплин. В ней описаны основные этапы подготовки и проведения имитационной деловой игры, очерчены ролевые функции преподавателя и студентов на занятии по теме «Внешняя торговля субъектов внешнеэкономической деятельности».

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, имитационная деловая игра, внешнеэкономическая деятельность, будущий специалист по международной экономике.

Annotation. The article is devoted to the concept of a role play as a teaching method and its role in training future specialists in international economics in the classroom with professionally oriented disciplines. It describes the main stages of preparation and implementation of a business simulation game, outlined the role of the teacher and students function in class on «Foreign trade of foreign economic activity».

Key words: competence approach, professional competence, simulation game business, foreign trade, future specialist in international economics.

Вступ. Орієнтація вітчизняної системи вищої освіти на входження в європейський освітній простір та відповідність вимогам Болонського процесу зумовлює поєднання традиційних принципів, організаційних форм, методів навчання з інноваційними технологіями. У кінці ХХ – початку ХХІ ст. широко почала розвиватися концепція глобального навчання, в основі якої знаходиться

4. Кленко С.Ф. *Філософія освіти в європейському контексті – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.*

5. Корецький М.Х., Дегтяр А.О., Дацій - *Стратегічне управління. Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 240 с.*

6. Котлер Ф. *Основы маркетинга. Краткий курс. Пер. с англ. / Ф. Котлер. - М. : Издательский дом «Вильямс», 2007. — 656 с.*

7. Медведєв І. А. // *Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2010. – № 8.*

8. Медведєв В. *PEST-аналіз [Електронний ресурс] / В. Медведєв. – Режим доступу: <http://www.medvedevmarketing.narod.ru/PESTanaliz.htm>.*

9. *Теория систем и системный анализ в управлении организациями: Справочник. / Под ред. В.Н. Волковой и А.А. Емельянова. — М.: Финансы и статистика, 2006 — 848 с.*

10. Karl E. Weick. *The Social Psychology of Organizing, McGraw Hill/ Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co. 303 p*

References:

1. Gebert D., L. von Rozenshtil. *Organization psychology. People and organization. M., 2006. C. 622*

2. Zhovanik V.I. *Academic resources of the UNIVERSITY, their environment and the possibilities of application of the automated control system нуми. Восточно-European journal of advanced technologies. 2010. Tom1 in the edition placeholder 3. p.29-30.*

3. Kara-Murza *YEAR Manipulation of consciousness. - K.: Oriya, 2000.-448с. (Science as a tool of manipulation of consciousness).*

4. Klepko S.F. *Philosophy educational in the European context - Poltava: ПОІППО, 2006. - 328 S.*

5. Koretsky M.X., Degtyar S.A., *providing well-grounded guidance - Strategic management. Textbook. manual. - K.: Center of educational literature, 2007. - 240 C.*

6. Kotler F. *marketing Basics. A short course. Lane. from English. / F. Kotler. - M: Publishing house «Williams», 2007. - 656 C.*

7. Medvedev I.A. // *Reigning upravlinnya: udoskonalennya that rozvitok. - 2010. - № 8.*

8. Medvedev V. *PEST-analiz [E resource] / V. Medvedev. - Mode of access: <http://www.medvedevmarketing.narod.ru/PESTanaliz.htm>. Systems theory and systems analysis in management of organizations: a Handbook. / Ed. by V.N. Volkova and Emelyanova A.A... - M: Finance and statistics, 2006 - 848 C.*

9. *Systems theory and systems analysis in the management of organizations: A Handbook. / Ed. VN Volkova and AA Emelyanov. - Moscow: Finance and Statistics, 2006 - 848 p.*

10. Karl E. Weick. *The Social Psychology of Organizing, McGraw Hill/ Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co. 303 p.*

УДК 371

аспірант Кручина О. М.

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАГАЛЬНА УМОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Професійна діяльність педагога характеризується його особистісними якостями і професійною компетентністю. Учителю потрібно оволодіти рядом компетентностей, щоб здійснювати професійну діяльність. Розглядається поняття „компетентності”, „компетенції” та „професійної компетентності”.

Ключові слова: вчитель іноземних мов, професійна компетентність, педагогічна діяльність.

Аннотация. Профессиональная деятельность педагога характеризуется его личностными качествами и профессиональной компетентностью. Учителю необходимо овладеть рядом компетентностей, чтобы осуществлять профессиональную деятельность. Рассматривается понятие „компетентности”, „компетенции” и „профессиональной компетентности”.

Ключевые слова: учитель иностранных мов, профессиональная компетентность, педагогическая деятельность.

Annotation. Professional activity of a teacher is characterized by his personal qualities and professional competence. The teacher should possess the next competences to carry out professional activities. Discusses the concept of „competence”, „competence” and „professional competence”.

Key words: teacher of foreign IOC, professional competence, pedagogical activity.

Вступ. У сучасний період розвитку інформаційного суспільства в Україні істотно зростають вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. В усьому світі завданням навчально-виховної роботи вже не є просто надання особистості певної суми знань, а її розвиток, становлення, спонукання до самореалізації. І це природно, оскільки одним із наслідків технократичної революції у світі стало загострення проблеми некомпетентності [2].

Проблема професійної компетентності вчителя є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками. Але єдиного підходу до визначення поняття „професійна компетенція вчителя” немає.

Мета статті – визначення ключових понять дослідження: „компетентності”, „компетенції” та „професійної компетентності”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності. Це пов'язують з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня чи випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя формування професійно-значимих особистісних якостей, тобто педагогічний професіоналізм [7].

Така установка вимагає особливо серйозних реформацийних кроків до оновлення змісту освіти та застосування нових педагогічних підходів до навчання. Останнім часом спостерігається переорієнтація програм та

1. Жлуктенко В. І. Стохастичні моделі в економіці: Монографія / В. І. Жлуктенко, А. В. Бегун. — К.: КНЕУ, 2005. — 352 с.

Наибольший интерес представляет среднее квадратическое отклонение, т.к. оно имеет ту же единицу измерения, что и изучаемая величина, в нашем

случае – это время. Вычислим $\sigma = \sqrt{D}$:

$$\sigma = \begin{pmatrix} 3,37426 & 1,976771 & 2,879997 & 0,40964 \\ 4,86766 & 1,337216 & 2,875613 & 0,41658 \\ 4,86883 & 1,980729 & 2,485746 & 0,43703 \\ 4,86939 & 1,974447 & 2,879246 & 0,52579 \end{pmatrix}$$

Данные расчёты рекомендуется провести по каждому наименованию кредита, выдаваемого банком.

5) После обработки полученной информации, выявляются наиболее «опасные» кредиты, условия по которым следует пересмотреть, а также проводится тщательный пересмотр клиентской базы, зафиксированной по взятию данного кредита. Данная матрица с учётом матрицы математических ожиданий М позволит определить соответствующие коэффициенты вариации, составить сценарии поведения кредита.

Выводы. Моделирование кредитной деятельности банка или кредитной организации является основным инструментом для их успешной деятельности в условиях быстро меняющегося рынка кредитных продуктов. Программа подготовки специалистов банка не всегда учитывает трудности решения некоторых полезных задач, поэтому преподаватель должен использовать различные инновационные методы и формы проведения лекций и практических занятий, посвящённых таким задачам, тщательно продумав цель и объём предшествующей самостоятельной работы студентов.

Литература:

1. Жлуктенко В. І. Стохастичні моделі в економіці: Монографія / В. І. Жлуктенко, А. В. Бегун. — К.: КНЕУ, 2005. — 352 с.
2. Конюховский П.В. Микроэкономические модели банковской деятельности / П.В. Конюховский. - СПб: Питер, 2001. – 224с.
3. Кемени Д.Д. Конечные цепи Маркова/ Джон Дж. Кемени, Дж. Лори Снелл; пер. с англ. С. А. Молчанова [и др.]; под ред. А. А. Юшкевича. - М.: Наука, 1970. - 271 с.
4. Крамаренко В.И. Методика преподавания экономических дисциплин. Учеб. пособие / В. И. Крамаренко и др.; Симферополь: «Таврида». 1999.-222 с.
5. Хвесеня Н.П. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс / Н. П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск: БГУ, 2006. – 116 с.

References:

1. Zhluktenko V.I. Stokhastichns modeli v economici: Monographiy / V.I. Zhluktenko , A.V. Begun . - K.: KNEU , 2005. - 352 s.
2. Konyukhovskij P.V. Microeconomicheskie modeli bankovskoj dejatelnosti/ P.V. Konyukhovskij. – SPb: Piter, 2001. – 224 s.
3. Kemeny D.D. Konechnie cepi Markova / John G. Kemeny, J. Laurie Snell; per.s angl. S.A. Molchanov [i dr.], pod red. A.A. Yushkevich. - M.: Nauka 1970 - 271 p.

$$Z = (E - \pi + W)^{-1} = \begin{pmatrix} 0,616845 & 0,073701 & 0,069787 & 0,239657 \\ 0,02311 & 0,652015 & 0,087143 & 0,237721 \\ 0,050983 & 0,083769 & 0,695355 & 0,169884 \\ 0,053214 & 0,107488 & 0,059683 & 0,779606 \end{pmatrix}.$$

3) Рассчитаем матрицу средних значений времени достижения определённого состояния кредита (математические ожидания):

4) $Z_H = 0,021694 \quad 0 \quad 0 \quad 0,00 \quad 0,652015 \quad 0 \quad 0,00 \quad 0 \quad 0,695355 \quad 0,00$

[illegible]

Итак, если система состояний предоставления кредита определенному заемщику имеет матрицу одношагового перехода такую, которая была указана в условиях примера, то из состояния ω_1 она попадет в состояние ω_2 через 2,646 единиц времени, если исходить из того, что состояние кредита изменяется в день погашения процентов по нему, т.е. через 30 дней, то это будет равно двум месяцам и двадцати дням, и так далее.

4) Найдем далее матрицу дисперсий времени первого достижения определенного возможного состояния системы предоставления кредита коммерческим банком. Для этого определим:

$$M \cdot (2Z_{it} \cdot F_{it} - E) = \begin{pmatrix} 100,503 & 13,137 & 22,496 & 2,3778 \\ 59,6721 & 22,717 & 21,872 & 2,3863 \\ 56,8709 & 12,909 & 35,961 & 2,6851 \\ 56,6466 & 12,369 & 22,859 & 4,40373 \end{pmatrix}.$$

Далее получаем произведение

$$ZM = \begin{pmatrix} 7,88419 & 2,747551 & 3,56273 & 1,331106 \\ 5,60307 & 3,862687 & 3,54331 & 1,334031 \\ 5,56921 & 2,748946 & 4,83621 & 1,354607 \\ 5,57175 & 2,729738 & 3,56864 & 1,834457 \end{pmatrix}.$$

[illegible]

$$2(ZM - I(ZM))_{ii} = \begin{pmatrix} 0 & -2,23027 & -2,54696 & -1,0067 \\ -4,56224 & 0 & -2,5858 & -1,0009 \\ -4,62996 & -2,22748 & 0 & -0,9597 \\ -4,62487 & -2,2659 & -2,2659 & 0 \end{pmatrix}.$$

5) Рассчитаем матрицу дисперсий и матрицу среднеквадратических отклонений значений времени достижения определённого состояния кредита

педагогічних технологій на компетентнісний підхід. І головна роль приділяється вчителю як організатору такого процесу. Компетентнісний підхід сучасній вищій школі надає широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Одна з головних проблем компетентнісного підходу – створення загальноприйнятої методики формування ключових компетентностей фахівця і визначення адекватних засобів її реалізації. Основні труднощі полягають у тому, що компетентність є багатофункціональним поняттям, для її формування потрібне певне навчальне середовище, яке дозволяє викладачу моделювати ту чи іншу реальну ситуацію, а також ефективні засоби контролю діяльності студента у цьому середовищі.

У вітчизняній педагогічній літературі можна зустріти два схожих поняття: „компетенція” і „компетентність”. Тлумачний словник подає їх як [1]:

Компетенція – добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи.

Компетентність – властивість від „компетентний”.

Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Схожість поданих вище понять не є випадковістю, адже вони походять від одного джерела: *competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *competere* – відповідати, бути гідним, здатним. Варто добре відмежовувати ці поняття, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття „компетенція” традиційно вживається у значенні „коло повноважень”, „компетентність” пов’язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому в педагогічному сенсі доцільно вживати термін „компетентність” [7].

Професійно-педагогічна компетентність – це здатність вчителя перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес згідно з вимогами педагогічних норм.

Педагогічна компетентність і педагогічний професіоналізм розглядаються як категорії, пов'язані з професією вчителя, в контексті безперервної педагогічної освіти і педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його підготовки.

Розглядаючи зміст професійної компетентності, необхідно відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань і включає такі компоненти [3]:

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;
- професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності;
- системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при вирішенні складних нестандартних завдань;
- конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;

• праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності.

Головною метою підготовки фахівця у соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ним кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей (або компетенцій), які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців і, в першу чергу, майбутніх педагогів.

Учителю потрібно оволодіти рядом компетентностей, щоб здійснювати професійну діяльність. Вперше поняття „ключові компетентності” з’явилося в 1992 році у проєкті ЄС „Середня освіта в Європі”. Після цього цей термін включають до характеристики кваліфікаційних вимог до педагогічних кадрів[5]. Поняття „ключові компетентності” застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості брати активну участь у багатьох соціальних сферах, які роблять внесок у розвиток суспільства, та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [7].

Нестеров В.В. і Белкін А.С. виділяють декілька ключових компетенцій, які є складовими професійно-педагогічної компетентності [6]:

- когнітивна;
- психологічна;
- комунікативна;
- риторична;
- професійно-технічна;
- професійно-інформаційна.

Компетентності залежать від контексту і пов’язані з конкретними цілями специфіки діяльності і особистим досвідом педагога, а також з профілем закладу. Але виділяють групу загальних компетентностей для всіх педагогічних працівників, так звані ключові компетентності, які мають наступні ознаки: багатофункціональність, надпредметність, багатомірність, які потребують значного інтелектуального розвитку.

Висновки. Перспективи подальших соціально-психологічних досліджень компетентності як складової підготовки фахівців полягають у поглибленому дослідженні чинників мотивації навчання в межах суб’єкт-суб’єктної моделі організації навчального процесу в сучасній медійній освіті, спрямованій на формування і розвиток гармонійної висококомпетентної особистості творчого професіонала. Проблема компетентності та її співвідношення з іншими науковими категоріями потребує подальшого теоретичного осмислення та вичерпного аналізу.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / під ред. Бусела В.Т. – К.: Перун, 2001. – С. 445.
2. Віаніс-Трофименко К.Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентного підходу до сучасного освітнього процесу // Управління школою. – 2006. – №22-24. – С.54-57.
3. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С.21-31.

4) Расчёт матрицы дисперсий и среднеквадратических отклонений	Нет навыка восприятия дисперсии и среднеквадратического отклонения как характеристик степени риска. Отсутствие понимание полезности нахождения среднеквадратического отклонения.	Подготовка презентаций студентами на тему «Вероятностные методы определения риска», «Статистические методы определения риска».
5) Интерпретация полученных результатов	Нет навыка перехода от непрерывного времени к дискретному, как следствие – не понимание полученных результатов.	Акцент на отличие «банковского времени» и физического. Возможности использования данных результатов.

Особенности решения данной задачи заключаются в том, что задача не может быть технически решена без использования компьютера, поскольку для данных приведённого примера необходимо 90 шагов перехода, чтобы получить матрицу стационарных состояний. Поэтому на практическом занятии удобно использовать бинарную форму, как одну из форм реализации межпредметных связей: преподаватель информатики объясняет этот этап решения с возможностями применения приложений Excel или специальных программ. Поскольку, если по определению выполнять возведение в n -ую степень путём умножения n раз матрицы на себя – это займёт много времени, отвлекая от сути задачи. Бинарные занятия (лекции, практические или лабораторные работы) в данном случае служат средством повышения мотивации изучения студентами математики, так как создают условия для практического применения знаний [4,5].

Представим решение предложенной задачи.

- 1) Найдём матрицу W , стационарных вероятностей матрицы π . В нашем

примере матрица π (одношагового перехода в регулярной цепи Маркова)

достигает стационарного состояния W при $k = 90$ и имеет вид:

$$W = \pi_{\infty} = \lim_{k \rightarrow \infty} \pi^k \approx \begin{pmatrix} 0,1059 & 0,2186 & 0,1833 & 0,4922 \\ 0,1059 & 0,2186 & 0,1833 & 0,4922 \\ 0,1059 & 0,2186 & 0,1833 & 0,4922 \\ 0,1059 & 0,2186 & 0,1833 & 0,4922 \end{pmatrix}$$

- 2) Рассчитаем фундаментальную матрицу [3, с.66]:

$$E - \pi + W = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} - (\text{EMBED Equation.3}) + (\text{EMBED Equation.3}) = \begin{pmatrix} 1,67407 & -0,09859 & -0,11624 & -0,45923 \\ -0,00793 & 1,63141 & -0,16424 & -0,45923 \\ -0,09593 & -0,13859 & 1,48676 & -0,25223 \\ -0,10583 & -0,20759 & -0,08324 & 1,39667 \end{pmatrix}$$

Средствами Excel находим обратную матрицу:

$$\pi = \pi_{4 \times 4} = \begin{pmatrix} 0,78 & 0,12 & 0,067 & 0,033 \\ 0,098 & 0,85 & 0,019 & 0,033 \\ 0,01 & 0,08 & 0,67 & 0,24 \\ 0,0001 & 0,011 & 0,1 & 0,8889 \end{pmatrix}$$

Требуется найти фундаментальную матрицу Z, матрицу средних значений времени M, а так же найти дисперсию времени достижения определённого состояния D.

Решение задачи разбивается на следующие этапы [1, с. 66]:

- 1) найти матрицу W, стационарных вероятностей матрицы π ;
- 2) рассчитать фундаментальную матрицу;
- 3) рассчитать матрицу средних значений времени достижения определённого состояния кредита;
- 4) рассчитать матрицы дисперсий и среднеквадратических отклонений значений времени достижения определённого состояния кредита;
- 5) интерпретировать полученные результаты с точки зрения меры и степени риска предоставленного кредита.

Отметим трудности, с которыми сталкиваются студенты на каждом из этапов (табл. 1):

Таблица 1

Трудности реализации этапов решения поставленной задачи

Этапы решения задачи	Трудности для студента	Пути преодоления
1) Поиск матрицы стационарных вероятностей	Нет понимания самого понятия «стационарное состояние матрицы». В арсенале студента – только курс информатики для студентов экономических специальностей, поэтому нет навыка возведения матрицы в степень.	- Грамотно организованная самостоятельная работа студентов до рассмотрения этой задачи; - использование практики бинарных занятий с подключением преподавателя информатики.
2) Расчёт фундаментальной матрицы	Нет понимания понятия «фундаментальная матрица», смысла её применения. Слабые навыки действия над матрицами, нахождения обратной матрицы с использованием ПК, т. к. отсутствуют скоординированные программы по «Информатике» и «Высшей математике для экономистов»	- При изучении темы «Матрицы. Действия над матрицами» дать определение фундаментальной матрицы, обосновав её важность. - В качестве подготовки предложить создать презентации «Приложение фундаментальных матриц». - Подключение преподавателя информатики.
3) Расчёт матрицы средних значений времени	Нечёткое понимание характеристики математического ожидания случайной величины как меры риска. Слабые навыки действия над матрицами.	При изучении математического ожидания в курсе «Теория вероятностей и математическая статистика» приводит примеры, связанные с кредитной деятельностью.

4. Гаращук М.В. Практична підготовка вчителя історії та правознавства у ВНЗ // <http://psych.kiev.ua>

5. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // *Alma mater*. – 2004. – №10. – С.6-10.

6. Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя // *Шляхи освіти*. – 2005. – №3. – С.35-39.

7. Ситник О.П. Професійна компетентність вчителя // *Управління школою*. – 2006. – №14. – С.2-9.

References:

1. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy /pid red. Busela V.T. – K.: Perun, 2001. – S. 445.

2. Vianis-Trofymenko K.B. Kompetentnyy uchytel' – zaporuka realizatsiyi kompetentnitsnoho pidkhodu do suchasnoho osvityn'oho protsesu // *Upravlinnya shkoloyu*. – 2006. – 22-24. – S.54-57.

3. Vvedenskyy V.N. Kompetentnost' pedahoha kak vazhnoye usloviye uspehnosti ego professyonal'noy deyatel'nosti // *Ymovatsyy v obrazovanny*. – 2003. – 4. – S.21-31.

4. Harashchuk M.V. Praktychna pidhotovka vchytelya istoriyi ta pravoznavstva u VNZ // <http://psych.kiev.ua>

5. Petrov A. Professyonal'naya kompetentnost': ponyatyuno-termynolohycheskye problemy // *Alma mater*. – 2004. – 10. – S.6-10.

6. Onats' O. Praktyka formuvannya profesiynoyi kompetentnosti molodoho vchytelya // *Shlyakhy osvity*. – 2005. – 3. – S.35-39.

7. Symyk O.P. Profesiyna kompetentnist' vchytelya // *Upravlinnya shkoloyu*. – 2006. – 14. – S.2-9.

Педагогіка

УДК 371

аспірант Левун Н. І.

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ПРІОРИТЕТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Стаття присвячена питанню компетентісного підходу у підготовці майбутніх педагогів, яка передбачає відбір і деталізацію освітніх компетентностей як за навчальними предметами, так і за ступенями підготовки; розробку технології їх впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу (йдеться про зміну всієї системи формування особистості педагога – освітнього середовища, стилю спілкування, форм і методів навчання, способів оцінювання навчальних досягнень студентів тощо).

Ключові слова: компетентісний підхід, професійна діяльність, майбутній педагог.

Аннотація. Стаття посвящена вопросу компетентностного подхода в подготовке будущих педагогов, которая предусматривает отбор и детализацию образовательных компетентностей как по учебным предметам, так и по степени подготовки; разработку технологии их внедрения в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения (речь идет об изменении всей системы формирования личности педагога - образовательной среды, стиля

общения, форм и методов обучения, способов оценивания учебных достижений студентов и т.д.).

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная деятельность, будущий педагог.

Annotation. The article is devoted to the issue of the competence approach in the training of future teachers, which provides selection and detailed educational competences as school subjects, and on the level of preparation; development of technologies of their implementation into the educational process of higher school (we are talking about changing the entire system of formation of the personality of the teacher in the educational environment, communication style, forms and methods of training, methods of evaluation of educational achievements of students, etc).

Key words: competence approach, professional activities, future educator.

Вступ. Швидке входження України в європейський та світовий простір характеризується запозиченням світових та європейських стандартів. Сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнародному рівнях, коли основні пріоритети й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти [1]. Кожна держава формує свою освітню політику, спрямовану на інтеграцію у міжнародне співтовариство. Це спричинює необхідність перегляду й реформування системи освіти, оскільки вона не відповідає вимогам сучасного суспільства. Запровадження нових підходів до освітніх навчальних програм розпочалось, в основному, в 50-х роках ХХ століття, коли виникла необхідність не лише володіти знаннями, а й вміти використовувати їх на практиці. Одним з таких інноваційних підходів стало компетентнісно орієнтоване навчання. Компетентнісно орієнтоване навчання має результативно-цільову спрямованість. Перш за все воно пов'язане з опануванням знань, вмінь та навичок, спрямованих на здійснення певної діяльності. Тому виникає потреба обґрунтувати і класифікувати необхідні людині компетентності для гармонійної взаємодії з оточуючим світом. Компетентнісно орієнтоване навчання стало новим і основним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породило безліч дискусій не лише на національних, але й на міжнародних рівнях різних країн.

Мета статті полягає у розробці концептуальних засад компетентної підготовки майбутнього педагога та в обґрунтуванні основних підходів до формування цієї інтегрованої якості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриття сутності проблеми розпочнемо з аналізу основних понять – „компетенція” і „компетентність”. Їх диференціюють відомі російські вчені А.Хуторський та В.Красівський. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово „competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як „володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній” [5, 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Поглиблене розуміння зазначених понять російських учених про так званих „дві освіти”: перша – та, що представлена в навчальних програмах та підручниках і підлягає обов'язковому засвоєнню й контролю; друга – свого роду „прихована освіта”, тобто певні досягнення, результати, які „сприяють

Формулировка цели статьи и задач. Целью данной статьи является анализ особенностей, в частности, трудностей изучения в экономических вузах динамических стохастических моделей студентами специальностей «Финансы и кредит», «Банковское дело». Основная задача статьи – предложить пути по их преодолению.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные способы описания текущего состояния банковского кредита. Один из наиболее естественных способов – представление его с помощью вектора состояний

$$\omega(t) = (\omega_1(t), \omega_2(t), K, \omega_n(t))$$

. Поскольку модели динамики банковских ресурсов, основанные на непрерывном времени, весьма проблематичны в реализации, то целесообразно от непрерывного переходить к дискретному, так называемому, «банковскому времени», для чего существуют специальные методы (например, метод Дж. Хикса, когда конечный отрезок времени, на протяжении которого рассматривается функционирование исследуемого объекта, разбивается на равновеликие интервалы, и

$$\omega_j(t), j = 1, n$$

предполагается, что все параметры остаются постоянными «внутри» каждого промежутка и изменяются лишь на их концах). Моделируя кредитную деятельность банка, исследователь может менять одно дискретное время на другое за счёт изменения длины интервалов – ежедневное, еженедельное, ежемесячное и т.п.[3, с.149]. Один из подходов, применяемый для оценки эффективности – вероятностный. Он ориентирован на определение эффективности с учётом факторов риска и неопределённости, компенсации инвесторам вложенных средств и взятого на себя риска, осуществляется с помощью статистических оценок - среднего ожидаемого значения результата деятельности, среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации. При дискретизации времени будем предполагать, что эти характеристики постоянны внутри временных интервалов и изменяются на их концах.

В курсе дисциплины «Экономико-математические методы и модели» для студентов специальности «Финансы и кредит», «Банковское дело», изучая тему «Задачи стохастического программирования» целесообразно рассматривать задачу, которая позволяет определять эффективность кредитной деятельности банка, как динамической системы, на основе матрицы переходных вероятностей из состояния в другие состояния.

Рассмотрим следующую стохастическую задачу. Пусть банк решил предоставить кредит определенному потенциальному заемщику. В будущем предоставленный кредит может быть отнесен к одному из следующих

классов: ω_1 — кредиты, погашенные в полном объеме в назначенный срок;

ω_2 — кредиты, погашенные частично, но не нанесли банку ущерб; ω_3 —

кредиты, погашенные частично и нанесли банку ущерб; ω_4 — кредиты, вовсе не погашены. Поведение кредита во времени моделирует квадратная матрица четвертого порядка. Пусть в результате анализа статистических данных кредитной деятельности банка построена матрица, моделирующая будущее поведение предоставленного кредита:

совершенную, что достигается во многих случаях моделированием отдельных видов банковской деятельности, деятельности банка как системы. В этих условиях предъявляются новые требования к знаниям, умениям и навыкам банковских служащих. Цель статьи - анализ особенностей и трудностей изучения в экономических вузах некоторых стохастических моделей, студентами специальностей «Финансы и кредит», «Банковское дело» и предложения по их преодолению.

Ключевые слова: моделирование деятельности банка, вероятностный подход, стохастическая задача.

Annotation. Today, the banking activities are carried out under conditions of increasing of the competition in the sphere of banking products and services. The bank's competitiveness depends on the timely adjustment or improve of information technology to more advanced, which are achieved in many cases by modeling of certain types of banking activities of the bank as a system. Under these conditions, there are new requirements for knowledge, skills and experience of bank employees. The purpose of the article - the analysis of difficulties and features of studying some stochastic economic models by students of «Finance and credit» and «Banking» in universities and suggestions for solving them.

Key words: modeling of the banking activities, a probabilistic approach, stochastic task.

Введение. Банковская деятельность в современной рыночной экономике осуществляется в условиях жёсткой, нарастающей конкуренции на рынке банковских продуктов и услуг. Конкурентоспособность банка зависит от своевременной корректировки или смены информационных технологий на технологии более совершенные. Во многих случаях этого можно достичь моделированием отдельных видов банковской деятельности, поиском новых эффективных инструментов для создания условий устойчивого динамичного развития банковского бизнеса. В этих условиях предъявляются новые требования к знаниям, умениям и навыкам банковских служащих, поэтому студенты экономических вузов таких специальностей как «Банковская деятельность», «Финансы и кредит», изучая дисциплины, связанные с экономико-математическим моделированием, должны владеть информацией об имеющемся арсенале математических моделей деятельности банка. Поскольку кредитная деятельность является одной из основных функций банков и обеспечивает значимую часть в структуре их доходов, а оперативность и качество принимаемых решений, связанные с высокой степенью неопределённости, множеством одновременно действующих, сложно формализуемых факторов, изменяющихся во времени, то возникает потребность в использовании динамических стохастических моделей. Внедрение таких моделей в учебный процесс проблематично. Вышесказанное объясняет актуальность темы исследования. Среди учёных, развивающих тему моделирования банковской деятельности, можно назвать А. В. Бегун, А.Ф. Грибова, В.И. Жлуктенко, П.В. Конюховского, А. И. Лукьянова, И.Ф. Цисарь, В.П. Чистова и др. В их исследованиях рассмотрены теоретические основы моделирования деятельности коммерческого банка и различные экономико-математические модели, позволяющие анализировать, оптимизировать и прогнозировать отдельные виды банковской деятельности или деятельность банка в целом, как системы.

формуванню компетентності, особистісного досвіду й інших показників освіченості» [1, 10] (вони не обмежуються певним набором знань та умінь). У зв'язку з цим пропонується новий підхід до модернізації освіти – на компетентнісній основі. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який „не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій” [1, 10].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, „надбання” студента.

У науці відомі спроби структурувати зазначені поняття, хоча одностайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [1]; інші у її структурі виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [4, 34–46]; зарубіжні дослідники переважно визначають три основних елементи в компетентнісній освіті – знання, уміння і навички, цінності (ставлення) (див. [4, 17]); експерти програми „DeSeCo” вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння (див. [4, 10]).

Інтегрування зазначених підходів дозволяє стверджувати про те, що структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння й навички та ціннісне ставлення.

Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що, з одного боку, вони слугують базою для формування умінь і навичок, а з іншого – існує особливий вид знань – про способи діяльності, представлений у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, який забезпечує процесуальний аспект навчання. Діяльнісний підхід в освіті націлює на оволодіння відповідними уміннями і навичками – предметними (спеціальними) і загально-навчальними (міжпредметними), які слугують базою для формування інтегрованої якості особистості – уміння вчитися.

Однак компетентність не зводиться лише до знань, умінь і навичок, оскільки знати, як виконувати ту чи іншу діяльність чи вміти її виконувати, ще не гарантує бажання працювати, творчого ставлення до роботи. У зв'язку з цим третьою складовою загальної компетентності особистості визнано формування ціннісного ставлення до процесу та результату праці.

Додамо, що ціннісне ставлення вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об'єктів (норм, явищ, процесів, предметів тощо). Отже, йдеться про два аспекти проблеми: з одного боку, про виховання системи цінностей, а з іншого – про розвиток афективної сфери особистості (емоцій, почуттів тощо).

Вказану кількість структурних компонентів компетентності вважаємо необхідною, але недостатньою. Модернізація змісту освіти на діяльнісній основі передбачає також формування рефлексії як необхідної передумови повноцінного навчання (так званий „діяльнісний зміст освіти”), а відтак і саморозвитку, самореалізації. Рефлексія допомагає сформулювати (а за необхідності і скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. „Якщо фізичні органи

чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення” [12, 113].

Таким чином, компетентність – це синтез знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (у даному випадку – професійної) рефлексії.

Оскільки склад компетентностей дуже різношерстий, учені намагаються певним чином згрупувати їх. Так, наприклад, виділяють такі інваріанти терміну „компетентність”: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська тощо. Структура професійної компетентності, у свою чергу, включає спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові.

Освітні компетенції науковці структурують таким чином:

- ключові (надпредметні), які визначаються, як здатність людини здійснювати різні види діяльності;
- галузеві (загальнопредметні) (набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі));
- предметні (формуються при вивченні певного предмета) [4, 22].

Серед ключових компетентностей вітчизняні дослідники виділяють такі:

- інформаційна;
- соціально-психологічна;
- громадянська;
- комунікативна;
- методологічна;
- життєва;
- професійна;
- психологічна (рефлексивна) [4, 49].

Отже, ключова компетенція є об’єктивною категорією, яка фіксує певний рівень знань, умінь, навичок, які можна застосовувати в будь-якій сфері діяльності. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов’язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [2].

У свою чергу компетентісно орієнтований підхід спрямований на формування та розвиток основних (ключових) компетенцій особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що дасть їй змогу бути компетентною чи некомпетентною в певних питаннях або сфері діяльності.

Висновки. Реалізація компетентісного підходу у підготовці майбутніх педагогів передбачає відбір і деталізацію освітніх компетентностей як за навчальними предметами, так і за ступенями підготовки; розробку технологій їх впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу (йдеться про зміну всієї системи формування особистості педагога – освітнього середовища, стилю спілкування, форм і методів навчання, способів оцінювання навчальних досягнень студентів тощо). Подальших досліджень потребує проблема моніторингу цих новоутворень на різних етапах підготовки фахівця.

3. Valytskaya A.P. *Fylosofskye osnovanyya sovremennoy paradyhmy obrazovanyya* // *Pedahohyka*, 1997, #3. - S. 15-19.

4. Kolesnykova Y. A. *Pedahohycheskiye tsyvylyzatsyy y ykh paradyhmy* // *Pedahohyka*, 1995, #6. - S.84-85.

5. Husynskyy Э.Н., Turchanyanova Yu.Y. *Vvedeniye v fylosofyyu obrazovanyya*. - M.: Yzd. korporatsyya “Lohos”, 2000 - 224s.

6. Zapesotskyy A.S. *Obrazovanye: fylosofyya, kul'turolohyya, polytyka*. - M.: Nauka, 2003. - 456 s.

7. Kurenkova R.A. *Fenomenolohyya obrazovanyya: voprosy teoryy y praktyky (opyt sotrudnychestva)*. - Vladymyr: VHPU, 1999. S. 138-193.

8. Bondarevskaya E. V. *Tsennostnyye osnovanyya lychnostno-oryentirovannoho vospytaniya* / E. V. Bondarevskaya // *Pedahohyka*. — 1995. — # 4. — S. 29–36.

9. Kondryts'ka O. I. *Formuvannya u studentiv pedahohichnykh universytetiv tsinnostey osobystisno oriyentovanoyi modeli vykhovannya zasobamy artpedahohiky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 — teoriya i metodyka vykhovannya* / Oksana Ivanivna Kondryts'ka. — Kyiv, 2009. — 26 s.

10. Fylonov T. N. *Vospytatel'nyy protsess: metodolohyya y spetsyfyka yssledovaniya* / T. N. Fylonov // *Pedahohyka*. — 2000. — # 9. — S. 15–22.

Педагогіка

УДК 51.07

доцент кафедри вищої математики
и информатики Остапенко И. Н.,
старший преподаватель кафедры высшей математики
и информатики Кондратьева И. Г.
Крымский экономический институт
Киевского национального экономического
университета им. Гетьмана (г. Симферополь)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ДИНАМИЧЕСКИХ СТОХАСТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Анотація. На сьогоднішній день банківська діяльність здійснюється в умовах наростаючої конкуренції на ринку банківських продуктів і послуг. Конкурентоспроможність банку залежить від своєчасного коректування або зміни інформаційної технології на більш досконалу, що досягається в багатьох випадках моделювання окремих видів банківської діяльності, діяльності банку як системи. У цих умовах пред’являються нові вимоги до знань, умінь і навичок банківських службовців. Мета статті - аналіз особливостей і труднощів вивчення в економічних вузах деяких стохастичних моделей, студентами спеціальностей «Фінанси і кредит», «Банківська справа» та пропозиції щодо їх подолання.

Ключові слова: моделювання діяльності банку, ймовірнісний підхід, стохастична задача.

Аннотация. На сегодняшний день банковская деятельность осуществляется в условиях нарастающей конкуренции на рынке банковских продуктов и услуг. Конкурентоспособность банка зависит от своевременной корректировки или смены информационной технологии на более

освітлена позитивністю естетичного, інтелектуального і морального почуття. Повернути процесам освіти життєвість, зробити їх більш органічними по відношенню до природи, життя, космосу, людини - це і означає покласти початок нової феноменологічно орієнтованої педагогіки. Адже справжній професіоналізм, хоч і не можливий без розвитку у людини спеціальних здібностей, вироблених в умовах конкретної діяльності, а також відповідних знань і умінь, алеґа найважливішою умовою його досягнення обов'язково єз'являється,являється! і могутній розвиток у індивіда загальнихіспільних! здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей в його власні цінності, що означає духовно-культурний розвиток особистості [8].

Висновки: Підсумовуючи вищевказані підходи є інструментами реалізації системи професійної підготовки та виховання класичних університетів, які активізують їхню діяльність, актуалізують ціннісно - смислове поле, в цілому сприяють становленню духовно розвиненої особистості. При цілеспрямованому вихованні студента проявляється ряд тенденцій процесу: спрямованість особистості до самопізнання і набуття ідеалу; розширення використання свого морального потенціалу; орієнтація на культивування духовності як якості людини; розширення інформаційної бази та свободи вибору знання; зростання інтересу моральному спадщині етносу і держави; до діалогу культур.

Література:

1. Мамардашвили М. Проблема человека в философии / /О человеческом человеке / Под общ. ред. И.Т.Фролова М, 1991. - С.15
2. Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории // Советская педагогика, 1990, №2. - С.60-65.
3. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика, 1997, №3. - С. 15-19.
4. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика, 1995, №6. - С.84-85.
5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. - М.: Изд. корпорация "Логос", 2000 - 224с.
6. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2003. - 456 с..
7. Куренкова Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). - Владимир: ВГПУ, 1999. С. 138-193.
8. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29–36.
9. Кондрицька О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами артпедагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 — теорія і методика виховання / Оксана Іванівна Кондрицька. — Київ, 2009. — 26 с.
10. Филонов Т. Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследования / Т. Н. Филонов // Педагогика. — 2000. — № 9. — С. 15–22.

References:

1. Mamardashvily M. Problema cheloveka v fylosofyy / /O chelovecheskom cheloveke / Pod obshch. red. Y.T.Frolova M, 1991. - S.15
2. Shubynskyy V.C. Fylosofskye podkhody k pedahohycheskoy teoryi // Sovet-skaya pedahohyka, 1990, #2. - S.60-65.

Література:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Гудзик І. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 34–37.
3. Кодлюк Я. Модернізація змісту шкільної освіти за рубежом: компетентісно орієнтований підхід // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2006. – № 1. – С. 125–131.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
6. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. – 2006. – № 45–46. – С. 6–7.
7. Овчарук О. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні // Педагогічна думка. – 2004. – № 3. – С. 3–7.
8. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17–21.
9. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
10. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8–16.
11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.”, 2003. – 296 с.
12. Хуторской А. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.

References:

1. Bolotov V.A., Serykov V.V. Kompetentnostnaya model': ot ydey k obrazovatel'noy prohramme // Pedahohyka. – 2003. – # 10. – S. 8–14.
2. Hudzyk I. Informatsiyna hramotnist' yak vazhlyva oznaka kompetentnosti uchnya // Shlyakh osvity. – 2005. – # 4. – S. 34–37.
3. Kodlyuk Ya. Modernizatsiya zmistu shkil'noyi osvity za rubezhem: kompetentnisno oriyentovanyy pidkhid // Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu (Seriya: Pedahohika). – 2006. – # 1. – S. 125–131.
4. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektivy: Biblioteka z osvith'oyi polityky / Za zah. red. O.V.Ovcharuk. – K.: „K.I.S.”, 2004. – 112 s.
5. Kraevskyy V.V., Khutorskoy A.V. Predmetnoe y obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh // Pedahohyka. – 2003. – # 2. – S. 3–10.
6. Kremen' V.H. Novi vymohy do yakisnoyi osvity // Osvita Ukrayiny. – 2006. – # 45–46. – S. 6–7.
7. Ovcharuk O. Perspektivy vprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhodu u zmist osvity v Ukrayini // Pedahohichna dumka. – 2004. – # 3. – S. 3–7.
8. Ovcharuk O. Suchasni tendentsiyi rozvytku zmistu osvity v zarubiznykh krayinakh // Shlyakh osvity. – 2003. – # 2. – S. 17–21.

9. Savchenko O.Ya. Udoskonalennya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv // Pochatkova shkola. – 2001. – # 7. – S. 1–4.

10. Sokolova I. Profesiyna kompetentnist' vchytelya: problema struktury ta zmistu // Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka: Naukovo-metodychnyy zhurnal. – 2004. – Vypusk 1. – S. 8–16.

11. Stratehiya reformuvannya osvity v Ukraini: Rekomendatsiyi z osvityn'oyi polityky. – K.: „K.I.S.“, 2003. – 296 s.

12. Khutorskoy A. Deyatel'nost' kak sodержanye obrazovaniya // Narodnoe obrazovaniye. – 2003. – # 8. – S. 107–114.

Педагогика

УДК: 378.4

старший преподаватель Лис В. М.

Севастопольский национальный технический университет

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Анотация. У статті розглядається структура професійно-педагогічної ідентичності студентів технічних університетів. Визначено, що основним структурним компонентом професійно-педагогічної ідентичності виступає аксіологічний компонент гуманізму.

Ключові слова: ідентичність, структура професійної ідентичності, ціннісні орієнтації, аксіологічний компонент гуманізму.

Аннотация. В статье рассматривается структура профессионально-педагогической идентичности студентов технических университетов. Определено, что основополагающим структурным компонентом профессионально-педагогической идентичности выступает аксиологический компонент гуманизма.

Ключевые слова: идентичность, структура профессиональной идентичности, ценностные ориентации, аксиологический компонент гуманизма.

Annotation. The paper examines the structure of the professional-pedagogical identity of the students of technical universities. Determined that the fundamental structural component of the professional-pedagogical identity acts axiological component of humanism.

Key words: identity, the structure of the professional identity, value orientations, axiological component of humanism.

Вступлення. Одним из источников развития профессионально-педагогической идентичности у студентов высших технических учебных заведений выступает профессиональное образование. Центральным звеном педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания является преподаватель, именно ему принадлежит ведущая роль в преобразовании личности студента, высвобождения его индивидуального начала, в становлении и формировании личности, способной к изменению и развитию жизни, созидательной профессиональной деятельности. Ведущей целью высшего профессионального образования является подготовка

спосіб розуміння і перетворення педагогічних феноменів. Він визначає і нові, більш "делікатні" грані педагогічної культури [7].

Феноменологічний підхід у педагогіці має враховувати глибокі зв'язки людини з усім живим. Феноменологічне ставлення долає ситуацію відчуження людини від світу і підтримує тонкий баланс між рефлексією і розумінням сенсу в повсякденному житті. Першість феноменологічної точки зору в тій чи іншій педагогічній ситуації означає здатність відштовхуватися від феномена як такого, а не від певних ідей, концепцій, теорій. Тому осмислення цілей і завдань освіти може здійснюватися тільки в цілісному контексті життя. А сам педагог - феноменолог визначає пріоритетним рефлексивне усвідомлення у вихованні і освіті особистості.

У концепції феноменології життя визначальним є самоіндивідуалізуючий характер життя. Питання про те, як формує і здійснює духовний і тілесний проєкт саморозвитку той чи інший індивід, і яке місце в ньому займає педагог - один з найважливіших в феноменологічній педагогіці. Якщо авторитарна педагогіка лише проголошувала цінність творчої особистості, здійснюючи на практиці соціальне замовлення на формування індивіда певного типу, то у феноменології освіти саме центри самоіндивідуалізації дозволяють людині активізувати весь апарат чуттєвості, мислення, моральності і волі. Це методологічно орієнтує сучасну вищу школу на розвиток особистості в просторі різноманіття культур.

Педагогічна феноменологія стверджує ідею діалогу педагог і студент, визначаючи їх як унікальних, самотніх особистостей. Діалог - це засіб і стан самореалізації та індивідуалізації особистості. Самоіндивідуалізація в освіті повинна дозволити студенту стати активним, самостійним, незалежним у виборі позиції. Завдання освіти - допомогти людині виробити свою власну позицію в житті, стати суб'єктом взаємодії в цьому житті, суб'єктом здійснення індивідуального Логосу життя.

Також важливим критерієм феноменологічної педагогіки є виховання людини як суб'єкта вчинку, як творця власного життя. Завдання університету в тому, щоб, спираючись на індивідуальність студента, допомагати йому здобувати відповідальний досвід вільної поведінки. У такому педагогічному діалозі спілкування завжди є особистісним, особливим, конкретним, делікатним, відкритим. Таким чином, педагогічна культура в просторі феноменології - це не тільки культура ставлення до самого життя, а й культура виявлення та розвитку самоіндивідуалізуючого характеру людини.

Нарешті, з точки зору феноменології життя в новому світі постає природа інтелектуальних, моральних та естетичних здібностей студента. Ці здібності утворюють стрижень творчої діяльності особистості. Саме творчість виражає міру людської універсальності і дозволяє особистості розширити горизонти власного життя. Виступаючи в єдності естетичне, інтелектуальне і моральне почуття визначають зміст творчого акту. Всі три чинники в єдності створюють новий креативний тип мислення. Тому задані філософською концепцією параметри людського творчого акту надзвичайно важливі в навчальних і виховних цілях.

Таким чином, у педагогічно-методологічному плані феноменологічна педагогіка - це: культура ставлення до життя в процесі її конструктивного розгортання; культура виявлення та розвитку особистісної індивідуальності; культура формування творчого мислення у навчальній діяльності студента,

студентської молоді, реалізується на філософському, загально-гуманітарному і конкретно-науковому рівнях. При більш загальному погляді на структуру підходу в ньому проглядаються методологічний і методичний рівні. Перший з них пов'язаний з розробкою способів реалізації цілей виховання, другий - з безпосереднім творенням тієї виховної реальності, що дозволяє особистості студента вільно самовизначитися і реалізувати свій людський потенціал у процесі творчої діалогічної взаємодії з культурою.

Роблячи підсумки, можна сказати: філософсько-антропологічний підхід дає можливість будувати виховання і систему виховної роботи на сучасних наукових підставах, що припускають усебічне вивчення людини, її індивідуальних психологічних особливостей, особистісних рис, задатків і здібностей. Це дозволяє гуманізувати і індивідуалізувати процес виховання, надавши кожному студенту, крім професійної підготовки, знайти собі справу "до душі", самовизначитися у творчості. Створити умови для такої самоактуалізації і самореалізації можливо лише тоді, коли попередньо проводиться вивчення вихідного рівня вихованості студентів. Тому педагогічна діагностика вихідного рівня вихованості (при надходженні студентів у професійні навчальні заклади) є неодмінною умовою реалізації філософсько-антропологічного підходу. Також, процес виховання повинний супроводжуватися постійним контролем за змінами, що відбуваються в особистісній сфері студентів, тому організація моніторингу вихованості є ще однією актуальним завданням сучасної вищої школи.

Феноменологічне розуміння освітніх процесів передбачає також діалог філософії та педагогіки, в процесі якого формується особливого роду знання, що визначається авторами поняттям «методологос освіти». Феноменологічний підхід припускає критичний погляд на природу освіти й виховання, виходячи з накопиченого педагогічного та філософського досвіду і виступає сукупністю вихідних установок і принципів освітньої практики, що формуються на основі феноменологічної філософії.

Ідеї феноменології розробив Е. Гуссерль, В. Дільтей, М. Шелер, К. Ясперс, М. Хайдеггер, А. Шюц, Х.-Г. Гадамер тощо, зазначаючи, що: феноменологія – це навчання про шляхи і способи розвитку людської свідомості, що розуміється як саморозвиток моральної (духовної) сторони особистості; це і навчання про феномени, тобто незвичайні, парадоксальні явища, що дані нам не тільки в почуттєвому сприйнятті, але й у смислового значенні; феноменологія - це і смислопошуковий спосіб заглибленого пізнання внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, змісту явищ.

Досвід вітчизняної феноменологічно орієнтованої педагогіки, представниками якої є К. Ушинський, П. Юркевич, Л. Толстой, В. Зеньківський, К. Вентцель, що співвідносять освіту з формуванням духовно-моральної цілісності особистості, дає змогу характеризувати феноменологічний метод, як основу аналізу культурно-історичного сенсу освіти, її місця, стану, ролі і призначення в сучасному суспільстві.

Педагогічна цінність феноменології полягає в тому, що вона повертає "людський вимір", як основний метод пізнання, в науку про виховання і навчання. Завдяки її специфічним принципам і методам, педагог, а не тільки вчений, одержує можливість найбільше гуманно вибудовувати своє ставлення до цінностей виховання, а через їхнє розуміння - до студента. У зв'язку з цим з'являється новий інструмент у педагогічній діяльності: смислопошуковий

конкурентоспособных специалистов, которые могут осуществлять профессиональную деятельность эффективно.

Значительное внимание отечественных и зарубежных ученых уделено изучению структуры профессиональной идентичности и структуры профессиональной идентичности педагога (Т. Гродина, В. Зливков, Е. Климов, А. Лукиничук, Л. Митина, П. Осипов, С. Пантелеев, В. Столин, Л. Шнейдер), а так же вопросам содержания аксиологического компонента (А. Балл, И. Бех, Г. Васянович, Л. Хоружа).

Формулировка цели статьи и задач. Цель и задачи статьи заключаются в рассмотрении основных положений относительно структуры профессиональной идентичности и профессиональной идентичности педагога отечественными и зарубежными учеными и определении собственной точки зрения на структуру профессионально-педагогической идентичности студентов технических университетов и содержание аксиологического компонента.

Изложение основного материала статьи. Главным условием формирования профессионально-педагогической идентичности у студентов высших технических учебных заведений выступает адекватная целям высшего технического образования психолого-педагогическая подготовка. По мнению Э. Эриксона, идентичность характеризует то, что остаётся постоянным, несмотря на все изменения и развитие человека на протяжении его жизни, она же определяет систему ценностей, идеалы, жизненные планы, социальную роль индивида, его потребности и способы их реализации.

Для обоснования структуры профессионально-педагогической идентичности студентов технических университетов рассмотрим её в сравнении с категориями, определяющими профессиональную сферу жизни человека.

Сопоставление понятий профессия, профессиональная идентичность, профессиональная пригодность и профессиональная готовность, как считает Е. Климов, необходимо рассматривать в координатах человеческой активности. Ученый пишет: «...профессия соответствует уровню внешней активности и представляет собой профессиональную (обычную) занятость чем-то, профессиональная идентичность соответствует уровню внутренней активности (личностные характеристики) и проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека, то есть является содержанием. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека» [7, с. 82].

П. Осипов выделяет в структуре идентичности три взаимосвязанных компонента: 1) когнитивный (познавательный); 2) аффективный (эмоциональный); 3) поведенческий. Результатом работы когнитивного компонента является навык самопознания. Аффективный компонент формирует самоотношение. Цель поведенческого компонента стать-остаться-продолжиться, а результат – самовыражение [9, с. 32]. По мнению ученого, данные компоненты становления идентичности соотносятся с этапами учебной деятельности, когда первый уровень обучения дает возможность получения системного представления об изучаемом явлении, на втором – формируется психологическая готовность к профессиональной деятельности, на третьем –

практическая подготовка к выполнению конкретных профессиональных функций [9, с. 34].

Структура профессиональной идентичности, по мнению Т. Гродиной, может быть описана через три составляющие, которые в «Я-концепции» часто определяют как совокупность установок «на себя», среди них:

1) когнитивная составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения);

2) эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»);

3) поведенческая составляющая (характер, который может выражаться в поведении через поступок) [5, с. 163].

Л. Шнейдер полагает, что совокупность самоопределения, самоорганизации и персонализации порождает целостную, устойчивую и тождественную структуру, именуемую идентичностью. Структурными компонентами профидентичности являются смыслы осуществляемой деятельности, индивидуальные ценности человека, прототипические профессиональные образы, пространственно временные характеристики деятельности [11, с. 105].

А. Лукьянчук к составляющим компонентам структуры профессиональной идентичности педагога относит 1) коммуникативный, 2) эмоционально-волевой и 3) эмпатийный. Эти компоненты, взаимодействуя, формируют ядро профессиональной идентичности – образ профессионального «Я», содержание которого, составляют: 1) учебно-профессиональная деятельность; 2) изучение студентами передового педагогического опыта; 3) академические компетенции [8, с. 373].

В современных условиях, когда рушатся стереотипы, нормы и образцы поведения, служащие основой для самоопределения личности, проблема построения образа «Я» становится наиболее актуальной.

В. Зликов, считает, что профессиональная идентичность будущего педагога состоит из следующих компонентов:

«Образ-профессии»;

«Я-концепции»;

«Я-образа» (идеальный, нормативный, реальный); «профессионального Образа-Я»;

профессиональной идентичности (осознание своей тождественности с «профессиональным Образом-Я»);

убежденности в правильности выбора профессии и положительного отношения к себе как к субъекту учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности [6, с. 130].

Необходимым и первостепенным условием в становлении профессионально-педагогической идентичности студентов технических университетов является наличие адекватных представлений студента о мире профессий и выбранной им, так они являются важным условием планирования трудовой жизни. Знания о мире профессий и о профессии будущего преподавателя высшей технической школы включают знания не только о трудовых процессах, предметах, средствах и условиях труда, но и о людях, относящихся к педагогическому сообществу их особенностях и личностных качествах. Профессия является социально-объективной частью профессионального мира личности, профессиональная пригодность и

сприяє життєвій орієнтації людини, допомагає розкритися «людського в людині». Особливе звучання здобуває слово «допомагає», тому що, як зауважує, М. Мамардашвілі «усі філософські твердження, що мають термін «людина», ніколи не зможуть бути розв'язні без будь-яких антропологічних властивостей» [1].

Тому обраний нами філософсько-антропологічний принцип, як методологічна основа дослідження, саме і розкриває сучасний гуманістичний погляд на освітньо-виховний процес нашої молоді.

Філософсько-антропологічний принцип здатний внести у світоглядні, методологічні, методичні, моральні, аксіологічні основи теорії і практики виховання позачасову, позаідеологічну сутність - «людське в людині». Крім того, він має зосередити власний духовний досвід людини на особистій відповідальності кожного з нас за своє життя, на нашій самореалізації, самовихованні.

Саме праці К. Ушинського зіграли видатну роль у пропаганді і твердженні у свідомості педагогів важливості антропологічних ідей у педагогіці. Ідентифікацію елементів філософсько-антропологічного підходу в сучасній методології виховання здійснили багато дослідників, особливо В.Щубинський, О. Валицька, І. Колеснікова. [2,3,4].

На їхню думку філолофсько-антропологічний підхід перетворює, збагачує способи осягнення світу, людини, суспільства. Ці перетворення означають вихід за рамки гносеології і методології, переважну заміну пізнання розумінням, пояснення - описом. Разом з тим, це означає повернення людини до єднання зі світом і в той же час - повернення людини до самої себе.

Гуманітарна інтерпретація підходу містить вимоги до методу: необхідно звільнитися від ілюзії в здатності природничонаукової, технократичної парадигми пізнати суб'єктивний світ людини, а отже, пов'язаний з ним світ культури. Гуманістичні науки повинні стати переважно осмисленням суб'єктивно сприйманих проявів життя (духу) людини, а основним методом збагнення духовної реальності повинно стати розуміння, але не пізнання в класичному науковому змісті. Методом же репрезентації результатів розуміння буде опис, а не пояснення.

Філолофсько-антропологічний підхід затверджує в науках про людину методологію, а точніше онтологію, що включає в процес збагнення духовної реальності всієї цілісності душевно-духовного життя суб'єкта розуміння [3].

Особливість філолофсько-антропологічного підходу полягає ще й в тому, що ним задається специфічна гуманістична спрямованість, яка виступає не тільки як загальна орієнтація, але як світоглядна і методологічна основа дослідницької діяльності вченого-педагога і практична діяльність педагога-вихователя.

Осмилення теоретичних проблем виховання з позицій філософської антропології не означає радикального заперечення гносеологічних підходів і інших філософських позицій. Новий напрям, розвиваючись паралельно, у діалозі з іншими підходами, збагачує теорію і практику виховання вже тим, що своєю появою змінює тією чи іншою мірою вже існуюче. Адже все існуюче і прийняте в науці не зникає з появою нового, проте змінюється, вступаючи в конструктивний діалог з ним.

Філолофсько-антропологічний підхід, таким чином, як методологічний напрям у розв'язанні питання виховання загальнолюдських цінностей

Проблема цінностей розроблялася у різних галузях наук: філософії, педагогіці, психології, соціології, культурології, етнології, етиці й естетичі та ін. Так у філософії структуру цінностей вивчали В. Баришков, А. Здравомислов, М. Каган, О. Титаренко, В. Ядов, їхню ієрархічність розробляли С. Бубнова, І. Дубов, М. Лапін; механізм формування розкрили Л. Архангельський, В. Водзинська, В. Панпурін.

У психолого-педагогічному контексті цінності людини були предметом дослідження психологів: Б. Ананьєв, Б. Братусь, М. Боришевський, Т. Буякас, Л. Виготський, В. Зінченко, В. Знаков, Є. Клімов, В. Клочко, В. Кабрін, З. Карпенко, О. Кононко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, С. Максименко, В. Петренко, С. Рубінштейн, В. Роменець, В. Слободчиков, Н. Чепелєва та педагогів: Є. Бондаревською, І. Бехом, І. Зязюном, Є. Моргуновим, Ю. Артюховичем, Т. Антоненко, В. Крижком, Г. Шевченко та ін.

Проте в педагогічній науці відсутні дослідження, які б розкривали специфіку формування загальнолюдських цінностей у студентства в межах навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, зокрема класичного університету.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні методологічних підходів до процесу формування загальнолюдських цінностей студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу статті. Криза людського буття у всесвітньому масштабі, процес переоцінки цінностей, який відбувається сьогодні у суспільстві, привернули увагу учених до цілого ряду аксіологічних проблем. Чисельні соціологічні та педагогічні дослідження свідчать про розгубленість, втрату ідеалів, глибоку духовну і моральну деформацію молодого покоління. Вихід вчені-педагоги бачать у радикальній перебудові системи виховання, його теорії і практики на основі гуманістичних принципів та нових підходів у вихованні.

Методологічний аспект нашого дослідження відображає взаємозумовленість, взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до дослідження проблеми формування загальнолюдських цінностей у студентів класичних університетів. Осмисленню процесу формування загальнолюдських цінностей, як особистісно орієнтованого педагогічного процесу, сприяє звертання дослідників до нових для педагогічної теорії методологічних принципів, таких як філософсько-антропологічний та феноменологічний підходи, що передбачають виділення системоутворюючих внутрішніх характеристик особистості, а також визначають її сутнісну природу і якісну своєрідність, зумовлюють використання принципу єдності особистості і діяльності.

В осмисленні сутності і цілей сучасної освіти важливу роль покликана зіграти філософія освіти. Саме вона має визначити, з яких філософсько-антропологічних позицій існує розуміння людини і особистості, яка антропологічна основа освіти; на які гносеологічні принципи спирається розуміння процесів пізнання і освіти, які ціннісно - світоглядні орієнтири характеризують становище особистості в сучасній культурі і яка лінія осмислення соціокультурних підстав життя індивіда та суспільства.

Класики вітчизняної філософії і сучасні філософи О. Ахієзер, Е. Ільєнков, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, В. Стьопін і ін. у своїх роботах говорять про те, що саме філософії належить виконати особливу місію, а саме - духовно інтегруючи. Філософія, реалізуючи себе у визначеній виховній спрямованості,

професійна готовність – формальність реальної життя, а професійна ідентичність виступає в ролі неформальної, індивідуальної діяльності, професійно-педагогічна ідентичність потребує поєднання професійно-педагогічної придатності і готовності к професіоналізації.

Для формування професійної ідентичності, як вважає Л. Шнейдер, необхідні внутрішні і зовнішні джерела. Внутрішні джерелами є: емоційно-позитивний фон, на якому відбувається отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності к професійній спільноті; успішне засвоєння (присвоєння) прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; характер проявлення і самоприйняття екзистенційного і функціонального «Я»; мотиваційна активність в реалізації себе в обраній професії. Л. Шнейдер підкреслює, що пріоритетними виступають зовнішні джерела формування професійної ідентичності на початковому етапі навчання, к яким належить інформаційно насичена навколишня середовище, з якої студенти отримують інформацію об об'єкті і суб'єкті праці, цілях і завданнях, засобах отримання освіти, вимогах професії к людині. [10, с. 13].

На основі аналізу наукових підходів к структурі професійної ідентичності і професійної ідентичності педагога, в структуру професійно-педагогічної ідентичності студентів технічних університетів входять аксіологічний, когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти.

У історії розвитку педагогіки гуманізму стояли А. Макаренко і В. Сухомлинський, в основі, якої лежить необхідність прищеплення майбутньому викладачу к методологічним, теоретичним і прикладним знанням о моральних загальнолюдських цінностях, об їх природі, механізмах розвитку і способах функціонування, а також о професійно-педагогічних цінностях, характеризують професійне становлення і самосовершенствование людини. Як стверджує І. Бех: «Аксіологія гуманізму важна не тільки в силу її широчайшого практичного застосування во всіх сферах життя, но також і сама по собі» [2, с. 3].

А. Балл пише: «Наразі к проблемі вибору тієї або іншої системи цінностей існує проблема їх ієрархічності. Світ цінностей антропоцентричний. Він формується в процесі розвитку людства, його діяльності, перетворюючи природний світ, створення культури і розвитку цивілізації. Природа аксіологічно нейтральна, як цінність вона актуалізується тільки в контексті к людством, в конкретно-історичних умовах його існування і розвитку» [1, с. 10].

Г. Васильович зауважує, що, зобразивши своєрідну ієрархію цінностей, єдине вимірювання, к допомогою якого людина оцінює події, життя, поведінку людей з точки зору значення людської історії, є педагогічна мораль, яка виконує ціннісно-орієнтовану функцію [3, с. 39].

Л. Хоружа зауважує на те, що «...етична компетентність як базова складова професіоналізму вчителя відображає його духовність і

нравственность, внутреннюю культуру, способность принимать адекватные нравственные решения и действовать согласно нормам педагогической этики. Именно это позволяет педагогу определить отношение к своим профессиональным обязанностям и, прежде всего, к людям, с которыми он контактирует в процессе деятельности» [9, с. 13].

Аксиологический компонент в структуре профессионально-педагогической идентичности студентов технических университетов является ведущим и выступает детерминирующим механизмом, запускающим когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. В содержание аксиологического компонента профессионально-педагогической идентичности студентов технических университетов входят трансляция духовных, общечеловеческих ценностей, которые должны стать жизненно важными потребностями и интересами студентов, выражающими его отношение к другим людям, окружающему миру, учебной и трудовой деятельности, обществу и культуре. Формирование ценностных ориентаций будущего преподавателя высшей технической школы осуществляется в условиях поддержания традиций личностно-ориентированной гуманистической педагогики. В соответствии с этим, в аксиологическом компоненте мы выделяем такие системы ценностей, как педагогические, социальные и личностные, которые выполняют мировоззренческую, познавательную, коммуникативную, нравственную и профессионально-деятельностную функции.

Аксиологический компонент представляет собой профессионально значимые личностные качества, свойства и характеристики; совокупность относительно устойчивых моральных ценностей, овладевая которыми студент субъективизирует их и делает личностно значимыми в повседневной жизни. Субъективное восприятие и присвоение ценностей определяется богатством личности студента, развитым общекультурным мышлением и сознанием, опытом деятельности, наличием практического навыка использования нравственных ценностей, соответствующих направленности его личности, степенью осознанности нравственных понятий, уровнем моральной самооценки, эмоционально-нравственной самооценкой межличностных отношений, эмоционально-личностным отношением к понятию «мораль». Мировоззрение, на наш взгляд, формируемой системы ценностных ориентаций, является базовым и предусматривает позитивное отношение к окружающему миру, гуманистические ценности, принципы и приоритеты. Познавательная функция системы ценностных ориентаций заключается в высокой мотивации учебной деятельности, приобретении не только профессиональных знаний, но и психолого-педагогических. Коммуникативная функция системы ценностных ориентаций будущего преподавателя отражает умение позитивного общения не только с коллегами и руководством высшего учебного заведения, но и другими социальными группами общества. Нравственная функция предполагает наличие духовных и общечеловеческих ценностей добра, благородства целей и идеалов, толерантности, эмпатии и альтруизма, позитивного отношения к обществу и культуре. Профессионально-деятельная функция системы ценностных ориентаций определяется тем, что она предопределяет мотивацию обучения и сопровождает «личные профессиональные планы».

Выводы. Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать,

17. Borysova N.V. *Teoretychni y metodychni zasady navchannya inozemnykh mov u shkolakh Ukrainy (1917 – 1933 rr.)* // *Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01/N.V.Borysova; Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka.* – К., 2004. –20 s.

Педагогіка

УДК:УДК 378.037:147

завідувач кафедри фізичного виховання,
спорту та здоров'я людини, кандидат
педагогічних наук, доцент Осипцов А. В.
Маріупольський державний університет (м. Маріуполь)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

Анотація: Стаття присвячена методологічним аспектам формування у студентів класичного університету загальнолюдських цінностей, розкривається сутність таких методологічних підходів як філософсько-антропологічний та феноменологічний, що ґрунтуються на концепції філософії освіти.

Ключові слова: філософія освіти, загальнолюдські цінності, філософсько-антропологічний принцип, феноменологічний принцип, освітньо-виховний процес, класичний університет.

Анотація: Стаття посвящена методологічним аспектам формування у студентів класичного університету загальнолюдських цінностей, розкривається сутність методологічних підходів таких як філософсько-антропологічний і феноменологічний, основаних на концепції філософії освіти.

Ключевые слова: философия образования, общечеловеческие ценности, философско-антропологический принцип, феноменологический принцип, образовательно-воспитательный процесс, классический университет.

Annotation: The article is devoted to methodological aspects of the formation of students of classical university human values, the essence methodological approaches such as a philosophical-anthropological and phenomenological based on the concept of the philosophy of education.

Key words: philosophy of education, human values, philosophical and anthropological principle, the phenomenological, educational-training process, classical university.

Вступ. Глобальна історична ситуація, що склалася в наші дні, значною мірою підкреслює значущість проблем, які в тій чи іншій формі є загальнолюдськими, тобто торкаються інтересів всього людства. Проблема загальнолюдських цінностей - одна з вічних проблем, що присутня в тому чи іншому вигляді практично у всіх філософських системах, світових релігіях, культурологічних теоріях тощо.

Загальнолюдські цінності - це світоглядні ідеали, моральні установки, що відображають духовний досвід усього людства, сприяють його становленню, його саморозвитку, вирішенню головних проблем сучасності, це такі цінності, які відкривають можливість діалогу, роблять цінними моменти довіри і відкритості. Тому саме дослідження в галузі виховання загальнолюдських цінностей у молоді є дуже актуальними і своєчасними.

15. Курляк І.Є. Про зміст і методику викладання німецької мови в перших українських гімназіях (Галичина, кінець XIX- початок XX століття)// Сучасне українське виховання: матеріали науково-практичної конференції. – Дрогобич, 07.11.96. –Львів, 1997. – С.42-46

16. Звіт дирекції ц.к. гімназії Франц-Йосифа І. в Тернополі за рік шкільний 1908/9. Тернопіль, н. фонду шкільного 1909.

17. Борисова Н.В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917 – 1933 рр.) // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Н.В.Борисова; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. –20 с.

References:

1. Stuparyk B.M. Shkil'nytstvo Halychyny (1772-1939). Ivano-Frankiv'sk. – 1994–114s.

2. Baran S. Rozvytok ta osoblyvosti ukayins'koho shkil'nytstva na pochatku KhKhst. (1900–1917 rr.) // Naukovi zapysky TNPU im. V.Hnatyuka. Ser. Pedahohika.–2005. –#5. – S.98-101

3. Popovych O. Hramatychni vpravy dlya vsenarodnykh shkil. –L'viv. «Ridna shkola».–1930. –62 s.

4. Zvit pravlinnya kola Tovarystva shkoly narodnoyi v Ternopoli za rik 1921-1922. Drukarnya L.Verbyts'koho v Ternopoli.

5. Chernov B. Rozvytok idey shchodo metodiv navchannya v istoriyi pedahohichnoyi dumky (kinets' KhIKh- pochatok KhKh st.)/B.Chernov, K.Koval's'ka // Ridna shkola. –2010. –#12.– S.54-57

6. Derev'yana L.Y. Rozvytok tvorchykh zdibnostey uchniv u zahal'noosvitnikh shkolakh Halychyny (1900–1939 rr.). Posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv. –Ternopil': Pidruchnyky i posibnyky, 1999. –150s.

7. Ihnatova R. Rozvytok piznaval'noyi aktyvnosti uchniv yak pedahohichna problema// Visnyk L'viv's'koho un-tu. Seriya pedahohichna. –2004. –Vyp.18. –S.73-80

8. Kurlyak I.Ye. Ukrayins'ka himnaziyna osvita u Halychyni (1864-1918rr.): monohrafiya. – L'viv. – 1997. – 222s.

9. Makaruk V. Rozrobka dydaktychnykh osnov vyvchennya ukayins'koyi movy ta literatury u tvorchykh poshukakh halyts'kykh pedahohiv (druha polovyna KhIKh-pochatok KhKh stolittya)//Naukovi zapysky TDPU. Ser. Pedahohika. –2000. –#5. –S.34-37

10. Malanyuk P. M. Osvitni tendentsiyi ta vykhovni idealy prosvitnyts'kykh spodvyzhnykiv Halychyny. Ternopil', 2000.- 160 s.

11. Shlyakh vykhovannya i navchannya: pedahohichno-metodychny trymsyachnyk «Vzayemnoyi pomochi Ukrayins'koho Vchytel'stva».-1932. –368 s.

12. «Ridna mova» - naukovo-populyarnyy misyachnyk za serpen', lystopad, hruden' 1936 roku i za zhovten' 1937 r. I. Ohiyenko

13. Yavors'ka S. Z istoriyi metodyky rozvytku movlennya uchniv (20-ti–30-ti roky KhKhst.) // Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli. –K. –2003. –#3. – S.63-66

14. Yakylashek V.Y. Zmist osvity v himnaziakh Halychyny (do 1939 r.)//Pedahohika i psyholohiya. –1998. –#3. – S. 193-197

15. Kurlyak I.Ye. Pro zmist i metodyku vykladannya nimets'koyi movy v pershykh ukayins'kykh himnaziakh (Halychyna, kinets' KhIKh- pochatok KhKh stolittya)//Suchasne ukayins'ke vykhovannya: materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. –Drohobych, 07.11.96. –L'viv, 1997. – S.42-46

16. Zvit dyrektsiyi ts.k. himnaziyi Frants-Yosyfa I. v Ternopoli za rik shkil'nyy 1908/9. Ternopil', n. fondu shkil'noho 1909.

что аксиологический компонент представляет собой интериоризацию и трансляцию студентами норм и правил педагогического этикета, духовных общечеловеческих ценностей, которые должны стать жизненно важными потребностями и интересами студентов, выражающими его отношение к другим людям, окружающему миру, учебной и трудовой деятельности, обществу и культуре.

Литература:

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти як сприяння розвитку культури особистості / Георгій Балл // Психологічний ресурс простору вищої освіти: зб. наук. пр. – К.: Політехніка, 2004. – С. 7–17.

2. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1994 – No 3. – С. 3–12.

3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник для викладачів і студ. вищих навч. закл. / Г.П. Васянович; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр; Львівська держ. фінансова академія. – Львів: Норма, 2005. – 343 с.

4. Гродина Т.Ф. Рефлексия и профессиональная идентичность студентов-психологов / Т.Ф. Гродина // Вестник КАСУ. – 2007. – No 1 – С. 163–166.

5. Зликов В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації: [посібник] / Зликов Валерій Лаврентійович – К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2005. – 144 с.

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. вузов / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д.: РГУ, 1996. – 509 с.

7. Лукіяничук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А.М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костока АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370–380.

8. Осипов П.Н. Особенности профессионального развития студентов традиционных и инновационных учебных заведений / П.Н. Осипов // Специалист. 2000. – No 5. – С.32–34.

9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л.Л. Хоружа. – К.: Преса України, 2003. – 319 с.

10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – психология развития, акмеология / Людья Бернгардовна Шнейдер. – М., 2001. – 37 с.

References:

1. Ball G.O. Gumanizaciya zagalnoyi ta profesijnoyi osvity yak spryannya rozvytku kultury osobystosti / Georgij Ball // Psychologichnyj resurs prostoru vyshchyh osvity: zb. nauk. pr. – K.: Politehnika, 2004. – S. 7–17.

2. Beh I.D. Psychologichna sut gumanizmu u vyhovanni osobystosti / I.D. Beh // Pedagogika i psyhologiya. – 1994 – No 3. – S. 3–12.

3. Vasyanovych G.P. Pedagogichna etyka: navch.-metod. posibnyk dlya vykladachiv i stud. vyshchyh navch. zakl. / G.P. Vasyanovych; Instytut pedagogiky i psyhologiyi profesijnoyi osvity APN Ukrainy; Lvivsk'j naukovo-praktychnyj centr; Lvivska derzh. finansova akademiya. – Lviv: Norma, 2005. – 343 s.

4. Grodina T.F. Refleksyya i professyonalnaya identychnost studentov-psyhologov / T.F. Grodina // Vestnik KASU. – 2007. – No 1 – S. 163–166.

5. Zlivkov V.L. Samoidentyfikaciya v pedagogichnij komunikaciyi: [posibnyk] / Zlivkov Valerij Lavrentijovych – K.: Ukr. centr polit. menedzhmentu, 2005. – 144 s.

6. Klimov E.A. *Psychologiya professionalnogo samoopredeleniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov* / E.A. Klimov. – Rostov-n/D.: RGU, 1996. – 509 s.

7. Lukiyanchuk A.M. *Model rozvytku profesijnoi identychnosti majbutnih pedagogiv* / A.M. Lukiyanchuk // *Problemy suchasnoi psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prac K-PNU imeni Ivana Ogiyenka, Instytutu psykholohiyi im. G.S. Kostyuka APN Ukrainy / Za red. S.D. Maksymenka. Vypusk 7.* – K., 2010. – S. 370–380.

8. Osipov P.N. *Osobennosti professionalnogo razvitya studentov tradytsionnykh i innovatsionnykh uchebnykh zavedenij* / P.N. Osipov // *Specyalist*. 2000. – No 5. – S.32–34.

9. Xoruzha L.L. *Etychna kompetentnist majbutnogo vchytelya pochatkovykh klasiv: teoriya i praktyka: monografiya* / L.L. Xoruzha. – K.: Presa Ukrainy, 2003. – 319 s.

10. Shnejder L.B. *Professyonalnaya identychnost: struktura, genezys i usloviya stanovleniya: avtoref. dys. ... d-ra psyhol. nauk: 19.00.13. – psykholohiya razvitya, akmeologiya* / Lidiya Berngardovna Shnejder. – M., 2001. – 37 s.

Педагогіка

УДК: 37.013.73

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інформатики, математики
та гуманітарних дисциплін Литвина Ю. С.

Економіко-гуманітарний факультет

Запорізького національного університету (м. Мелітополь)

ЛЮДИНОМІРНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі людиномірності у сучасній освіті, проаналізовано сутність людиномірності та зміст особистісно-орієнтованої парадигми освіти, підходів та цілей з точки зору людиномірності. Визначено основні вимоги щодо процесу моделювання та проектування в освіті. Відзначено, що саме людиномірність має бути методологічним принципом у процесі навчання й виховання.

Ключові слова: людиномірність, моделювання, особистісно-орієнтована парадигма, процес навчання.

Аннотация. Статья посвящена человекомерности в современном образовании, проанализована сущность человекомерности и содержание личностно-ориентированной парадигмы образования, подходов и целей с точки зрения человекомерности. Определены основные требования к процессу моделирования и проектирования в образовании. Отмечено, что именно человекомерность должна быть методологическим принципом в процессе обучения и воспитания.

Ключевые слова: личностно-ориентированная парадигма, моделирование, процесс обучения, человекомерность.

Annotation. The article is devoted to the human dimension in the modern education; the essence of the human dimension and the content of person-oriented paradigm of education, approaches and goals were analyzed from the point of view of the human dimension. The main requirements to modeling and projecting process in education were defined. As pointed out, namely human dimension has to be the methodological principle in the education and upbringing process.

Всі методи навчання, які використовувались у 30-х роках ХХ століття, були спрямовані на те, щоб у навчанні враховувались інтереси дітей, а у школі панували радісні настрої взаємної приязні, пошана і довіра до вчителя.

Ідеї галицьких педагогів щодо викладання української та іноземних мов, запропоновані в той час, не втрачають своєї актуальності до сьогодні. Важливо не лише ознайомити учнів із окремими фактами, але і навчити їх мислити, аналізувати, дискутувати, доводити власну думку, виконувати нестандартні завдання. Потрібно дотримуватись принципів свідомості й активності, єдності навчання й виховання, систематичності й послідовності, доступності індивідуальності й колективності.

Для розвитку пізнавальної активності доцільно використовувати нестандартні пізнавальні завдання, організовані в певну систему, які дають матеріал для роздумів, можливість виявляти ініціативу й самостійність, потребують творчої активності, позитивно впливають на загальний розумовий розвиток школярів, їхні пізнавальні інтереси.

Література:

1. Ступарик Б.М. *Шкільництво Галичини (1772-1939)*. Івано-Франківськ. – 1994. – 114 с.

2. Баран С. *Розвиток та особливості українського шкільництва на початку ХХ ст. (1900–1917 рр.)* // *Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка*. – 2005. – №5. – С.98–101

3. Попович О. *Граматичні вправи для всенародних шкіл*. – Львів. «Рідна школа». – 1930. – 62 с.

4. *Звіт правління кола Товариства школи народної в Тернополі за рік 1921–1922*. Друкарня Л.Вербицького в Тернополі.

5. Чернов Б. *Розвиток ідей щодо методів навчання в історії педагогічної думки (кінець ХІХ– початок ХХ ст.)* / Б.Чернов, К.Ковальська // *Рідна школа*. – 2010. – №12. – С.54–57

6. Дерев'яна Л.Й. *Розвиток творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини (1900–1939 рр.)*. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 150 с.

7. Ігнатова Р. *Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема* // *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна*. – 2004. – Вип.18. – С.73–80

8. Курляк І.Є. *Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.)*: монографія. – Львів. – 1997. – 222 с.

9. Макарук В. *Розробка дидактичних основ вивчення української мови та літератури у творчих пошуках галицьких педагогів (друга половина ХІХ– початок ХХ століття)* // *Наукові записки ТДПУ. Сер. Педагогіка*. – 2000. – №5. – С.34–37

10. Маланюк П. М. *Освітні тенденції та виховні ідеали просвітницьких сподвижників Галичини*. Тернопіль, 2000. – 160 с.

11. *Шлях виховання і навчання: педагогічно-методичний тримісячник «Взаємної помочі Українського Вчителства»*. – 1932. – 368 с.

12. «Рідна мова» - науково-популярний місячник за серпень, листопад, грудень 1936 року і за жовтень 1937 р. І. Огієнко

13. Яворська С. *З історії методики розвитку мовлення учнів (20-ті–30-ті роки ХХ ст.)* // *Українська мова і література в школі*. – К. – 2003. – №3. – С.63–66

14. Якіляшек В.Й. *Зміст освіти в гімназіях Галичини (до 1939 р.)* // *Педагогіка і психологія*. – 1998. – №3. – С. 193–197

обов'язковими предметами, а латинська викладалась на одну годину менше. Різниця між класичною й реальною гімназіями полягала в тому, що в останній замість грецької мови віддавали перевагу вивченню англійської. З 1921 року навчання іноземних мов для II-го ступеня визнано не обов'язковим, а лише для бажаючих. Поступово їм стали надавати другорядного значення. У більшості семирічок залишили лише німецьку мову. Після 1930 р. по всіх школах викладалася одна іноземна мова двічі на тиждень [15, с.43].

У гімназії Франц-Йосифа I в Тернополі у I-II класах вивчали латинську, польську, німецьку. Із III класу починалось вивчення грецької мови.

Навчання латинської мови у цій гімназії у 1909-1910 навчальному році здійснювалося за підручниками Самолєвича, Цеглинського, Шайндера, Огоновського, Прухницького. Авторами підручників із німецької мови були Герман, Петеленц, Калитовський, грецької – Фідерер, Мандибур, Цеглинський [16].

Про організацію навчання іноземних мов ішлося в статтях, що друкувалися в тогочасних журналах «Вільна українська школа», «Народна просвіта», «Учительське слово» тощо. Міністерство освіти щороку (до утворення УНР) випускало «Циркуляри», а пізніше – «Збірник наказів і розпоряджень», «Збірник матеріалів губ наросвіти» і «Бюлетені», які містили вимоги й зміни щодо надавання знань із усіх шкільних предметів. Крім цього, зміст навчання іноземних мов нами вивчався на основі аналізу планів та програм, які функціонували впродовж цього періоду [17, с.12].

Всебічний аналіз навчальних планів і програм дозволив визначити, що метою навчання іноземних мов було залучення випускників до світової культури, а її складовою досягнення – оволодіння учнями навичками усного та письмового мовлення.

Словесні, наочні й практичні методи домінували у навчальному процесі з іноземних мов впродовж 1917-1933 рр. 1932 р., після переходу на десятирічне навчання, словесним методам надали значущості, переконавшись у їхній потребності.

У 30-х роках XX століття іноземним мовам надавалось особливе значення і здійснювався відповідний контроль. Якщо були прогалини у знаннях протягом року, то при підготовці до екзаменів (усних і письмових) вони усувались, тому що при отриманні негативної оцінки учні не переводились до наступного класу.

Висновки. Аналіз літературних джерел та архівних матеріалів дає змогу зробити висновок, що педагоги українських гімназій 30-х років XX століття спрямовували зусилля на те, щоб формувати творчу особистість. На заняттях вони використовували науку «стилю», ребусне навчання, творчі письмові вправи, кореляційне навчання, наукові та принагідні прогулянки, розмовну, усну імпрровізацію, твори за малюнком, роботу зі словником, бесіди, літературні конкурси, драматизацію, літературні суди та дискусії, мовно-літературні екскурсії, переклад, доповідь, збори, вечірки, гуртки, мовні кампанії. Вважаємо, що пізнавальна активність є одним із головних критеріїв якості підготовки учнів, а ефективно її формування можна забезпечити тільки за умов спеціальної організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Провідним критерієм сформованості пізнавальної активності є системність знань і умінь.

Key words: human dimension, learning process, modeling, person-oriented paradigm.

Вступ. Проблема людини безпосередньо пов'язана з багатьма глобальними проблемами сучасності, тому орієнтація на людину, „людиномірність” є найважливішою тенденцією розвитку сучасної науки. У зв'язку з цим іде процес взаємопроникнення гуманітарних наук і природознавства, виникнення нових наук, зумовлених людською діяльністю, та нових галузей у старих науках.

Серед вчених, які працюють на різних напрямках осмислення проблеми людиномірності, є М. Бахтін, І. Бех, І. Добронравова, В. Кохановський, В. Стюпін, В. Табачковський, Т. Троїцька, В. Шинкарук та ін. Усі ці напрями наукових досліджень сходяться в єдиній гуманістичній, людиномірній перспективі, тобто розгляду людини як особливого світу. Однак, система освіти не встигає за кардинальними змінами та інноваційними процесами у науці, які вимагають переоцінки змісту знань, підходів до навчання і процесу моделювання та проектування.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті сутності поняття „людиномірність”, розгляду особистісно-орієнтовної парадигми, підходів та цілей сучасної освіти у розрізі людиномірності та формулюванні вимог щодо процесу моделювання та проектування педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу статті. Сьогодні людиномірність формулюється як світоглядна основа різних напрямів людської життєдіяльності і творчості: досягнення наукової об'єктивності у пізнанні, розвитку сучасного олюдненого мистецтва, побудови суспільства, в якому кожна людина без винятку могла б виступати суб'єктом розвитку та хазяїном своєї долі [7].

У концепції особистісно-орієнтованої освіти „закладена” стратегія культурної та особистісної ідентифікації особистості, яка полягає у розгортання всіх функцій (гуманітарної, культуротворчої, соціалізації, індивідуалізації) у напрямку особистісно-сислової сутності людини, його інтересів, мотивів діяльності, здібностей, можливостей [1].

Однією з суперечностей сучасної особистісно-орієнтовної парадигми освіти є чітко визначена мета виховання й навчання, спрямована на особистість, та відсутність повноцінного відповідного освітнього середовища, яке слід створювати.

Щодо методологічного, структурно-системного осмислення нових функцій освіти в сучасному вимірі, то в освітньому просторі України маємо різні підходи до цілей і цінностей освіти. Вони окреслені трьома основними концепціями освіти: традиційною, раціоналістичною та гуманістичною.

На думку В. Кременя, „традиційна концепція побудована на трьох постулатах: перший – основна мета освіти – оволодіння базовими знаннями, вміннями й навичками; другий – головна увага приділяється вивченню і засвоєнню академічних знань. Основне навантаження – на базових дисциплінах і найважливіших галузях знань; третій – „морально-освітній” постулат, згідно з яким освіта неможлива без засвоєння певних моральних цінностей” [5, с. 118].

Представники гуманістично спрямованої філософії освіти, яка набуває в Україні дедалі більшого поширення, на противагу прихильникам традиційного і раціоналістичного напрямку розцінюють „сенси освіти, її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського „Я“, тобто допомогти людині збудити те, що в ній уже закладено (природні унікальні здібності, нахили), а не навчити її того, що придумано кимось раніше, апріорно. Такий філософський підхід відкриває найплідніший шлях до самореалізації особистого „Я“ [5, с. 522-523].

Отже, процес навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність, що моделюється (визначаються цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми) для прискореного опанування людиною основами соціального досвіду, накопиченого людством.

Зауважимо, що зміст навчання повинен сприйматися як цінність з особистісним смислом, що стає умовою особистісного розвитку та самовизначення, що в свою чергу, формує ціннісно-мотиваційне ставлення до життя, науки та інших видів діяльності.

Враховуючи вищезазначене та аналізуючи будь-яку педагогічну систему або педагогічну думку, що має справу з проектуванням і моделюванням цього процесу, навчання можна визначити як цілеспрямовану взаємодію вчителя й учнів, в якій здійснюється формування у школярів наукових знань, способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до оточуючої дійсності, відбувається загальний розвиток дитини.

Звичайно, кожна модель або проект повинні мати цілісну систему з повною наявністю структурних елементів.

Разом з тим, у більшості гуманітарних моделей основними їх компонентами сьогодні визначено потреби суспільства, мету, завдання, принципи, зміст, види, форми, методи, критерії та показники оцінювання результатів діяльності, організаційно-педагогічні умови, суб'єктів. І це, на нашу думку, є принциповою колізією освітньої діяльності, якщо її експертувати з точки зору людиномірності, то головним суб'єктом освітніх перетворень є людина, і завдання освіти полягають у створенні умов для її саморозвитку, самореалізації, цілісності самого процесу моделювання, що припускає наявність різноманітних концептів, ідей, які чітко не визначено.

Саме тому необхідно надати моделюванню таких самих категоричних вимог, які, наприклад, існують у регулюванні якості педагогічних технологій. Ці вимоги, як нам видається, можна умовно сформулювати таким чином:

1. Назва моделі відображає головну проблему, яка вирішується, основні якості, принципіву ідею, головний напрямок модернізації освіти або характерну регіональну ситуацію.

2. Ідентифікація моделі повинна вказувати вид моделі, основні використані філософські позиції, чинники розвитку, обґрунтування загальних та особливих рис наукової концепції засвоєння досвіду реалізації цієї моделі на практиці, орієнтацію моделі на певну сферу розвитку особистості, змістову площину моделі, організаційні форми, характеристику адресата моделі.

3. Цільова орієнтація моделі (цілепокладання) повинна будуватися на цілеформуванні й цілереалізації особистісних програм Homo educandus.

4. Модель має містити концептуальні основи побудови й функціонування того чи іншого об'єкту.

заучування сухих мовних категорій, готових, беззмістовних мовних трафаретів [13, с. 63].

На розвиток мови, формування думки значною мірою впливають твори художньої літератури, що пробуджують емоції збагачують думку. Форми роботи Єфремов пропонує такі: 1) розповідь учителя; 2) художнє читання вчителя; 3) розробки художніх творів у класі; 4) «реконструкції художніх творів та варіації з нагоди зачитаних». Найчастіше це – переказ, малювання, аплікації, ліплення, драматизація та інсценування, «договорювання слів», у незнайомих віршах, робота з опорними словами; 5) позакласне читання учнів [9, с. 35].

1929 року у Львові вийшла «Методика усного і письмального стилю» Богдана Заклинського, призначена для всіх типів шкіл. Книжка поділена на три частини: теоретичну, практичну і збірку «стилевих задач». Мета школи, як зазначає автор, не виробити механічне письмо, а навчити учня викладати свої знання «ясно і розумно». Ці завдання не під силу старим методичним прийомам (репродуктивний стиль), оскільки вони зводилися до виконання таких робіт: 1) відповідь на запитання за змістом статті; 2) письмова робота за планом (знову підказані і порядок викладу, і зміст); 3) переклад; 4) переказ змісту оповідання, прочитаного учням учителем (також не самостійне); 5) комбінований виклад того, що висловлено у кількох статтях, поєднання змісту в одне ціле [13, с. 64].

Ці методи і прийоми роботи свідчать, що місця власної думки учня в них немає. Усе зведено до запам'ятовування, копіювання чужої думки. Таке навчання не може сприяти виробленню самостійної творчості, розвитку мови, а навпаки, загальмує розвиток, думку, позбавить упевненості у своїх силах і можливостях, вміння викладати думки на папері. Джерелом дитячої творчості не може бути щось далеке, незнане. Теми мають зацікавлювати, розбуджувати творчість, бути небуденними, цікавими.

Як бачимо, кращі представники педагогічної думки не тільки критикували схоластику старої школи, а й намагалися визначити місце творчих робіт серед інших видів з мови, їх тематику, методи і прийоми проведення. Проте їх поради дуже повільно проваджувались у практику.

Проблема підвищення ефективності викладання іноземних мов завжди є актуальною. Оскільки процес навчання іноземних мов у гімназіях був складовою підготовки грамотної й культурної особистості – це передбачалося державними нормативними документами. Позитивно розв'язати ці завдання можна було лише за умови відповідно побудованого навчально-виховного процесу (зміст, мета, дидактичні методи, форми, засоби). Досліджуваний період був багатий інноваціями щодо іноземномовного навчання й української освіти взагалі.

Профільними гімназійними дисциплінами були античні мови – латинська і грецька. Учні не лише читали в оригіналі шедеври грецької і римської літератури, а й вивчали державний і політичний лад, культуру стародавнього світу. З-поміж іноземних мов опановували ґрунтовно німецьку, оскільки на той час жодна інша мова не мала такої універсальної систематики та стількох перекладів визначних творів, як вона. Польську мову в українських гімназіях обов'язково вивчали з огляду на майбутню діяльність, французьку – факультативно, позаяк у повсякденному житті не користувалися [14, с. 193-194].

Латинська й німецька мови викладалися з першого класу, а грецька – з третього. У реальних гімназіях англійська, німецька та французька мови були

декламація, лялькова інсценізація, збірні оповідання, малюнки і живі картини), кореляційне навчання, наукові та принагідні прогулянки.

Ребусне навчання застосовували при вивченні таких предметів: граматики, мова (польська, українська, російська), історія природи, географія, історія. Ребусне навчання доповнювалося ще й наукою писання, бо після прочитання ребуса давалося завдання написати його реченнями або словами. Для учнів добиралися ребуси тільки такі, що відповідали їхньому розумовому розвитку. Окрім того, ребуси повинні були бути своєрідними за своєю побудовою, щоб як своїм змістом, так і зовнішнім виглядом віддзеркалювати навколишній світ, внутрішні відчуття та бажання дитини.

У «Рідній мові» (1936) Іван Огієнко писав, що за три гімназійні роки дитина мусить навчитися у доступній формі не тільки загальних засад граматики, але й початків історії мови, діалектології, етимології. «Дальші класи присвячуються вивченню тих наук, що розкривають учневі очі на головні основи мовознавства: церковно-словянська мова, в порівнянні з мовою українською (Вкл.); історія української мови: головні доби її розвою, історична фонетика, форми, складня, форми, чужі впливи на українську мову, діалекти нашої мови (VI-VII кл.); основи мовознавства (VIII кл.) [12, с.536-537].

У передмові підручника О.Поповича «Граматичні вправи для всенародних шкіл» (1930) читаємо: «І в сій книжечці положено натиск на устні й письмнні вправи з метою, справляти мову молоді, наскільки її говір суперечить письмнній мові, та вправляти учеників у поправнім устнім і письмннім вислові. Граматичні поучення обмежено до крайньої потреби, кладучи увагу на пояснення й розуміння найконечніших понять» [3, с. 61].

Автор не рекомендує вчителям відкладати написання з пам'яті, описів і переповідаць на кінець навчального року. На думку О. Поповича, писання з пам'яті можна замінити диктантами. Описи й переповідання слід проводити за диспозиціями-планами [3, с. 62].

У підручнику «Граматичні вправи для всенародних шкіл» (1930) запропоновано теми описів речей, рослин, звірів, комах, мінералів, географічні описи. Наведемо приклади географічних описів: «Опишіть наше село (місто) на питання: Як називається? Величина? Яка поверхня? Які горби, чи гори близько? Які води близько? Котрі найважливі площі, вулиці? Які найважливі будинки? Число мешканців? Як говорять? Якої віри? Які сусідні села чи міста? Опишіть так само інше село чи місто яке знаєте!» [3, с. 62].

Галицькі педагоги постійно займалися розробкою основ шкільної дидактики загалом і вивчення української мови та літератури зокрема. Враховуючи те, що в міжвоєнний період вивчення українських вчителів часто замінювали польськими, виникла потреба підвищення ефективності вивчення української мови і літератури, що вимагало нових підходів до розробки методики їх викладання. Тому саме в цей період постала проблема пошуку нових методів, що сприяли б активному заохоченню учнів до вивчення рідної мови та літератури.

У 30-х роках ХХ ст. у педагогічній літературі почали висвітлюватися проблеми розвитку мовлення. О. Барвінський рішуче заявив, що науку рідної мови можна справедливо зарахувати до найважливіших наукових предметів у гімназіях. Практика вивчення рідної мови підтверджувала, що розвиток мови учня не посідає належного місця в системі педагогічної роботи і часто перетворюється в науку про мову, в нудне для дитини, незрозуміле й тяжке

5. Зміст моделі варто розглядати з позиції сучасних ідей, принципів, вказувати обсяг і характер змісту навчально-виховної діяльності, структуру планів, матеріалів, програм.

Останнім часом змістову систему зображають у вигляді взаємопов'язаних змістових модулів, а саме: 1) мотиваційно-діагностичного; 2) навчально-професійного; 3) рефлексивно-оцінного.

Так, мотиваційно-діагностичний модуль, здійснюється через створення мотивації краще вчитися, тому що хочуть або не хочуть здобути професію, нові знання, одержати задоволення від процесу пізнання, мати великий зарібок, приносити користь суспільству, досягти певного становища у суспільстві, а головне – вони мають „реалізувати себе як особистість” [6].

Навчально-професійний модуль передбачає засвоєння змісту головних виробничих функцій, а саме: комунікативної, діагностичної, організаційної, спеціальної (предметної), конструктивної, формувальної, прогностичної, стимулювально-регулятивної, аналітичної, контрольної.

Рефлексивно-оцінний модуль – спрямований на формування творчих здібностей людини, тобто творчої діяльності. Формування цих здібностей забезпечується за рахунок залучення дітей до творчої діяльності, аналізу виконання загальної та індивідуальної програм навчання.

6. У процесуальній характеристиці моделі слід визначити структуру й алгоритми діяльності суб'єктів і об'єктів, доцільність й оптимальність певних елементів діяльності, комплексну взаємодію всіх засобів, методик, технологій та управління.

7. Певним вимогам повинно відповідати програмно-методичне забезпечення моделі, що має задовольняти науковість, технологічність, достатню повноту, а також вони мають містити матеріал з певною „режисурою”, механізмом самовдосконалення учнів та пошуку істини.

Складним питанням варто визнати критеріальні аспекти адекватності та ефективності моделі, оскільки у науковій літературі проблема критеріїв розв'язується далеко неоднозначно. До критеріїв ефективності відносять показники, що віддзеркалюють об'єктивний бік результатів діяльності і суб'єктивне ставлення людей до діяльності, серед основних є науковість; концептуальність; системність; структурованість; саморозвивальний характер; природо- і культуровідповідність; керованість; ефективність і результативність та ін. [6].

Таким чином, у педагогічній роботі слід спиратися на багатий людинознавчий потенціал, враховуючи той факт, що нескінченний процес становлення й розвитку дитини припадає на соціалізацію в загальноосвітньому закладі.

На думку Н. Гонтаровської, „рушійною силою розвитку особистості є суперечливість між досягнутим рівнем її знань, навичок, здібностей, системи мотивів і типами її зв'язку з навколишнім середовищем. В результаті цієї суперечливості відбуваються якісні зміни особистості, що супроводжуються формуванням нових вікових новоутворень, які називають кризовими періодами (за Л. Виготським). Зміст і напрям розвитку особистості визначається соціальною ситуацією, яка є системою відносин дитини та соціального середовища” [3, с. 40-41].

Для цілісного особистісного розвитку дитини необхідно створити пізнавальну сферу (становлення інтелекту й розвиток механізмів пізнання),

перетворити психічну структуру і зміст діяльності (становлення мети, мотивів у їхньому співвідношенні, засвоєння способів і засобів діяльності), що, в свою чергу, допоможе формуванню особистості в процесі становлення мети, ціннісних орієнтацій, самосвідомості, самооцінки, саморегуляції, організації взаємодії з соціумом тощо [3].

Основним механізмом різнобічного розвитку особистості є усвідомлення дитиною своїх дій, самої себе, свого Я. „Головними умовами розвитку особистості дитини є соціальна ситуація розвитку (до неї входять рівні соціальної взаємодії, навчання й виховання, а також типи й форми діяльності) та спільна діяльність (здійснюється у сфері провідної діяльності), – зазначає Ю. Горбенко – це має принципове значення для організації навчально-виховної діяльності, психолого-педагогічної науки в цілому” [4, с. 41].

Отже, навчання й виховання в системі освіти є не тільки умовою, але й основою, засобом особистісного розвитку дитини.

Вважаємо, що сучасні моделі виховання й навчання повинні бути спрямованими на людину, оскільки лише природовідповідні технології можуть допомогти особистості розвиватися за підтримки педагога. За словами В. Галузяка, „вихователь не спрямовує розвиток дитини у необхідний рух, а підтримує її в самореалізації, допомагає їй у розв’язанні власних проблем, а це може здійснитися лише за умови урахування саме внутрішнього потенціалу та життєвого досвіду власне дитини” [2, с. 280].

Таким чином, у процесі навчання й виховання, а також під час проектування та моделювання педагогічних технологій необхідно не просто забезпечити відтворення цінностей, що пропонуються освітою, а створити можливості для вільного їх вибору особистістю, яка навчається й виховується, тому провідним методологічним принципом має бути людиномірність, що передбачає спрямованість наукових досліджень на інтереси й потреби сучасної цілісної (біосоціодуховної) людини та стає критерієм критичної оцінки наукових і практичних результатів.

Література:

1. Бех І. Д. *Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання* / І. Д. Бех. — К.: *Либідь*, 2006. — 272 с.
2. Галузяк В. М. *Педагогіка: [навчальний посібник]* / Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. — Вінниця: „Книга-Вега”, 2003. — 416 с.
3. Гонтаровська Н. *Розвиток особистості в психолого-педагогічному контексті* / Н. Гонтаровська // *Педагогіка і психологія*. — 2005. — №1 (46). — С. 32-41.
4. Горбенко Ю. П. *В боротьбі за педагогіку* / Ю. П. Горбенко // *УВЕРП*. — 1928. — №4 (11). — С. 107-136.
5. Кремень В. Г. *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум* / В. Г. Кремень. — К.: *Грамота*, 2007. — 576 с.
6. Троїцька Т. С. *Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога: дис...доктора філос.н.*: 09.00.10 / Троїцька Тамара Серафимівна. — К., 2007. — 395 с.
7. *Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник* / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Н.В. Хамітов та ін. — К.: *Либідь*, 2004. — 432с.

References:

1. Bekh I.D. *Vyhovann'ya osobystosti: Skodzhenn'ya do duhovnosti: nauk.vyd.* / I.D. Bekh. — K.: *Lybyd'*, 2006. — 272s.
2. Galuzyak V.M. *Pedagogika: [navchal'nyi posibnyk]* / Galuzyak V.M.,

Пізнавальний інтерес безпосередньо пов'язаний із увагою учня. Талановиті та творчі вчителі гімназій використовували не тільки довільну, а й мимовільну увагу у повному обсязі. Серед умов, які сприяють мимовільній увазі учнів, Г.Попов називає такі:

- враження від голосу вчителя повинно бути дуже сильним;
- вчитель повинен прагнути не стільки говорити сам, скільки спонукати дітей мислити, не нехтувати дитячими поясненнями і по можливості вислуховувати всіх;
- достатньо бадьора і жвава, немлява поведінка вчителя, його непригнічений настрій, вміння застосовувати дотепний, влучний жарт мають підбадьорюючий вплив;
- почуття задоволення від заняття, легкості від засвоєння виникають тоді, коли учні мають можливість розумово попрацювати, користуватися наочністю [8, с. 75].

Разом із тим, велике значення для зосередження довільної уваги має мовлення вчителя, яке осмислюється автором із психологічних позицій як комплекс логіки і системи викладу, зовнішньої поведінки вчителя та виразності. Як підтверджують дослідження І.Сікорського, «у звуках слів і мовлення, у його відтінках, у підвищеннях та пониженнях, у прискоренні та уповільненні темпу, у наголосах, зупинках та сповільненнях, у виразі обличчя, в рухах його тіла дається ряд вражень на душу слухача» [9, с.35].

Вчителі перебували у пошуку нових методів навчання, які б зменшували використання книжного і вербального викладу. Так, відомі галицькі педагоги Денис Петрів, Мирон Зарицький, Микола Чайківський розробляли форми вдалого використання міжпредметних зв'язків, евристичного, проблемно-пошукового навчання, застосування дидактичних ігор, предметних хрестоматій [10, с. 108].

Розвитку пізнавальної активності учнів сприяв метод проектів. Шкільні проекти були двох типів: 1) дитячі проекти-завдання, що їх вигадують учні за своїм бажанням; 2) проекти, запропоновані вчителем, батьками. У методі проектів реалізуються три принципи: 1) індукція поєднується із дедукцією для розуміння наукового факту; 2) аперцепція знання для асиміляції з новим; 3)самостійна діяльність учнів у застосуванні знань для розв’язання нових проблем [11, с. 192].

Досить близьким до методу проектів є метод, відомий як дальтон-план. Цей метод побудований на двох основних принципах: 1) учень лише тоді засвоює знання, коли здобуває його самостійно; 2) у школі мусить панувати вільна ініціатива учнів; вони повинні об'єднуватись у невеликі групи, відповідно до нахилів та інтересів [11, с.193].

Педагоги звертали увагу на дефекти тогочасних шкільних програм, зокрема енциклопедичність. Психологи висували такі вимоги до шкільних програм: 1) вони повинні відповідати психологічним законам розвитку дитини, подавати нову інформацію у зв'язку із попередньою; 2) відповідати потребам самої дитини, її віку; 3) відповідати складності предметів – переходу від простого до складного, від реального до абстрактного [11, с.193].

Як зазначає Л.І.Дерев'яна [6] методами розвитку пізнавальної активності та творчості учнів, якими у той час користувалися педагоги, були: наука «стилю», ребусне навчання, творчі письмєнні вправи (образки, описи,

проводилися заняття в хорі. Залучення до хорової діяльності, ознайомлення з прекрасними зразками духовної музики мали великий вплив на формування морально-етичних якостей гімназистів, їх естетичних смаків [5, с.54].

У 30-х рр. ХХ ст. орієнтація на особистість здібну, обдаровану, талановиту вимагала якісно нових концептуальних засад навчання і виховання. Тому навчально-виховний процес у гімназіях мав чітко визначену корекційну спрямованість. А це означає, що кожна тема, яка вивчається, кожний метод чи прийом, використаний педагогом, мали сприяти не лише збагаченню учнів знаннями, уміннями і навичками, а й забезпечити розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

Серед багатьох проблем, які успішно вирішувала тогочасна школа, була проблема поєднання інтелектуального, творчого, духовного розвитку учнів. Педагоги та культурні діячі Західної України того часу визначили структуру та психолого-педагогічні шляхи розвитку пізнавальної активності. Так, М.Домбровська рекомендувала включити в навчальний процес пісні, казки, легенди; А.Домбровський прагнув відновити у школі науку стилю; І.Михалевський розробляв теоретичні постулати ребусного навчання; Я.Кузьмів впроваджував вільні письмові вправи, образки і малюнки, збірні (власне дитячі) оповідання; А.Вахнянин залучає дітей до музичної діяльності; елементи драматичного мистецтва та декламації впроваджували в навчання М.Ваврисевич, М.Кушнірівна, М.Таранько; ручні роботи обстоювали І.Ющишин та М.Гулащинський [6].

Розглянемо пізнавальну активність як специфічну властивість особистості школяра, спрямовану на активне набуття знань в інтересах суспільства. На підставі аналізу теоретичної літератури вважаємо, що пізнавальна активність є складною системною властивістю суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики його пізнавальної діяльності: пізнавальну самостійність, ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь і навичок, що формуються у цьому процесі [7, с.75].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що виокремлюють такі важливі компоненти пізнавальної активності суб'єкта, які визначають вищезазначені якісні ознаки його пізнавальної діяльності: мотиваційний (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки), операційний (репродуктивні, стандартизовані, пошукові, творчі дії) та інформаційний (сприйняття матеріалу, зв'язок відомого з невідомим, актуалізація матеріалу) [7, с.76]. Ця структура характерна для кожної якісної ознаки пізнавальної активності особистості, що визначають сутність цього поняття. На думку науковців, якість кожного зазначеного компонента також формується на різних рівнях: творчому, пошуковому, репродуктивному.

Творча людина здатна здобувати знання самостійно, а не тільки отримувати їх у готовому вигляді, а потім застосовувати у вирішенні нових завдань. Ось чому творчій навчально-пізнавальній діяльності школярів належить особливе місце у навчальному процесі, оскільки якраз творча діяльність як найбільш продуктивна має великі можливості для розвитку особистості [6, с. 34]. Основою формування пізнавальної ініціативності є пізнавальний інтерес. Інтерес є умовою, способом існування і розвитку людини, складним комплексом емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які активізують її свідомість і діяльність.

Smetans'kyi M.I., Shakhov V.I. – Vinnytsya: „Knyga-Vega”, 2003. – 416s.

3. Gontarova's'ka N. Rozvytok osobystosti v psihologo-pedagogichnomu konteksti \N. Gontarova's'ka\ \Pedagogika i psykholohiya. – 2005. – №1 (46). – S. 32-41.

4. Gorbenko Yu.P. V borot'bi za pedagogiku / Yu.P. Gorbenko //UVEPR. – 1928. – №4 (11). – S. 107-136.

5. Kremen' V.G. Filosofiya natsional'noyi ideyi. Lyudyna. Osvita. Sotsium/ V.G. Kremen'. – K.: Gramota, 2007. – 576 s.

6. Troits'ka T.S. Ukrayins'ka filosofs'ka antropologiya yak teoretyko-metodologichna osnova profesynoyi pidgotovky pedagoga: dys... doktora filos.n. 09.00.10 /Troits'ka Tamara Serafymivna. – K., 2007. – 395 s.

7. Filosofiya: Svit lyudyny. Kurs lektsiy: Navch.posibnyk / V.G. Tabachkovskiy, M.O. Bulatov, N.V. Hamitov ta in. – K.: Lybid', 2004. – 432c.

Педагогіка

УДК 371

аспірант Мазанюк О. Ф.

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ЗАПОРУКА СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті розглянуто питання поетапності формування екологічних цінностей **молодого покоління**, визначено змістовий аспект кожного етапу та зв'язок із структурними компонентами досліджуваної дефініції.

Ключові слова: еколого зорієнтована особистість, екологічне виховання, молоде покоління.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы поэтапности формирования экологических ценностей молодого поколения, определено содержательный аспект каждого этапа и связь со структурными компонентами исследуемой дефиниции.

Ключевые слова: эколого ориентированная личность, экологическое воспитание, молодое поколение.

Annotation. The article considers the issues of phasing the development of the ecological values of the younger generation, defined aspect of each stage and the connection with the structural components of the studied definition.

Key words: ecological oriented personality, environmental education of the younger generation.

Вступ. На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи виховання нового покоління фахівців, які відповідатимуть запиту суспільства в галузі професійної підготовки кадрів із її сучасними підвищеними стандартами, з урахуванням потреб та особливостей студентської молоді.

Поряд із цим загострення екологічних проблем і необхідність їх вирішення породили новий напрям в освіті – екологічний. Екологічне виховання молодого покоління – запорука безперервного гармонійного розвитку людської цивілізації та суспільства, становлення еколого зорієнтованої особистості. У Законах України „Про освіту”, „Про вищу

освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції розвитку екологічної освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки відображено тенденції оновлення змісту, форм і методів екологічної освіти та виховання. Саме це зумовлює потребу у фахівцях із відповідним рівнем екологічних цінностей, здатних підвищити ефективність процесу формування еколого зорієнтованої особистості.

Мета статті – розкриття питання екологічного виховання молодого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування еколого зорієнтованої особистості досить багатоаспектна та висвітлена у численних наукових дослідженнях. Так, Ю. Бойчуком [1] ґрунтовно розкрито питання формування еколого-валеологічної культури у майбутніх учителів, Г. Тарасенко [7] – взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти, С. Совгірою [5] досліджено основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, Н. Лисенко [4] висвітлено проблему екологічної освіти педагога-дошкільника, К. Стецюк [6] – формування екологічної культури фахівців вищої аграрної школи та ін.

На підставі аналізу наукових досліджень (Н. Асташової, О. Біді, М. Боришевського, О. Вишневського, Н. Дежнікової, Т. Єфіменко, М. Колесника та ін.) розкриємо екологічні цінності студентської молоді як соціально-психологічні утворення, в яких відображено цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що утворюють систему його соціально-ціннісних орієнтацій у процесі природничо зорієнтованої професійної педагогічної діяльності.

Формування екологічних цінностей молодого покоління як процес має свою мету, принципи і завдання, передбачає опанування студентами навичками особливого й відповідального соціально-професійного ставлення до природи та дитини в різних ситуаціях своєї професійної діяльності, вміння професійно діяти з урахуванням визначених державою освітніх стандартів [3, с. 159].

У контексті нашого дослідження формування природоохоронної культури студентів коледжів АР Крим мотиваційно-ціннісного компонента екологічних цінностей ми визначасмо як основну мету підготовчого етапу експериментального навчання.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сформованість професійно-педагогічної спрямованості на здійснення еколого-педагогічної діяльності. Одним із найважливіших аспектів мотиваційно-ціннісного компонента екологічних цінностей молодого покоління є формування позитивної мотивації майбутньої професії та до еколого-педагогічної діяльності як її складової.

Підготовчий етап експериментального навчання припадає на формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості студента. За умов цього етапу відбувається його професійно-педагогічна спрямованість у цілому та еколого-педагогічна, зокрема, формується про екологічну компетентність.

Процес моделювання структури образу ідеального вчителя є досить важливим для особистості на стадії самовизначення (М. Євтух, С. Корчиньски, Ю. Пелех, А. Сущенко та ін.).

Риси ідеального вчителя, вказує С. Корчиньски, зумовлюють найвищий ступінь позитивного освітнього і виховного впливу. У процесі професійної підготовки, наголошує вчений, необхідно за допомогою методів гнучкого

Кременці (1805р.), Полтаві (1808р.). Загалом станом на 1937/38 н.р. українська спільнота Галичини утримувала і забезпечувала діяльність 16 приватних гімназій:

1) 4-річні гуманістичні гімназії товариства “Рідна школа”: три дівочі (Львів, Станіславів, Стрий) і дев’ять змішаних закладів (Городенка, Дрогобич, Золочів, Коломия, Рогатин, Самбір, Тернопіль, Чортків, Яворів);

2) 4-річні гуманістичні гімназії релігійної громади сестер Василіанок: три дівочі школи (Львів, Станіславів, Яворів);

3) 4-річна гуманітарна гімназія товариства “Український інститут для дівчат в Перемишлі” [1, с.92].

У 1899 р. у Тернопільському окрузі відкрилися перші українські гімназії у Тернополі, Бережанах і Бучачі, які мали статус середніх шкіл класичного типу. У Тернополі українська державна гімназія виникла на базі сформованого у 1898 р. при польській гімназії українського класу, учні якого займалися у приміщенні домініканського монастиря. Навчання у ній було платним, однак незаможні батьки, які подавали “свідомство бідності”, могли навчати своїх дітей безкоштовно. На 1901–1902 навчальний рік гімназія мала 4 нижчі класи, у яких вчилася 278 учнів із Тернопільського, Збарзького, Скалатського, Гусятинського, Терехівського повітів, а також із Тернополя [2, с.99].

До Першої світової війни у Східній Галичині існували 6 українських державних гімназій: у Перемишлі, Львові (гімназія та її окрема філія), Коломиї, Тернополі і Станіславові. Крім них, у краї діяли також приватні українські 6-класні гімназії, що утримувалися коштами громадськості і меценатів: у Копичинцях (відкрита в 1906 р.) і Збаражі (1910 р.) на Тернопільщині, Яворові на Львівщині (1908 р.), Городенці та Рогатині на Станіславщині (1909 р.) [1, с.95].

Існували відповідні правила прийому і вимоги до вступників у гімназії. Вступ відбувався обов’язково на конкурсній основі. До іспитів допускали дітей, які мали свідоцтво державного зразка про успішне завершення повного навчання у 4-річній народній школі [3, с.93]. Іспити проводили в усній і письмовій формах з чотирьох предметів: релігії, мови викладання (польської чи української), мови та рахунків (математики).

У «Звіті правління кола Товариства школи народної в Тернополі за рік 1921/1922» зазначено, що до 1 класу приймали учнів, які до 31 грудня досягли віку 9,5 – 12 років. Якщо були вільні місця, могли бути прийняті старші учні, однак ті, що не перевищують вікову норму більш, ніж на 2 роки. Іспити приватистів відбувалися кожних півроку. Учні могли складати іспити або за кожне півріччя окремо, або в кінці навчального року. Вступні іспити до всіх класів відбувалися лише в кінці навчального року (червні). Посеред року учнів могли допустити до такого іспиту тільки в окремих випадках [4, с.24].

«Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам» визначив таку мету гімназій: підготувати до прослуховування університетського курсу; «подати відомості для добре вихованої людини»; підготувати бажаючих до вчительського знання у повітових, парафіяльних училищах. Статут проголошував гімназію всестановою, чотирирічною. Засобами, що сприяли формуванню духовного світу вихованців крім Закону Божого вважалися вивчення мов і літератури, стародавньої та сучасної історії, мистецтва. Християнське вчення глибоко проникало в усі сфери життя, і тому в гімназіях приділяли значну увагу викладанню Закону Божого. Ця тенденція зумовила зростання ролі церковної музики, тому що в гімназіях на різних рівнях

to use non-standard cognitive tasks that allow to show initiative and independence, require creative activity, have a positive effect on overall mental development of students, their educational interests.

Key words: methods of the development of cognitive activity, cognitive interest, subjects of philological cycle, gymnasium of Galicia, books in Ukrainian and foreign languages.

Вступ. Відродження української державності дало можливість здійснити аналіз педагогічних здобутків національної школи. Сучасний учитель повинен бути обізнаним зі скарбами педагогічної спадщини свого народу. Це необхідно для того, щоб творчо використовувати надбання національної педагогічної думки, прилучати молодь до національної культури, виховувати на кращих прикладах творчих індивідуальностей, спонукати молодь до процесу відродження незаслужено забутих і занедбаних особистостей, митців науки, культури, освіти.

Оскільки центральним питанням дидактики був і залишається розвиток пізнавального інтересу і розумових здібностей учнів, на початку XX століття особливо гостро постала необхідність розробки психологічно обгрунтованої технології організації навчального процесу.

Проблема формування пізнавальної активності не є новою. Її вивчали спеціалісти в галузі психології та педагогіки стосовно навчального процесу (Л.Аристова, Ш.Ганелін, В.Давидов, Л.Занков, М.Левіна, І.Лернер, В.Паламарчук, П. Підкасистий, М. Скаткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.). Проте як системне педагогічне явище, що має своєрідну структуру і виявляється на різних рівнях, проблема пізнавальної активності учнів досліджена недостатньо.

Становлення та розвиток української освіти на західноукраїнських землях досліджували чимало науковців. Зокрема, аспекти гімназійного виховання та навчання були предметом уваги Б.Ступарика, Г. Білавич, П. Маланюка. Провідні галицькі педагоги Г.Врицьона, О.Патрицький, В.Ільницький, К.Кахникевич, В.Ратальний вважали прагнення до пізнання одним з найважливіших мотивів розвитку творчих здібностей учнів сприяє здібностей учня. Історичні реалії суспільно-громадського виховання учнів українських гімназій Східної Галичини відображені у матеріалах фондів Центрального державного історичного архіву в м. Львові та державних архівах Тернопільської, Львівської та Івано-Франківської областей.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у дослідженні методів, засобів розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення предметів філологічного циклу на прикладі українських гімназій 30-х років XX століття.

Виклад основного матеріалу статті. На початку XX ст. на західноукраїнських землях існувала розгалужена система освіти, ядро якої становили гімназії. Їх налічувалось майже 60. У цей період тривав процес формування та вдосконалення змісту гімназійної освіти, який відзначився розширенням національної складової. Проте, для створення більш ефективних методик потрібно добре дослідити історію педагогіки, звертаючи увагу на те, що вже перевірено досвідом роботи учителів початку XX століття.

Перші гімназії в Україні відкрилися у Новгород-Сіверському (1804р.), Чернігові (1805р.), Харкові (1805р.), Катеринославі (1805р.), Волинська у

моделювання формувати у свідомості студентів ідеальний образ учителя як еталон дій, поведінки, регулятор самовдосконалення і самоспонування, який сприяє розвитку педагогічної рефлексії [2].

Серед типових особливостей, яким надають пріоритет майбутні вчителі у процесі формування уявлення про образ ідеального вчителя, С. Корчинськи виокремлює такі: когнітивний стиль, глибокі та всебічні, загальні, предметні, психолого-педагогічні знання, загальна орієнтація у всіх сферах суспільно-історичного життя, світогляд; моральність – комплекс властивостей особистості, які зумовлюють свідоме дотримання усіх обов'язкових на теперішній час норм суспільства, що є основою міцного й позитивного характеру; суспільний гуманізм – у вигляді емоційного становлення, справедливого оцінювання й поваги до кожної людини, а також допомоги кожному в його всебічному розвитку, важливим також є бачення людини як найвищої цінності життя [2].

Відтворюючи портрет еколого-ціннісного вчителя, ми намагалися більш повно розкрити особистість фахівця, здатного до екологічної та еколого-педагогічної діяльності в умовах екологічно зваженого становлення соціуму.

На цьому етапі з боку дисциплін, що вивчаються студентами, є потреба постійної актуалізації основних мотиваційно-ціннісних орієнтацій, що визначені нами як риси еколого зорієнтованого вчителя.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента є домінуючим у майбутніх фахівців. У цей період студенти засвоюють такі теоретичні дисципліни з циклу професійної та практичної підготовки (нормативна частина), як „Вступ до спеціальності”, „Основи педагогіки”, „Психологія (загальна)”, „Вікова психологія”, „Природознавство” та „Суспільствознавство”.

На підготовчому етапі експериментального навчання основними методичними засобами формування мотиваційно-ціннісного компонента екологічних цінностей було визначено ситуації: самопізнання й саморефлексії на проблемних лекційно-дискусійних заняттях; тренінгів, ділових ігор, у процесі розв'язання еколого-педагогічних завдань, творчих психолого-педагогічних презентацій; при виконанні завдань самостійної та індивідуальної роботи науково-пошукового характеру.

На вищевказаних заняттях теоретичних дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки здійснюється процес формування мотиваційно-ціннісного компонента екологічних цінностей майбутнього фахівця. У роботі зі студентами експериментальної групи акцентували увагу на розвиток умінь цілепокладання, планування своєї діяльності, засвоєння раціональних способів самостійної та індивідуальної роботи науково-пошукового характеру (використання рекомендацій, інструкцій до різних видів роботи з навчально-методичних і наукових літературних джерел та ін.).

Так, опанування лекційного матеріалу з дисципліни „Вступ до спеціальності” надало можливість майбутнім фахівцям збагатити свій словник педагога такими термінами, як: „педагогічна майстерність”, „педагогічна культура”, „педагогічна діяльність”, „конкурентноспроможний фахівець”, „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність”, „екологічна компетентність” та ін., які пов'язані з категоріальним апаратом досліджуваної дефініції „екологічні цінності майбутнього вчителя”. У свою чергу семінарські та практичні заняття з даного курсу передбачали створення навчально-

педагогічних ситуацій, які сприяли б наближенню студентів до світу професії вчителя.

Питання професійного ідеалу вчителя в цілому та еколого зорієнтованого вчителя, зокрема, посідає чільне місце у процесі формування мотиваційно-ціннісного компонента екологічних цінностей майбутнього вчителя. Досить дієвим у цьому плані були прийоми-виступи студентів на лекціях із мультимедійною презентацією, власним твором, опрацьованою науковою або журнальною статтею, інсценізацією твору-роздуму („Мій ідеал учителя...”, „Конкурентноспроможний учитель...”, „Педагог: минуле та майбутнє”, „Справжній учитель поєднує в собі...”, „Він – учитель за покликанням ...”, „Учитель – найвищий зразок людської досконалості” та ін.).

Відповідно логіці експериментального навчання передбачалося проведення з дисципліни „Вступ до спеціальності” для студентів семінарського заняття на тему „Еколого зорієнтований учитель: вимога сьогодення чи данина модним течіям”, під час якого передбачалося організація диспуту.

Група студентів з 3-5 осіб готується до проведення диспуту на зазначену тему. Обирається ведучий, чітко визначається план проведення диспуту, добирається відповідна література. Усі інші отримують відповідні питання та кожен повинен підготуватися до розкриття власної позиції, ознайомившись перед цим із першоджерелами, які пропонуються розробниками диспуту. Аудиторія також повинна бути відповідно оформлена до запропонованої тематики. Згідно до регламенту диспут проводиться протягом однієї академічної години, а друга година присвячена обговоренню заходу. Застосування даної форми сприяє формуванню у студентів еколого-педагогічної спрямованості.

Формування у майбутніх учителів змістового компонента екологічних цінностей ми визначаємо як основну мету теоретичного етапу експериментального навчання.

Аналіз навчальних програм дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки майбутніх учителів („Екологія”, „Основи медичних знань та охорона здоров'я”, „Основи валеології”, „Основи природознавства (ботаніка, зоологія, землезнавство)” показав, що кожна тема має як антропоцентричну, так екоцентричну спрямованість матеріалу. Матеріал дисциплін містить аспекти суспільної свідомості у взаємодії людини і природи, загальнофілософський аспект та аспект природокористування і охорони природи, що вказує на переважання екоцентричного спрямування матеріалу.

Зазначимо, що із дисциплін суспільно-гуманітарного циклу найбільші можливості для формування екологічних знань має естетика, із професійно зорієнтованих лише педагогіка посідає самостійну нішу в системі знань про взаємодію людини і природного середовища, яка розглядає педагогічний аспект цієї проблеми. Дисципліна “Психологія (загальна та вікова)” за своїм екологічним навантаженням близькі до дисциплін гуманітарного циклу, тому несе інформацію, яка має антропоцентричну спрямованість. Фахові дисципліни, залежно від специфіки, можуть мати як антропоцентричну, так і екоцентричну спрямованість.

Аналіз змісту наук, які лежать в основі дисциплін коледжів гуманітарного, природничо-математичного, професійно зорієнтованого та фахового циклу, показує можливість залучення знань про всі аспекти взаємодії людини і

3. *Social and educational work with families [Textbook] / Capskaya A., Oleksiuk N., Kalaur S., Falynska S. - Ternopil : Aston , 2010. - 304 p.*

4. *Trubavina I. Socio- pedagogical work with families in Ukraine : Theory and Methods [monograph] / Irina Trubavina . - Kharkov: "New Word" , 2007. - 395 p.*

5. *Harchenko S.Y. Social and educational technology [Teach method. guidances . for students. high. teach. bookmark .] / S. Kharchenko, N. Krasnova , L. Harchenko. - Lugansk: Alma Mater , 2005. - 552 p.*

6. www.rada.gov.ua.

Педагогіка

УДК: 37.02

викладач англійської мови Олендер К. П.

Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (м. Тернопіль)

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УКРАЇНСЬКИХ ГІМНАЗИЯХ 30-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті наведено коротку історичну довідку про українські гімназії Галичини у 30-х роках ХХ століття, особливості вступу до них, організацію навчального процесу. Проаналізовано форми робіт, які використовувались педагогами на уроках української мови та літератури, а також іноземних мов, для стимулювання пізнавального інтересу. Доведено, що для розвитку пізнавальної активності доцільно використовувати нестандартні пізнавальні завдання, які дають можливість виявляти ініціативу й самостійність потребують творчої активності, позитивно впливають на загальний розумовий розвиток школярів, їхні пізнавальні інтереси.

Ключові слова: методи активізації пізнавальної діяльності, пізнавальний інтерес, предмети філологічного циклу, гімназії Галичини, підручники з української та іноземних мов.

Аннотация. В статье приведена краткая историческая справка о украинских гимназиях Галиции в 30-х годах ХХ века, особенности поступления в них, организацию учебного процесса. Проанализированы формы работ, которые использовались педагогами на уроках украинского языка и литературы, а также иностранных языков, для стимулирования познавательного интереса. Доказано, что для развития познавательной активности целесообразно использовать нестандартные познавательные задачи, которые дают возможность проявлять инициативу и самостоятельность, требуют творческой активности, положительно влияют на общее умственное развитие школьников, их познавательные интересы.

Ключевые слова: методы активизации познавательной деятельности, познавательный интерес, предметы филологического цикла, гимназии Галичины, учебники по украинскому и иностранным языкам.

Annotation. A brief historical background of the Ukrainian Galician schools in the 30s of the twentieth century is given, peculiarities of entering and process of studying are revealed. Forms of work that teachers used in teaching Ukrainian language and literature, foreign languages, to promote cognitive interest have been analysed. It is shown that for the development of cognitive activity it is appropriate

- за видом діяльності: ігрові, комунікативні, трудові, навчальні;
- за умовами здійснення: екстрені, звичайні;
- за характером спілкування: безпосередні (усні), опосередковані (письмові, за допомогою технічних засобів);
- за метою: спрямовані на збір та аналіз інформації, участь у формуванні сімейної політики і завдань соціальної роботи, участь у реалізації сімейної політики та проведенні соціального супроводу з сім'єю, профілактику неблагополуччя та його рецидивів, узагальнення результатів, контроль за якістю соціально-педагогічної роботи;
- за складністю побудови: прості (використовуються методи: бесіда, диспут, вікторина, попередження, зустріч), складні (свято, творча гра, похід, ярмарок тощо), комплексні (тематичний день, тиждень, місячник, фестиваль) [4; 5].

Висновки. Діяльність соціального педагога, яка попереджує виникнення соціальних проблем, сприяє їхньому позитивному вирішенню, і є сутністю соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю. Дії соціального педагога повинні бути націлені на попередження виникнення складних життєвих обставин і створення умов для самостійного розв'язання неповною сім'єю життєвих проблем, що виникають. Соціальний педагог у своїй роботі з неповною сім'єю повинен застосовувати комплекс заходів, спрямованих на гармонізацію особистісних і суспільних відносин, через надання допомоги у вирішенні проблем матеріального, культурного і соціального рівнів її життя, шляхом захисту, підтримки, консультування та реабілітації неповної сім'ї.

Основними шляхами оптимізації соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю є: застосування новітніх методик діагностування проблем неповної сім'ї; врахування індивідуальних особливостей членів сім'ї та проблем, які у них виникають; впровадження сучасних технологій соціально-педагогічної роботи з сім'єю у цілому та індивідом зокрема; підготовка висококваліфікованих спеціалістів по роботі з неповною сім'єю.

Література:

1. Соціальна педагогіка: Підручник. 5-те видання виправлене та доповнене / [За ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488с.
2. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: [методичний посібник] / І. Д. Зверева та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
3. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: [навчально-методичний посібник] / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.
4. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія та методика [монографія] / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Харків: „Нове слово”, 2007. – 395 с.
5. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології: [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.
6. www.rada.gov.ua.

References:

1. Social pedagogy : Tutorial. 5th edition revised and updated / [ed. prof. A. Kapskaya]. - Kyiv: Centre textbooks , 2011. - 488 p.
2. Social support families in difficult circumstances: [handbook] / I. Zvereva et al. - Kyiv: State Social Services , 2006. - 104 p.

природи для цілеспрямованого формування екологічних цінностей майбутніх учителів.

Звичайно, в системі формування окресленої дефініції значення мали практично всі, насамперед, навчальні дисципліни природничо-наукового циклу, проте дисципліни професійно зорієнтованого змісту сприяли формуванню практичної спрямованості еколого-педагогічної діяльності студентів. У процесі насичення їхнього змісту екологічним матеріалом не було необхідності збільшувати обсяг програми та докорінно змінювати структуру навчальної дисципліни, що традиційно склалася. Екологічне спрямування змісту того чи іншого курсу досягали за допомогою введення еколого зорієнтованих понять до найбільш близьких тем, системи питань для самостійного опанування та самоконтролю, завдань, які мають зростаючу складність. З цією метою вилучали другорядний навчальний матеріал. Однак не практикувалося просте включення до змісту програм еколого зорієнтованих понять, а здійснювався ґрунтований аналіз доцільності їх включення та логіці вивчаемого матеріалу.

Формування у студентів діяльнісного компонента екологічних цінностей ми визначаємо як основну мету технологічного етапу експериментального навчання.

Ефективність роботи на цьому етапі залежала від позиції особистості як активного суб'єкта діяльності, від осмислення практичного індивідуального еколого-педагогічного досвіду, від підтримання та заохочення у колективі індивідуально-творчих пошуків студентів. Розвиток еколого-творчого потенціалу майбутнього вчителя, підвищення рівня екологічних цінностей визначалися індивідуалізацією навчально-виховного процесу на різних етапах еколого-педагогічної діяльності.

На цьому етапі досить ефективним є проведення еколого-психологічних тренінгів, екологовиховних навчальних заходів, створення проектів еколого-педагогічного спрямування, проходження навчально-польової та педагогічної практик, просвітницька робота зі студентами.

Також, слід зазначити, що ми намагалися зосередити увагу на різнобічних формах, методах та засобах роботи. Ураховуючи, обсяг викладу матеріалу визначимо лише деякі. Так, у нашій роботі особливу цінність мали еколого-педагогічні проекти, які сприяли налаштуванню на взаєморозуміння майбутніх фахівців при вирішенні чітко окреслених проблем. Готуючи матеріал до проекту, студенти опрацьовували значний обсяг наукової та психолого-педагогічної літератури, застосовували матеріал з власної педагогічної практики, а кінцевий результат представляли на студентських конференціях. У процесі експериментального навчання студентам рекомендувалися такі проекти: “Зелений щит початкової школи”, “Еколого зорієнтований простір школи першого ступеню”, “Абетка еколого зорієнтованих заходів початкової школи”, “Екологічний дім” тощо.

Варто зазначити, що досить ефективним було використання таких форм студентських наукових конференцій, як круглі столи, наукові дискусії. Різні еколого-педагогічні проблеми майбутні учителі розглядали відповідно на базі передових середніх шкіл, гімназій за участі вчителів, адміністрації.

На аналітико-результативному етапі формування екологічних цінностей передбачалося ознайомлення студентів із основними поняттями про

рефлексію, рефлексивними вміннями й навичками, шляхами їхнього формування та значущістю для майбутньої професійної діяльності.

Серед прийомів технології рефлексивного мислення, які дозволяли майбутнім учителям здійснювати рефлексивний аналіз своїх дій, поглядів, особистісно-професійних якостей, примушували їх досліджувати власну еколого-педагогічну поведінку, були такі: “рефлексивний консиліум” – групове обговорення конкретної еколого-педагогічної проблеми, пошук альтернативних шляхів вирішення, рефлексний прогноз ефективності та ін.; “рефлексивні дебати” – ігровий прийом подібний до “сократичного діалогу”; “рефлексивне інтерв’ю” – комунікативна методика, яка розвивала як “мистецтво задавати питання”, так і внутрішню настанову на вдумливий пошук відповідей.

У вивченні природничо зорієнтованих дисциплін роботі з інформацією надавали творчого характеру: студентам пропонували визначити в ній еколого-педагогічну проблему, висунути гіпотезу, скласти план діяльності на основі проведених раніше оцінних суджень, написати висновки та зробити узагальнення; розробити й використати оригінальні способи розв’язання еколого-педагогічних задач та проблем у різноманітних ситуаціях із постійним здійсненням аналізу й самоаналізу власної діяльності та діяльності інших студентів.

Завдання для практичних занять підбирали так, щоб крім відпрацювання матеріалу на алгоритмічному рівні, можна поступово вводити елементи евристики. При цьому велику увагу приділяли наочності змісту матеріалу, можливості розгляду досліджуваного поняття в різних ракурсах, що забезпечує більш глибоке формування загальної картини досліджуваного матеріалу. Застосування проблемних і ситуаційних завдань сприяло формуванню інтелектуальних умінь.

Перед початком педагогічної практики проводили рефлексивний тренінг. Його процедура полягала в тому, що студенти по черзі виконували роль “учителя” та “учня”. “Учитель” розробляє і проводить заняття за темою, що пропонується керівником тренінгу. На таких уроках пропонувалися еколого-педагогічні завдання, які повинні були розв’язати “умовні учні”.

Наступним кроком було здійснення аналізу “уроку”, заснованому на принципі дзеркального відображення навчальної ситуації уроку очима “вчителя” й “учня”, що дає можливість усім учасникам тренінгу відрефлексувати свої дії, взаємини, погляди. Цінність такого методу з розвитку педагогічної рефлексії полягала в можливості для майбутнього вчителя апробувати та осмислити себе в професійній ролі, здійснити можливість проаналізувати отримані результати, визначити відповідні напрямки його поліпшення. Зазначимо, що застосування такого методу дозволяє студенту, який по черзі виконує ролі “учителя” й “учня”, глибше пізнати себе як особистість і як суб’єкта еколого-педагогічної діяльності.

Разом з тим, участь у груповому рефлексивному аналізі такого “уроку” формувало більш рельєфне уявлення про еколого-педагогічну діяльність учителя в усій її перспективі: від розробки стратегії уроку до її результатів як прогнозованих, так і реально досягнутих.

Цікавою формою групової рефлексії була “відеорефлексія” – колективний аналіз відеозаписів проведених майбутніми учителями під час практики уроків та позакласних еколого зорієнтованих заходів.

– соціально-педагогічне консультування – діяльність, спрямована на надання допомоги неповній сім’ї у пошуку розв’язання проблемної ситуації; процес, в ході якого спеціаліст допомагає вивчити і зрозуміти зміст даної проблеми і запропонувати різні варіанти вирішення цієї проблеми [1; 3].

Кожна неповна сім’я дуже своєрідна, зі своїми конкретними проблемами і, відповідно, вимагає індивідуального підходу. Проте, сьогодні виділяємо сім загальних етапів соціально-педагогічної роботи з неповною сім’єю. Так, перший етап – це знайомство з сім’єю, визначення необхідності і можливостей роботи, оцінка реальної ситуації в сім’ї. Другий етап – входження в сім’ю, метою якого є створення мотивації до тривалої роботи, підвищення відповідальності сім’ї. Третій етап – детальне глибоке вивчення сім’ї, формування правильних уявлень про різні аспекти її функціонування, створення необхідної інформаційної бази для подальшого забезпечення необхідних змін. Четвертий етап – аналіз інформації, вибір відповідних напрямків, способів і засобів роботи. П’ятий етап – корекційна робота, яка полягає у створенні нових або відновленні зруйнованих позитивних взаємовідносин в сім’ї, контактів з соціумом, підвищенні рівня соціальної компетентності і відповідальності сім’ї. Шостий етап – вихід соціального педагога з сім’ї в результаті досягнення мети роботи: стабілізації внутрісімейного мікроклімату, підвищення відповідальності тощо. Сьомий етап передбачає контроль соціального педагога за сім’єю протягом певного періоду часу [4, с. 19-20].

Основні форми соціально-педагогічної роботи з неповними сім’ями розподіляємо на:

- за складом і кількістю учасників: індивідуальні (з окремою сім’єю чи конкретним членом сім’ї), групові (з гетеро- чи гомогенними групами чи окремими членами кількох сімей), масові (із значною кількістю сімей або членів сімей);
- за тривалістю: одноразові заходи (акції, свята), постійно діючі (лекторії, клуби, обстеження, консультпункти), «пульсуючі» (діючі за потребою, щоб зняти загострення проблеми, привернути до неї увагу з подальшим переходом до роботи в постійно діючих чи одноразових заходах);
- за перспективою: розраховані на близьку перспективу – до 2 тижнів (частково розв’язуються гострі проблеми, привертається увага до них), розраховані на середню перспективу – до 2 місяців (розв’язуються певні функціональні проблеми сім’ї, усуваються наслідки), розраховані на віддалену перспективу – від 2 місяців і більше (розв’язуються комплексні проблеми сім’ї, усуваються причини і наслідки);
- за місцем проведення: стаціонарні (на одному місці багаторазово), виїзні (на одному місці одноразово), пересувні (на різних місцях одноразово), циклічні (на різних місцях багаторазово);
- за ступенем самостійності учасників: групи самопомогі, взаємодопомогі, допомоги сім’ям, які працюють за допомогою консультанта;
- за рівнем творчості: інформаційні (спрямовані на засвоєння інформації), репродуктивні (спрямовані на відтворення знань, способів дій: лекторії, семінари, диспути), тренувальні – тренінги, практикуми тощо (спрямовані на застосування на практиці знань, формування вмінь, навичок, звичок), творчі (спрямовані на вироблення нових рішень, нових знань та способів дій);

функціонування неповної сім'ї, її розвитку та задоволення потреб її членів. Завдання соціального педагога полягає насамперед у тому, щоб забезпечити певний рівень самодостатності сім'ї щодо отримання соціальних послуг та належний рівень соціальної взаємодії. На основі досвіду практичної роботи можемо стверджувати, що в окремих випадках власний потенціал сім'ї є достатнім для того, щоб, використовуючи внутрішні ресурси, поліпшити свій стан за всіма життєво важливими для неї показниками. Але не всі неповні сім'ї здатні до цього. Тому виникає необхідність відповідного аналізу з боку соціального педагога, на основі результатів якого може розгортатися згодом його відповідна діяльність [3, с. 129]. Ця робота проводиться за місцем проживання неповної сім'ї, у навчальних закладах (якщо у сім'ї є неповнолітні діти), а також у спеціалізованих соціальних службах. Показниками ефективності соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю є не стільки характеристики обсягу наданих соціальних послуг, скільки характеристики ступеня соціальної напруженості та рівня соціальної взаємодії у сім'ї.

У роботі з неповною сім'єю реалізуються всі найважливіші функції діяльності соціального педагога: діагностична, прогностична, превентивна, правозахисна, соціально-педагогічна, соціально-побутова, комунікативна, морально-гуманістична, організаційна.

Уся соціально-педагогічна робота, що проводиться з неповною сім'єю підпорядковується відповідним принципам, серед яких найвагомішими, на наш погляд, є: постійний контакт з сім'єю протягом тривалого періоду часу; довірливі відносини між соціальним педагогом і членами сім'ї; взаємоповага та ділове співробітництво; орієнтація на розвиток на основі позитивного потенціалу сім'ї, її здатності до самопомогі; гнучкість у виборі методів, підходів і засобів впливу [1; 2; 5].

Соціально-педагогічна робота з неповними сім'ями покликана задовольняти різні соціальні потреби їх членів. На основі аналізу різних наукових підходів [1; 4; 5], нами виділено такі напрями соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю: соціальна допомога, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальне забезпечення, соціальне посередництво, соціальна адаптація, соціальна профілактика, соціальна реабілітація.

Основними видами соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю є:

– соціально-педагогічний супровід, який передбачає здійснення системи комплексних заходів соціальними працівниками щодо тривалої допомоги неповним сім'ям та їх членам з метою захисту і реалізації прав членів сім'ї у родині і прав сім'ї у суспільстві через створення умов для цього у суспільстві та сім'ї. Складовою соціально-педагогічного супроводу є соціально-педагогічне інспектування, метою якого є контроль соціального педагога за реалізацією в неповній сім'ї прав її членів, виявлення випадків їх порушення та умов, що цьому сприяють;

– соціально-педагогічна терапія – форма втручання (інтервенції) в світ сім'ї чи її оточення, орієнтована на оптимізацію відносин у системах «людина-людина», «людина-група», «людина-світ». Для пом'якшення напруженості в неповних сім'ях, запобігання конфліктів або кризових ситуацій велике значення має розвиток спеціальної системи сімейної терапії. Метою терапевтичної діяльності з неповною сім'єю є виявлення ресурсів сім'ї, здатності і мотивації до змін, та акцентування уваги на вирішенні актуальних проблем;

Після проведення поглибленої роботи студента над еколого-педагогічною проблемою, рефлексивний аспект діяльності обов'язково включав такі орієнтовні запитання: “Які цікаві ідеї, знахідки можуть стати мені в нагоді в подальшій еколого-педагогічній діяльності?”, “Які оригінальні ідеї можна використати під час еколого-педагогічної діяльності?”, “На що звернути увагу при підготовці до еколого зорієнтованого виховного заходу?”.

Доцільно зазначити, що відповідне поетапне формування екологічних цінностей майбутніх учителів ефективно впливатиме на процес становлення екологічно зорієнтованої особистості.

Висновок. У вищевикладеному матеріалі розглянуто питання поетапності формування екологічних цінностей молодого покоління, визначено змістовий аспект кожного етапу та зв'язок із структурними компонентами досліджуваної дефініції.

Перспективним бачимо більш детальне розкриття цілісної системи формування екологічних цінностей молодого покоління у процесі професійної діяльності.

Література:

1. Бойчук, Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : [монографія] / Ю. Д. Бойчук. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2008. – 357 с.
2. Корчинські С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. Корчинські. – К., 1998. – 32 с.
3. Крамаренко А. Н. Проблема формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в исследованиях ученых России, Белоруссии и Украины / А. Н. Крамаренко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – Тольятти : Из-во Тольяттинского государственного университета, 2012. – №4(11). – С. 156-160.
4. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог-дошкільник : навч.-метод. посіб. для вчз / Н. В. Лисенко. – К. : Слово, 2009. – 400 с.
5. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: [монографія] / С. В. Совгіра. – К. : Науковий світ, 2008. – 346 с.
6. Стецюк К. В. Формування екологічної культури фахівців вищої аграрної школи : [монографія] / К. В. Стецюк. – Луганськ : Елтон-2, 2011. – 212 с.
7. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: [монографія] / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : „Вертикаль”, видавець П. П. Кандич С. Г., 2006. – 308 с.

References:

1. Boychuk, Yu. D. Ekologo-valeolohichna kul'tura maybutn'oho vchytelya: teoretyko-metodychni osnovy formuvannya : [monohrafiya] / Yu. D. Boychuk. – Sumy: VTD “Universytet-s'ka knyha”, 2008. – 357 s.
2. Korchyn'sky S. Modelyuvannya struktury obrazu ideal'noho i real'noho vchytelya na rivni suкупnykh uyavlen' u rіznykh sub'yektiv pedahohichnoyi vzayemodiyi: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 „Teoriya i metodyka profesynoyi osvity” / S. Korchyn'sky. – K., 1998. – 32 s.

3. Kramarenko A. N. Problema formirovaniya ekologicheskikh tsennostey budushchikh uchiteley nachal'noy shkol'y v issledovaniyakh uchenykh Rossyy, Belorussyy u Ukrainy / A. N. Kramarenko // Vektor nauky Tol'yatynskoho gosudarstvennogo universyteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. – Tol'yatty: Yzvo Tol'yatynskoho gosudarstvennogo universyteta, 2012. – #4(11). – S. 156-160.

4. Lysenko N. V. Teoriya i praktyka ekologichnoyi osvity: pedagog-doshkil'nyk : navch.-metod. posib. dlya vnz / N. V. Lysenko. – K. : Slovo, 2009. – 400 s.

5. Sovhira S. V. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannya ekologichnoho svitohlyady maybutnikh uchyteliv u vyshchyykh pedagogichnykh navchal'nykh zakladakh : [monohrafiya] / S. V. Sovhira. K. : Naukovy svit, 2008. – 346 s.

6. Stetsyuk K. V. Formuvannya ekologichnoyi kul'tury fakhivtsiv vyshchoyi ahromoyi shkol'y : [monohrafiya] / K. V. Stetsyuk. – Luhans'k : Elton-2, 2011. – 212 s.

7. Tarasenko H. S. Vzayemozv'yazok estetychnoy ta ekologichnoyi pidhotovky vchytelya v systemi profesiynoy osvity: [monohrafiya] / H. S. Tarasenko. Cherkasy: „Vertikal'“, vydavets' P P Kandych S. H., 2006. 308 s.

Педагогіка

УДК 387

аспірант Мороз С. Е.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ У МИТНІЙ СПРАВІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Без розуміння сутності процесів, які ведуть до інтеграції різних наук і синтезу наукових знань, неможливо підійти до розв'язання багатьох проблем професійного навчання. Не узгоджені з точки зору міждисциплінарних зв'язків навчальні плани, що розробляють ВНЗ у варіативній компоненті, можуть призвести до зайвого дублювання, або однобічності у викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, що негативно впливатиме на кінцевий результат - формування готовності випускників до професійної діяльності.

Ключові слова: міждисциплінарні зв'язки, інтеграція, цикл професійної та практичної підготовки, професійна діяльність товарознавців.

Аннотация. Без понимания сущности процессов, которые ведут к интеграции различных наук и синтезу научных знаний, невозможно подойти к решению многих проблем профессионального обучения. Не согласованные с точки зрения междисциплинарных связей учебные планы, разрабатываемые ВУЗами в вариативной компоненте, могут привести к ненужному дублированию или односторонности в преподавании дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки, что негативно повлияет на конечный результат - формирование готовности выпускников к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, интеграция, цикл профессиональной и практической подготовки, профессиональная деятельность товароведов.

заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей”, Постанови Кабінету Міністрів України: „Про утворення Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді”, „Про порядок надання пільгових довготермінових кредитів молодим сім'ям”, „Порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах” тощо [6]. Проте, в силу різних причин не всі вони є достатньо дієвими.

Не обійшли увагою феномен „неповної сім'ї” і науковці. Вивченням особливостей життєдіяльності неповних сімей займалися такі вчені як Н. Арістова, О. Вакулєнко, А. Желєзнова, В. Захаренко, С. Толстоухова, І. Трубавіна, О. Яременко. Проте, незважаючи на широкий науковий інтерес до проблеми функціонування неповних сімей, вона і сьогодні залишається надзвичайно актуальною, оскільки постійно змінюються умови, в яких функціонують неповні сім'ї та потребують вдосконалення технології соціально-педагогічної роботи з ними.

Формулювання мети статті та завдань. Метою нашої статті є дослідження теоретичних аспектів соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями та виявлення шляхів її оптимізації. Означеної мети намагатимемось досягти, виконуючи наступні завдання: охарактеризувати поняття „неповна” сім'я, дослідити розмаїття неповних сімей, зазначити принципи, напрямки та види роботи соціального педагога з цим типом сімей, розкрити її зміст та виявити перспективи розвитку.

Виклад основного матеріалу статті. Неповна сім'я – це сім'я, яка складається лише з одного із батьків з однією неповнолітньою або декількома неповнолітніми дітьми та утворюється внаслідок припинення шлюбу, смерті одного з батьків або їх роздільного проживання [2, с. 127].

Неповні сім'ї класифікують за такими ознаками: причинами, внаслідок яких вони утворились; статтю одного з батьків; структурою (кількістю дітей, наявністю чи відсутністю родичів, що спільно проживають з ними); наявністю і мірою участі другого з батьків у вихованні дитини; етапом життєвого циклу сім'ї (визначається як за віком одиноких батьків, так і за віком дітей); розподілом ролей.

Виходячи з вищевказаного, розрізняють такі різновиди неповних сімей: „материнська” сім'я; „батьківська” сім'я; сім'я, яка утворилась після розлучення батьків; сім'я, яка виникла в результаті смерті одного з членів подружжя; сім'я, яка утворилась при офіційному усиновленні (удочерінні) дитини; неповна розширена сім'я; сім'я, де подружжя юридично перебуває у шлюбі, а фактично мешкає окремо; „громадянський” шлюб.

Неповні сім'ї є особливою категорією сімей, які потребують соціального захисту з боку держави, оскільки в них виникає багато соціальних проблем (матеріальних, соціально-психологічних, виховних) і простежуються певні негативні явища, пов'язані з незабезпеченістю, порушенням традицій розподілу сімейних ролей, вихованням дітей, функціонуванням. Неповна сім'я не може забезпечити виконання всіх тих функцій, які покладено на сім'ю повною мірою. Усе це позначається не тільки на внутрішньому стані неповної сім'ї, але й на соціальному здоров'ї суспільства. Саме тому втручання у життєдіяльність неповної сім'ї соціального працівника є необхідним.

Соціально-педагогічна робота з неповною сім'єю в Україні спрямована, насамперед, на стабілізацію сімейного способу життя. Метою соціально-педагогічної роботи з неповною сім'єю є забезпечення нормальних умов для

УДК: 378.046:50

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки Олексюк Н. С.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНИМИ СІМ'ЯМИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню теоретичних аспектів соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями та виявленню шляхів її оптимізації. Розкрито зміст поняття „неповна сім'я”, виділено типи неповних сімей, висвітлено теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями – принципи, напрями та зміст.

Ключові слова: неповна сім'я, особливості неповної сім'ї, соціально-педагогічна робота, соціальна взаємодія.

Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия „неполная семья”, выделены типы неполных семей, охарактеризованы теоретические аспекты социально-педагогической работы с неполными семьями – принципы, направления и содержание.

Ключевые слова: неполная семья, особенности неполной семьи, социально-педагогическая работа, социальное взаимодействие.

Annotation. The article investigates the theoretical aspects of the socio-pedagogical work with parent families and identify ways to optimize it. The article deals with the concept of „incomplete family”, selected types of parent families, covered the theoretical aspects of the socio-pedagogical work with parent families – the principles, guidelines and content.

Key words: parent family, features parent families, social pedagogical work, social interaction.

Вступ. Умови переходу до ринкових відносин, економічні перетворення негативно позначились на матеріально-економічних і житлово-побутових умовах існування сімей, що природно вплинуло на взаємодію між членами сім'ї, на її психологічний клімат. За цих обставин у суспільстві поширюється феномен неповної сім'ї. Згідно статистичних даних, у середньому в Україні щорічно розпадається 55-65% шлюбів, але є регіони, де кількість розлучень сягає 90%. Із 13,2 млн. сімей в Україні понад 800 тисяч – неповні. 1,5 млн. дітей віком до 18 років виховуються в умовах неповної сім'ї, переважно матір'ю [6]. Саме тому вирішення проблем неповних сімей є надзвичайно актуальною проблемою сучасного суспільства.

Відрадно, що в нашій державі розроблено ряд законодавчих і нормативно-правових актів на яких базується соціально-педагогічна робота з неповними сім'ями. До таких документів відносяться: Конституція України, Цивільний та Сімейний кодекси України, Закони України: „Про охорону дитинства”, „Про державну допомогу сім'ям з дітьми”, „Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”, „Про звернення громадян”, „Про інформацію”, „Про соціальні послуги”, „Про попередження насильства в сім'ї”, Укази Президента України: „Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей”, „Про Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту”, „Про додаткові

Annotation. Without understanding the processes that lead to the integration of different sciences and synthesis of scientific knowledge, it is impossible to approach the solution of many problems of vocational training. Do not consistent in terms of interdisciplinary relations curricula, developing universities in variable component may lead to unnecessary duplication, or one-sidedness in the teaching of subjects of professional and practical training that negatively affect the final result - the formation of preparedness of graduates for professional work.

Keywords: interdisciplinary communications, integration, cycle of professional and practical training, professional activities commodity.

Вступ. Пошук педагогічної моделі, спроможної задовольнити соціальне замовлення на якісну підготовку фахівців з товарознавства та експертизи у митній справі, пов'язаний з вирішенням проблеми реалізації міждисциплінарних зв'язків. Основою підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності є творче комплексне застосування знань, їх синтез, адаптація до зовнішніх умов, перенесення ідей і методів однієї науки в іншу під час вирішення практико-орієнтованих завдань, що диктується тенденціями інтеграції в науці і практиці.

Актуальність дослідження полягає у висвітленні ролі міждисциплінарних зв'язків у процесі формування готовності майбутніх товарознавців-експертів у митній справі до професійної діяльності.

Проблеми, пов'язані з міждисциплінарною технологією навчання і підвищенням ефективності навчання на основі інтеграції навчальних дисциплін, вивчалися вітчизняними та іноземними дослідниками, зокрема, О. Панкратовою, О. Поршневою, М. Рискуловою, С. Соколовою, Т. Тарасовою, О. Тархановою та ін. Однак, більшою мірою дана проблема розроблена на дидактичному рівні і в методиках викладання різних предметів у середній школі (Б. Ананьєв, А. Гейн, І. Зверев, П. Кулагін, В. Максимова, Т. Федорець, та ін.) Разом з тим, у дидактиці і методиці вищої професійної освіти вищезначена проблема розроблена недостатньо.

Постановка завдання. Застосування міждисциплінарного підходу у процесі фахової підготовки розглядається як частина загальної проблеми формування готовності майбутніх товарознавців-експертів у митній справі до професійної діяльності. Готовність до професійної діяльності ми розглядаємо як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у людини мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння знаннями, способами й засобами досягнення її цілей.

Відтак, **метою статті** є дослідження ролі взаємозв'язків навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки товарознавців-експертів у процесі формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Останнє десятиліття для вищої школи України принесло усвідомлення того, що цілі, які стоять перед освітньою системою, визначаються ринком праці. Активізація зовнішньої торгівлі, пов'язана з глобалізаційними процесами, сприяє формуванню підвищеного попиту на фахівців, які досконало знають товар і спроможні надавати послуги з митних питань. Зовнішньоекономічні довгострокові пріоритети України зумовили доцільність відкриття у вищій школі спеціальності «Товарознавство та експертиза в митній справі».

У Галузевому стандарті на підготовку фахівців даного профілю зазначено: «Вищі навчальні заклади готують бакалаврів з товарознавства і торговельного підприємництва для конкретної сфери діяльності, здатних вирішувати конкретні проблеми і задачі професійної діяльності за умови оволодіння системою фахових (спеціальних) компетентностей» [1, с. 19].

Необхідність розгляду проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу викликана загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди. Універсалізація нововведень у галузі освіти передбачає певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й співвіднесення понять «компетентність» та «готовність до професійної діяльності».

У сучасній науці компетентність розглядається як найважливіша умова ефективної діяльності особистості, як показник її здібностей та визначається як інтегративна якість особистості, яка проявляється у здатності й готовності до діяльності і базується на знаннях і досвіді.

Досліджуючи взаємозв'язок понять «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» у сучасній освітній парадигмі, Н. Кобзар доходить висновку, що основу різниці понять «компетентність» і «готовність» складає досвід діяльності [2].

С. Шишов та І. Агапов визначають «компетенцію» як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, що придбані завдяки навчанню. На думку науковців, «компетенцію» необхідно розглядати як можливість встановлення зв'язків між знаннями і ситуацією [4, с. 59].

Національна рамка кваліфікацій, затверджена ПКМУ № 1341 від 23 листопада 2011 р. визначає компетентність/компетентності як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [3].

Сучасна тенденція оцінювати саме компетенції фахівців, а не закінчений курс навчання, вимагає посилення професійної спрямованості освіти. Без розуміння сутності процесів, що ведуть до інтеграції наук і синтезу наукових знань, неможливо підійти до розв'язання багатьох проблем навчання.

Нормативною частиною освітньо-професійної програми з напрямку 6.030510 «Товарознавство і торговельне підприємництво» (бакалавр) передбачене вивчення таких навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: «Товарознавство», «Технічне регулювання», «Організація торгівлі», «Торговельне підприємництво», «Маркетинг», «Логістика», «Економіка торгівлі», «Облік і аудит», «Зовнішньоекономічна діяльність підприємства», «Менеджмент», «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці».

Для студентів, що навчаються за професійним спрямуванням «Товарознавство та експертиза у митній справі», перелік фахових (спеціальних) компетенцій бакалаврів з товарознавства і торговельного підприємництва розробляється вищим навчальним закладом у варіативній компоненті [1, 19]. Зрозуміло, що це спеціальні професійні компетенції експертного та митного спрямування. Перелік та зміст варіативних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх товарознавців-експертів у митній справі також розробляється ВНЗ самостійно. Зрозуміло, що, саме варіативні дисципліни повинні забезпечити формування готовності майбутніх товарознавців до професійної експертної та митної діяльності.

Література:

1. Глазунов А.Т. Педагогические исследования: содержание, организация, обработка результатов. – М.: Издательский центр АПО, 2003. – 41 с.
2. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень // Вісник АПН України. – 1993. - №1. – с.11-23.
3. Граничина О.А. Статистические методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 48 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – 2-е изд.: М.: Академия, 2005. – 208 с.
5. Кожухова Т.В. Основы психолого-педагогического исследования. – Харків: Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. – 240 с.
6. Методы педагогического исследования: Лекции / Под ред. канд. пед. наук В.И. Журавлева: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1972.
7. Методы сбора информации в социологических исследованиях. Кн. 2. Организационно-методические проблемы опроса. Анализ документов. Наблюдение. Эксперимент /Отв. ред. В.Г. Андреевков, О.М. Маслова. - М.: Наука, 1990.
8. Сидоренко В.К., П.В. Дмитренко. Основы научных исследований. Навч. Посібник для вищих педагогічних закладів освіти. – К.: РННЦ «ДІНІТ», – 2000.
9. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Навч. посібник. -4-те видання, перероб. і допов.Ч.1. Теорія трудового навчання. – К.: РННЦ «ДІНІТ», – 2000.

References:

1. Hlazunov A.T. Pedagogicheskiye issledovaniya: soderzhaniye, orhanyzatsiya, obrabotka rezul'tatov. – М.: Yzdatel'skiy tsentr APO, 2003. – 41 s.
2. Honcharenko S.U. Metodologichni kharakterystyky pedahohichnykh doslidzhen' // Visnyk APN Ukrayiny. – 1993. - #1. – s.11-23.
3. Hranychyna O.A. Statystycheskiye metody psykholoho-pedahohycheskykh yssledovanyy: Uchebnoe posobyie. – Sankt-Peterburh: Yzdatel'stvo RHPU ym. A.Y.Hertsena, 2002. – 48 s.
4. Zahvyazynskyy V.Y., Atakhanov R. Metodolohyya y metody psykholoho-pedahohycheskoho yssledovaniya. – 2-e yzd.: М.: Akademya, 2005. – 208 s.
5. Kozhukhova T.V. Osnovy psykholoho-pedahohichnoho doslidzhennya. – Kharkiv: Vyd-vo NFaU: Zoloti storinky, 2002. – 240 s.
6. Metody pedahohycheskoho yssledovaniya: Lektsyy / Pod red. kand. ped. nauk V.Y. Zhuravleva: Ucheb. posobyie dlya studentov ped. yn-tov. - М.: Prosveshchenye, 1972.
7. Metody sbora ynfomatsyy v sotsyolohycheskykh yssledovaniyakh. Kn. 2. Orhanyzatsyonno-metodycheskiye problemy oprosa. Analiz dokumentov. Nablyudeniye. Eksperyment /Otv. red. V.H. Andreenkov, O.M. Maslova. - М.: Nauka, 1990.
8. Sydorenko V.K., P.V. Dmytrenko. Osnovy naukovykh doslidzhen'. Navch. Posibnyk dlya vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity. – К.: RNNTs «DINIT», – 2000.
9. Tkhorzhevskyy D.O. Metodyka trudovoho ta profesynoho navchannya: Navch. posibnyk. -4-tye vydannya, pererob. i dopov.Ch.1. Teoriya trudovoho navchannya. – К.: RNNTs «DINIT», – 2000.

- способом районування, виділених на проміжних етапах відбору, об'єктів репрезентації;
- способом відбору об'єктів репрезентації та одиниць спостереження на кожному етапі;
- об'ємом вибіркової сукупності (кількість одиниць спостереження). [2]

Перші чотири ознаки описують тип вибірки, тобто особливості процесу відбору одиниць спостереження, п'ятий – об'єм вибіркової сукупності, що дозволяє розрізняти вибірку в рамках вибраного типу за кількістю одиниць спостереження.

При проведенні дослідження варто звизити число об'єктів до мінімально необхідної кількості. При дослідженні виховання інтересу молодших школярів до професії батьків варто взяти кілька десятків учнів.

Для забезпечення рівності умов експериментальних і контрольних класах слід:

- залучити до проведення занять у групі одного вчителя;
- вибрати в якості експериментального більш слабкий клас чи групу;
- замінити місцями, у кожній наступній серії дослідів, експериментальні та контрольні класи (групи);
- розділити склад учнів на кількісно однакові (співрозмірні) групи за рівнем успішності чи іншими важливими для експерименту ознаками. [3]

Розглянемо основні вимоги до проведення будь-якого типу експерименту.

1. Збирання емпіричних даних – всебічне вивчення вихідного стану розгляданого об'єкта, виявлення основних тенденцій його розвитку.

2. Теоретичний аналіз – висування гіпотез, чітка постановка завдань експерименту, розробка та аналіз альтернативних шляхів їх розв'язків.

3. Підготовка до проведення дослідження – створення таких умов, у яких можливе експериментування; підбір об'єктів для вивчення, при можливості – їх вирівнювання.

4. Старанна розробка процедури експериментальної роботи.

5. Впровадження експерименту – систематичне вивчення ходу розвитку експериментальних змінних і точне описування фактів.

6. Проведення систематичної реєстрації (там, де можливо, вимірювань та оцінювань) фактів різноманітними засобами і способами з використанням відповідних пристроїв, схем, анкет, тестів, психолого-педагогічних характеристик, математичного апарату.

7. Створення повторюваних ситуацій, зміна характеру умов та перехресні впливи, створення ускладнених ситуацій з метою підтвердження (або спростування) раніше одержаних даних.

8. Перехід від емпіричного вивчення до логічних узагальнень, до аналізу і теоретичної обробки одержаного фактичного матеріалу. [7]

Висновки. Результати експериментального дослідження у порівнянні з уже відомими в науці даними виконують різні функції – уточнюють або розширюють окремі теоретичні чи практичні положення навчально-виховного процесу чи методики вивчення, одержані результати можуть також відкривати нові аспекти досліджуваної проблеми, виокремлювати нові елементи, не відомі раніше. Отже розібравшись як провести експериментальне дослідження нами складена програма експериментального дослідження виховання інтересу молодших школярів до професії батьків.

Професійна експертна та митна діяльність оперує компетенціями, а система вищої освіти – знаннями, вміннями та навичками. Під час проектування варіативної складової підготовки майбутніх товарознавців за професійним спрямуванням «Товарознавство та експертиза у митній справі» необхідно актуалізувати вимоги професійної сфери до результатів навчання товарознавців-експертів, та засобами варіативних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки перекомпонувати знання, вміння та навички у певні компетенції, які потрібні у професійній сфері. Термін «результати навчання» є одним з основних термінів Болонського процесу і важливий для розуміння та порівняння розмаїття академічних ступенів (кваліфікацій) в Європі, зміни освітньої парадигми з процесної на результатну. Останнє означає перехід від підходу в побудові освітніх / навчальних програм та викладанні, орієнтованого на викладача, до студентоцентрованого підходу [1, с. 17].

Під час формування змісту навчання та навчальних планів необхідно враховувати, що впровадження дисциплін циклу професійної та практичної підготовки з недостатньо продуманими міждисциплінарними зв'язками, може призвести до невинновданого дублювання або однобічності у викладанні основ наук, до роз'єднаності зусиль окремих викладачів. Проектування змісту навчання на міждисциплінарній основі створює більше можливостей для розвитку інтелектуального творчого мислення майбутніх фахівців під час вирішення проблемних ситуаційних завдань професійного спрямування. Від того, в якій мірі будуть визначені і задіяні в освітньо-професійній програмі взаємні зв'язки між предметами, залежатиме і якість результатів навчання.

У сучасній педагогічній практиці для встановлення міждисциплінарних зв'язків використовуються методи моделювання та проектування. Найбільш часто застосовуються моделі, що враховують зв'язки у рамках окремих дисциплін. Міждисциплінарні моделі, які передбачають поширення знань однієї дисципліни на інші у межах навчальної програми – більш складні, але також поступово набувають поширення у вищій школі. Змішані моделі міждисциплінарних зв'язків, на наш погляд, є найперспективнішими у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, оскільки відбивають логічну структуру навчального матеріалу, інтегрують опорні знання дисциплін різних циклів навчання, враховують перспективні зв'язки в інтересах кінцевого результату.

Значне збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню і необхідність підготовки майбутніх товарознавців-експертів до роботи у невизначеному мінливому середовищі посилюють роль міждисциплінарних зв'язків у розвитку загальних інтелектуальних здібностей та професійно-значущих прийомів розумової діяльності студентів, в активізації їх пізнавальної діяльності, спроможності до самоосвіти.

З огляду на вищезначене, інтеграція міждисциплінарних зв'язків як підсистеми високоякісного навчального процесу повинна відбуватися на принципах адресності, гнучкості, креативності. Керуючись даними принципами, викладачі зможуть посилювати зв'язки між дисциплінами, цілеспрямовано використовуючи, наприклад, міждисциплінарні навчально-пізнавальні або компетентісно-орієнтовані завдання.

На нашу думку, міждисциплінарні зв'язки, представлені у такому вигляді, сприятимуть розширенню освітнього простору, будуть створювати свого роду

віртуальну навчальну міждисциплінарну лабораторію, в якій студенти, багаторазово застосовуючи знання з кожної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки в нових умовах за рамками самих дисциплін розвиватимуть навички професійної діяльності.

Висновки. Міждисциплінарність є сучасним принципом навчання, що впливає на вибір і структуру навчального матеріалу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки товарознавців-експертів, посилює системність знань, активізує методи навчання, орієнтує на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи тим самим єдність навчально-виховного процесу і якості формування готовності товарознавців-експертів до професійної діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку педагогічних технологій формування готовності майбутніх товарознавців-експертів у митній справі до професійної діяльності.

Література:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України ГСВОУ 6.030510-2012: Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 0305 «Економіка і підприємництво» напрямку підготовки 6.030510 «Товарознавство і торговельне підприємництво». – Видання офіційне. – Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України. – К. – 2012. – 32 с.

2. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» у сучасній освітній парадигмі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf>. – Назва з екрану.

3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BD%D0%B7>. – Назва з екрану.

4. Шишов С. Е., Аганов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002, март-апрель. С. 58–62.

References:

1. *Haluzevyi standart vyshchoyi osvity Ukrainy HSVOU 6.030510-2012 : Osvim'o-kvalifikatsiyna kharakterystyka bakalavra haluzi znan' 0305 «Ekonomika i pidpryyemnytstvo» napryamu pidhotovky 6.030510 «Tovaroznavstvo i torhovel'ne pidpryyemnytstvo». – Vydannya ofitsiynе. – Ministerstvo osvity i nauky, molodi i sportu Ukrainy. – K. – 2012. – 32 s.*

2. Kobzar N. V. Ponyattya «kompetentnist'», «kompetentsiya» i «hotovnist' do diyal'nosti» u suchasnyy osviniy paradyhmi [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knwsop.pdf>. – Nazva z ekranu.

3. Pro zatverdzhennyya Natsional'noyi ramky kvalifikatsiy: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. # 1341. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-pp#n37>. – Nazva z ekranu.

4. Shyshov C. E., Ahapov Y. H. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovanyu: prykhot' yly neobkhodynost'? // Standarty y monytorynh v obrazovanyi. 2002, mart-aprel'. S. 58–62.

1-й етап - констатуючий експеримент, який проводиться на початку дослідження і має на меті виявлення стану вивчуваного питання чи явища, одержання “копії” та побудову його схематичної моделі. Констатуючий експеримент полягає в тому, що дослідник експериментальним шляхом встановлює лише стан педагогічної системи, що вивчається: констатує наявність зв'язків, залежностей між явищами, визначає вихідні дані для подальшого дослідження.

2-й етап - формуючий (творчий) експеримент, який здійснюється на базі даних попереднього етапу, і його завданням є активна зміна педагогічного явища чи процесу відповідно до гіпотези та цілей дослідження. У цьому випадку формуються нові зв'язки і взаємостосунки між учасниками педагогічного процесу. Дослідник перетворює одержану на попередньому етапі інформацію відповідно до виявлених тенденцій розвитку навчально-виховного процесу і таким чином створює умови, які повинні сприяти формуванню нових рис (властивостей) цього процесу. Формуючий експеримент супроводжується застосуванням спеціально розробленої системи заходів, спрямованих на формування в учнів певних якостей, на покращення результатів їх навчання, виховання, трудової діяльності тощо.

3-й етап - контролюючий експеримент, який може перевіряти окремі положення, факти, дані, підтверджувати гіпотезу, а також валідність результатів формуючого експерименту. Дослідник може контролювати як всі змінні, що піддаються дослідженню, так і окремі, найбільш важливі.

Контролюючий експеримент визначає рівень знань, умінь та навичок за матеріалами формуючого експерименту.

Такі підходи до класифікації експерименту не є суперечними, вони лише висвітлюють різноманітні сторони цього складного і багатогранного методу. Планування експерименту включає в себе:

- визначення мети та завдань експерименту;
- місце, час проведення експерименту та його об'єм;
- характеристику вибірки та задіяних в експерименті груп;
- опис використовуваних для проведення експерименту матеріалів;
- опис методики проведення експерименту;
- опис додаткових змінних, що впливають на результати експерименту;
- опис методики фіксування, обробки та інтерпретації результатів експериментального дослідження. [1]

Для одержання достовірної інформації важливим є виділення з об'єкту дослідження тої сукупності, яка буде підлягати вивченню, тобто формування вибіркової сукупності. [4]

Вибіркова сукупність – частина генеральної сукупності, що виступає в якості основних об'єктів спостереження. Вибіркова сукупність повинна відображати властивості та ознаки генеральної сукупності.

Генеральна сукупність – це та сукупність об'єктів, на яку експериментатор поширює висновки дослідження, тобто та множина об'єктів, яка має спільну характеристику і вивчається в рамках дослідження на територіально-часових границях.

Процес формування вибіркової сукупності характеризується такими ознаками:

- числом ступенів відбору;
- типом виділення об'єктів репрезентації на проміжних етапах відбору;

головним чином для вивчення наявного досвіду, то експеримент передбачає втручання у навчально-виховний процес та перетворення умов, у яких відбувається вивчуване явище.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності програми експериментального дослідження виховання інтересу молодших школярів до професії батьків.

Виклад основного матеріалу статті. Будь-яке наукове дослідження включає до свого складу експеримент. Досконале знання методологічних основ проведення науково-педагогічного експерименту – важлива складова професійної компетентності дослідника, необхідний інструмент в його повсякденній роботі. Потрібно чітко усвідомлювати послідовність етапів, співвідношення форм та методів організації експериментальної роботи, специфічні прийоми та шляхи її реалізації.

Як зазначає В.К. Сидоренко, основою експерименту може бути виявлення властивостей досліджуваних об'єктів, перевірка справедливості гіпотез і на цій основі всебічне і глибоке вивчення теми, а саме виховання інтересу молодших школярів до професії батьків. [8].

Експеримент як самостійний метод у роботах Гончаренко С.У., характеризується такими ознаками:

- діяльність, що організована на основі наукових даних у відповідності з теоретично обгрунтованою гіпотезою;
- запланований вплив на досліджуваний об'єкт, створення нових явищ тощо;
- глибокий аналіз та теоретичне узагальнення одержаних результатів;
- можливість багаторазового повторення;
- дотримання точно врахованих і змінюваних умов. [2]

Експеримент, на відміну від інших методів, як стверджує Кожухова Т.В., створює умови для:

1. перевірки ефективності запроваджень у навчально-виховний процес;
2. порівняння ролі та впливу різних факторів на педагогічний процес;
3. вибору оптимальних факторів для організації певних ситуацій навчання та виховання;
4. виявлення умов реалізації певних педагогічних задач;
5. виявлення специфіки та закономірностей протікання педагогічного процесу в конкретних, в тому числі й заданих, умовах. [5]

Експериментальна робота в навчальних закладах повинна передбачати щонайменше:

- чітку фіксацію стартових умов;
- точне та зрозуміле формулювання гіпотез й очікуваних результатів;
- фіксування незалежних змінних, тобто того, що спеціально впроваджується в експериментальну ситуацію;
- фіксування умов експерименту;
- виявлення реальних результатів і їх відповідності гіпотезі. [9]

Окремі науковці вважають за необхідне визначати не типи чи види експерименту, а його етапи. Якщо, наприклад, деякі автори (В.І. Загв'язинський, В.І. Журавльов, І.Ф. Харламов та ін.) за цілями дослідження ділять експеримент на констатуючий, формуючий (конструюючий), контролюючий, то інші (зокрема, Г.І. Щукіна) вважають це етапами одного складного педагогічного експерименту: [6]

УДК 373.048:331.54

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Мудрий Я. С.

Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича (м.Чернівці)

ПЕДАГОГІКА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам розвитку педагогіки сімейного виховання, розкривається її зв'язок із загальною педагогікою. Визначено зміст, мету та завдання педагогіки сімейного виховання.

Ключові слова: педагогіка, сім'я, педагогіка сімейного виховання, концепція сімейної педагогіки.

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам развития педагогики семейного воспитания, раскрывается ее связь с общей педагогикой. Определено содержание, цель и задачи педагогики семейного воспитания.

Ключевые слова: педагогика, семья, педагогика семейного воспитания, концепция семейной педагогики.

Annotation. The article is devoted to theoretical and methodological aspects of the development of family education pedagogy, its relationship with the general pedagogy is observed. The content, purpose and objectives of family education pedagogy are determined.

Key words: pedagogy, the family, family education pedagogy, the concept of family pedagogy.

Вступ. Особистістю не народжуються - нею стають у процесі спілкування і діяльності. Саме через соціальне середовище, в якому перебуває людина, набуваються знання, досвід і практичні вміння для налагодження стосунків з іншими людьми. А перше соціальне середовище, яке оточує дитину - це сім'я.

Досвід, що отримує дитина через взаємодію з батьками, закріплюється і формує відповідні моделі з іншими людьми, що передаються із покоління в покоління. У кожному суспільстві складається відповідна культура взаємостосунків і взаємодії між батьками і дітьми, виникають соціальні стереотипи, відповідні установки і погляди на виховання у сім'ї.

Сучасний етап становлення педагогіки сімейного виховання як наукової галузі супроводжується появою численних навчальних посібників з дисципліни для вищої школи, досить різноманітних за змістом і структурою (О.Зверева, А. Ганічева, Б. Ковбас, В.Костів, Т. Кулікова А. Кузьмінський, В. Омеляненко, А. Марушкевич, П. Щербань та ін.).

Історичне підґрунтя педагогіки сімейного виховання становлять праці видатних філософів, педагогів, психологів, серед яких Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталотці, О. Духнович, К. Ушинський, П. Каптерев, А. Макаренко, В.Сухомлинський та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у висвітленні взаємозв'язку педагогіки сімейного виховання із

загальною педагогікою, розкритті змісту, мети та завдань педагогіки сімейного виховання.

Виклад основного матеріалу статті. В сім'ї закладаються основи формування особистості. Сім'я пов'язана кровними і родинними відносинами, поєднуючи подружжя, дітей і батьків, об'єднує одночасно два, три, а інколи й чотири покоління: батько й мати, бабуся й дідусь, онуки й правнуки. Шлюб двох людей ще не є сім'я. У відтворенні людського роду, в дітонародженні і вихованні полягають основні функції сім'ї.

У сім'ях усіх станів проявлялась велика турбота про виховання дітей. У народі вона найчастіше будувалась за принципом «роби як я», тобто в основу сімейного виховання був покладений авторитет батьків, їх діла і вчинки, сімейні традиції. Сразком був батько, глава сімейства. Його приклад, як правило, наслідували хлопчики, дівчатка найчастіше навчалися в матері.

У дворянських і заможних сім'ях вихованням займалися годувальниці й няні. Вони прищеплювали любов до рідного краю, рідної природи, рідної мови; виховували «народний дух», передавали разом з народними піснями і казками народні уявлення про природу і справедливість, про честь і гідність. Підростаючих дітей передавали на виховання французьким гувернерам і гувернанткам, німецьким боннам, які навчали правилам гарної поведінки, світським манерам [1, с. 435].

Важливим періодом становлення педагогіки сімейного виховання як науки є кінець XIX – початок XX століття. Глобальні економічні та культурні зміни, демократизація суспільства спричинили в цей період появу суперечливих тенденцій у розвитку суспільних і міжособистісних стосунків, трансформацію сімей європейського типу, втрату ними окремих функцій, зміну моральних сімейних цінностей. У той час набувають популярності теорія про відмирання традиційної форми моногамної сім'ї, з'являються спроби експериментування у сфері шлюбних стосунків та позасімейного виховання.

У перші роки радянської влади заперечуються надбання дореволюційної педагогіки у галузі родинного виховання.

Демократичні зміни у характері сімейних стосунків радянських сімей (середина XX ст.) поступово намічають перехід від патріархальної до сім'ї перехідного періоду. Відбувається переоцінка та відродження дореволюційної педагогічної спадщини теорії і практики сімейного виховання, зростає науковий інтерес до родинного виховання, з'являються розробки нових підходів до його організації, шляхів взаємодії суспільних і сімейних форм виховання. Збагачується практика співробітництва сім'ї і школи: батьківські збори, батьківські комітети тощо. Проте позитивний ефект вищезазначених процесів знижується за рахунок домінування державної політики перетворення сімейного виховання на суспільне.

На початку 60-х років XX ст. продовжуються зміни у сімейному побуті і шлюбних стосунках: боротьба за сімейне лідерство, зміна змісту різних функцій сім'ї та її діяльній основі, збільшення розлучень. Триває процес перетворення складних багатопокілних патріархальних та сімей проміжного типу в нуклеарні, біархатні, малодітні (Л.Волинська, В.Дружинін, А.Капська, І.Трухін та ін.).

В останні десятиліття XX ст. у суспільстві зростає популярність сім'ї як виховного інституту. Переосмислення значення родинного виховання у житті кожної людини, відродження здобутків народної сімейної педагогіки на межі

5. Prokopenko I.F., Yevdokymov V.I. *Pedahohichna tekhnolohiya: posibnyk* / I.F. Prokopenko, V.I. Yevdokymov. –Kharkiv: Osnova, 1995. -286s.

6. Selevko H.K. *Sovremennue obrazovatel'nye tekhnolohyy: ucheb posobyе dlya ped. vuzov y un-tov povushenyaya kvalyfykatsyy* / Herman Konstantynovych Selevko. – M.: Narodnoe obrazovanye, 1998. -256s.

Педагогіка

УДК 373.31

**аспірант кафедри педагогічної майстерності вчителів
початкових класів і вихователів дошкільних закладів Олейник С. М.**

Республіканського вищого навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРОФЕСІЇ БАТЬКІВ

Анотація. Здійснений автором аналіз наукового фонду та стану шкільної практики свідчить про недосконалість цілісної профорієнтаційної технології виховання та навчання учнів початкових класів. Розглядає діяльність видатних науковців, які займалися проблемою виховання інтересу молодших школярів до професій батьків. Особливий акцент автор робить на методи виховання інтересу, які являються невід'ємною частиною навчально-виховного процесу та розкривають форми які необхідні для викладання уроку праці.

Ключові слова: експеримент, наукове дослідження, інтерес, професії батьків, молодші школярі, виховання, зміст, форми, методи виховання.

Аннотация. Проведенный автором анализ научного фонда и состояния школьной практики говорит про несовершенство целостности профориентационной технологии воспитания и обучения школьников начальных классов. Рассматривает деятельность выдающихся ученых, которые занимаются проблемой воспитания интереса младших школьников к профессии родителей. Большой акцент автор делает на методы воспитания интереса, который является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, а также раскрывает формы необходимые при изложении материала на уроке трудового обучения.

Ключевые слова: эксперимент, научное исследование, интерес, профессии родителей, младшие школьники, воспитание, содержание, формы, методы воспитания.

Annotation. The programmed let pupils to know different professions. The article deals with the work of the prominent scientists that are investigating the problem in question. The articler also places the emphasis on the methods of cultivating the interest which is an essential part of the educational process and shows the forms which are necessary for teaching at labour training classes.

Key words: crucial experiment, investigation interest, parents' professions, junior schoolchildren, educating (cultivating), content, forms, methods of education.

Вступ. Разом із спостереженням експеримент є важливим методом теоретико-пізнавальної діяльності людства. Але, якщо спостереження є способом пізнання об'єктивного світу, що ґрунтується на безпосередньому сприйнятті речей та явищ за допомогою органів чуття і використовується

компетентності майбутніх учителів технологій» (спецкурс для майбутніх учителів технологій) [4].

Висновки. Визначення сутності, змісту і структури проектно-творчої компетентності майбутнього вчителя технологій, вивчення особливостей його формування, рівнів сформованості, ступеня розвитку окремих його складових, дозволили нам розробити технологію формування проектно-творчої компетентності майбутнього вчителя технологій комбінаторними засобами. Така організація професійної підготовки майбутніх вчителів технологій формують знання з проектно-творчої діяльності, етапів проектування одягу, основних закономірностей композиції одягу, композиційного формоутворення та умінь художнього конструювання, моделювання та проектування. Комбінаторні засоби, які використовуються в педагогічній технології забезпечують розвиток асоціативно-образного та просторового мислення, уяви, фантазії, пам'яті, художнього смаку і творчих здібностей, сприяють вдосконаленню культури праці, розвиток комплексу особистісних якостей, виховання творчої самостійності, прагнення до самовдосконалення.

Література:

1. Агапова Т.П., Шопіна А.В. Комбінаторні засоби формоутворення одягу: навч. посібник. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; Колегіум, 2013. – 148с.
2. Лагода, О.М. Теоретичні підходи до розуміння художньої образності костюма в дизайні одягу / О.М.Лагода // Вісник Харк. держ. академії дизайну і мистецтв. – Харків: ХДАМ, 2008. – №5. – С.77 – 84
3. Матысек В.В. Развитие навыков технического творчества будущих инженеров-педагогов дизайнерского профиля в процессе производственной практики // Проблемы инженерно-педагогической освіти: Зб. наук. пр. – № 13. – 2006. – 300 с. – С. 176-183., 180-181.
4. Нікуліна А.В. Використання комбінаторних засобів в процесі формування проектно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій (спецкурс для майбутніх учителів технологій): – Харків: Колегіум, 2013. – 21с.
5. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія: посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Основа, 1995. – 286с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 589с.

References:

1. Ahapova T.P., Shopina A.V. Kombinatorni zasoby formoutvorenniya odyahu: navch. posibnyk. –Kharkiv: KhNPU im. H.S. Skovorody; Kolehium, 2013. –148s.
2. Lahoda, O.M. Teoretychni pidkhody do rozuminnya khudozhn'oyi obraznosti kostyuma v dyzayni odyahu / O.M.Lahoda // Visnyk Khark. derzh. akademiyi dyzaynu i mystetstv. – Kharkiv : KhDAM, 2008. – №5. – S.77 – 84
3. Matyssek V.V. Razvytye navukov tekhnicheskoho tvorchestva budushchykh ynzhenеров-pedahohov dyzaynerskoho profilya v protsesse proyzvodstvennoy praktky // Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity: Zb. nauk. pr. – № 13. – 2006. – 300 s. – S. 176-183., 180-181.
4. Nikulina A.V. Vykorystannya kombinatorykh zasobiv v protsesi formuvannya proektno-tvorchoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy (spetskurs dlya maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy): –Kharkiv: Kolehium, 2013. – 21s.

третього тисячоліття дозволили створити нову філософію взаємодії сім'ї та суспільних інститутів. В її основі – ідея про пріоритетність сімейного виховання, відповідальність батьків за виховання дітей та допоміжну, доповнюючу роль соціальних установ у цьому процесі. Педагогічна література з проблем сімейного виховання цього періоду містить глибокий аналіз народної системи українського родинного виховання, що складалась віками (М.Стельмахович, П.Щербань) [2, с. 23].

Народна педагогіка залишається невичерпним джерелом розвитку педагогіки сімейного виховання. Історія розвитку людства, окремих держав, кожного народу характеризується певними поглядами на виховання дітей, можливостями здійснення освітнього процесу підростаючих поколінь. Відомі різні теоретичні і практичні підходи до організації процесу виховання дітей: в одних підкреслювались переваги суспільного виховання, раннього вилучення дитини з сім'ї, в інших – надавалась пріоритетність сімейному вихованню, у третіх – визнавалась необхідність поєднання виховних впливів на дитину сім'ї та суспільних виховних інститутів.

Теоретичну основу педагогіки сімейного виховання складає загальна педагогіка. Враховуючи, що предметом дослідження загальної педагогіки є процес виховання людини, педагогіка сімейного виховання вивчає закономірності і особливості останнього в окремій соціальній підсистемі суспільства – сім'ї.

На сучасному етапі розвитку науки відбувається систематизація теоретичних та практичних надбань у галузі педагогіки сімейного виховання, подальша розробка понятійного апарату, удосконалення методів дослідження.

Поступово формується, розвивається понятійний апарат педагогіки сімейного виховання. Крім загальноприйнятих педагогічних термінів: процес сімейного виховання, його закономірності, принципи, напрями, зміст, методи, засоби, у підручниках і посібниках розглядаються поняття «виховний (педагогічний) потенціал сім'ї» (Б. Ковбас, В. Костів, Т. Кулікова); «педагогічна культура батьків» (Т. Кулікова, А. Марушкевич, П. Щербань); «культура сімейного спілкування» (Т. Кулікова, А. Марушкевич, П. Щербань, В. Семиченко, В. Заслуженюк); «батьківський авторитет»; «батьківська влада»; «батьківська любов»; «оптимальна батьківська позиція» (А. Захаров, А.Співаковська); моделі неправильних підходів до виховання (С. Соловейчик) тощо. Значна увага приділяється характеристиці структури сім'ї та суб'єктів виховного процесу в родині (матері, батька, бабусі, дідуся, братів, сестер, інших родичів). Детально аналізується проблема взаємодії сім'ї та інших соціальних інститутів (Б. Ковбас, В. Костів, Т. Кулікова, А. Марушкевич). Педагогіка сімейного виховання спирається на соціологічні поняття – «сім'я», «функції сім'ї», «типи сімей» тощо [3, с. 23].

Зміст, завдання та мета сімейного виховання реалізуються в органічній єдності під дією відповідних педагогічних факторів.

Метою сімейного виховання є забезпечення високого рівня освіченості й виховання свідомого громадянина України, здатного на основі життя й досвіду власного народу та досягнень світової науки і культури, врахування національно – територіальних особливостей України здійснювати соціально-економічний розвиток і господарювання в республіці, утверджувати найвищі ідеали гуманістичної культури й демократичних взаємовідносин людей, відстоювати і захищати права, гідність і честь своєї Вітчизни.

Зміст виховання в сім'ї обумовлений метою виховання в демократичному суспільстві і специфікою сімейного виховання. Тому його складовими компонентами є відомі напрями виховання – національне, моральне, правове, ставе, художньо-естетичне, героїко – патріотичне, трудове, екологічне, фізичне та розумове (Алексєнко Т. Ф., Посто́вий В.Г., Підласий І.П., Фіцула М.М.) [3, с. 68; 4, с. 94].

Основними завданнями сімейного виховання є (Мойсеюк Н.Є., Посто́вий В.Г.):

- виховання фізично й морально здорової дитини, забезпечення необхідних екосоціальних умов для реалізації можливостей розвитку дитини (генотипу);

- створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, умов для розвитку почуттів і сприймань, її самореалізації;

- засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, людяності, здатності виявляти турботу про молодших, милосердя до слабких і людей похилого віку;

- залучення дітей до чарівного світу знань, вивчення народних казок, пісень, прислів'їв, приказок, дум, лічилок тощо; виховання поваги до школи і вчителя, прагнення до освіти й творчого самовдосконалення;

- включення дитини в спільну з дорослими діяльність, розвиток працелюбності, творчої особистості, спрямування її зусиль на турботу про навколишнє середовище, виховання дітей цивілізованими господарями та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин;

- формування естетичних смаків і почуттів, умінь розрізняти красиве і потворне в мистецтві і житті, поважати прекрасне у вчинках людей; забезпечення умов для творчої практичної діяльності дітей;

- забезпечення духовної єдності поколінь, збереження сімейних традицій та реліквій, вивчення родоводу; прилучення дітей до народних традицій, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості і самосвідомості [5, с. 53; 6, с. 67].

Визначення провідних завдань сімейного виховання має принципово важливе значення, оскільки, по-перше, робить виховний педагогічний вплив на дітей у сім'ї чітким і цілеспрямованим. Без них воно буде б розпливчатим і незрозумілим. Конкретне визначення виховним завдань батьків, по-друге, потрібне для усунення плутанини у цій важливій галузі родинно-побутової культури, зумовленої проповіданням надуманих догм. І по-третє, допомагає позбутись кон'юнктурності у родинній педагогіці, що постійно переслідувала її протягом цілого ряду десятиліть, тобто стабілізується і реалізується розвиток батьківської педагогіки.

Сучасний період розвитку педагогіки сімейного виховання характеризується гуманістичним спрямуванням процесу родинного виховання. Відповідно, поряд з традиційними принципами виховного процесу: цілеспрямованості, науковості, узгодженості виховних впливів, досліджуються принципи гуманності (побудова стосунків з дитиною на основі довіри, взаємоповаги, співробітництва, любові, повага до прав дитини на знання і незнання, помилки, власність) й активності виховання (надання дитині права вибору і прийняття самостійних рішень, стимулювання і підтримування

тощо [2, с.77 – 84]. Дана робота повинна мислитися і будуватися композиційно, тобто відповідно системі певних правил, закономірностей і прийомів побудови форми в мистецтві, призначених для досягнення єдності форми і змісту. Тому основними засобами досягнення даної мети є застосування комбінаторних засобів структурної та кольорової гармонізації, що забезпечують логічне і красиве розташування частин, з яких складається ціле, надаючи ясність і стрункість формі і полегшую сприймання її змісту [1, с.94-114].

При побудові проектного образу здійснюється безпосередньо проектування образу одягу, а опосередковано – образ людини. Цей процес підвладний стилю епохи, стилю в дизайні, напрямку в дизайні одягу (прет-а-порте, від-кутор, авангардна мода) та модним тенденціям, які характеризують окремо взятий період часу. Ескізне проектування при побудові проектного образу одягу складається із розробки ідеї проекту в сукупності із знаходженням образного рішення, з підбором матеріалів, тканини та доповнень. Виконання творчого ескізу покликано не тільки виразити основну думку автора, але і докладно розповісти про неї, про її втілення в конкретному матеріалі, в тому як одяг, що проектується виглядає на фігурі людини. Творчий ескіз представляє собою детальний рисунок, в якому вирішується характер і пластика всіх формуютьуючих ліній – силуетних, конструктивних, декоративних. Намічається конструкція форми, загальне кольорове рішення, функціональна направленість моделі, а також необхідні аксесуари, що доповнюють образ одягу. [3, с. 180-181.] Для даної частини змістовного етапу застосовуються крім комбінаторних засобів структурної та кольорової гармонізації, ще засоби організації технологічного процесу виготовлення одягу, а саме текстильний матеріал, декор і фурнітура [1, с.121-133].

Для створення чіткої інформації про призначення, конструкцію, об'ємно-просторову структуру форми, матеріали відводиться **процесуальному етапу** технології. В межах даного етапу розглядається організація проектно-творчої діяльності та процес виготовлення моделей одягу.

Основною ідеєю форми одягу при втіленні цього етапу є посилення образу графікою, прийомами графічного зображення для пошуку більш виразного матеріального втілення. Це може реалізуватися за допомогою прийомів проектування, конструювання та моделювання одягу. Процес виготовлення одягу характеризується виготовленням дизайн-об'єкту та корекцією. На цьому етапі ми користуємося засобами організації технологічного процесу виготовлення одягу, які впливають на вибір текстильного матеріалу, декору та фурнітури, на визначення технологічних умов обробки деталей одягу та режиму волого-теплову обробки готового одягу.

Останнім структурним компонентом технології визначаємо **рефлексивно-оцінний**. Метою якого є контроль, аналіз та корегування результатів проектно-творчої діяльності з боку студента як суб'єкта діяльності, набуття досвіду рефлексивної діяльності. Він включає внутрішні процеси осмислення і аналізу, самооцінку власної проектно-творчої діяльності і її результатів; прагнення до самовдосконалення; уточнення шляхів організації графічної діяльності; визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи; оцінку співвідношення своїх можливостей і рівня домагань в цій діяльності.

Описані вище етапи технології знайшли віддзеркалення у спецкурсі «Використання комбінаторних засобів в процесі формування проектно-творчої

Метою розробленої нами технології стало формування проектно-творчої компетентності майбутнього учителя технологій для реалізації інтересів і потреб майбутнього вчителя, вільного й усвідомленого вибору ним способів власної навчальної діяльності і удосконалення у ній, підвищення рівня проектно-творчої діяльності, здатності до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Запропонована технологія передбачає дослідження усіх аспектів навчально-виховного процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної структурно-функціональної моделі. Технологія формування проектно-творчої компетентності майбутнього вчителя технологій комбінаторними засобами – це модель спільної роботи викладача і студентів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів педагогічної діяльності.

Отже, технологія формування проектно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій визначаємо як послідовність взаємопов'язаних етапів цього процесу. Визначаючи технологію маємо дотримуватися варіативного складника технології навчання, приділяючи особливу увагу питанню засобів, які застосовуються на відповідних етапах.

Обґрунтування технології формування проектно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій потребує визначення її етапів, які співвідносяться зі структурними компонентами, етапами проектно-творчої діяльності та використання комплексу комбінаторних засобів, що застосовуються при проектуванні технології.

Перший етап технології – **концептуальний**. Даний етап технології розкриває мотиваційний структурний компонент на якому здійснюється художньо-графічний пошук дизайн-об'єкту. Художньо-графічний пошук характеризується здібністю особистості до народження оригінальних ідей, обґрунтування задуму для створення кінцевого продукту проектного образу, пошуком аналогів та асоціацій, здатністю до цілісного сприймання, проявами якого є відчуття пропорцій, ритму, форми. Ефективність концептуального етапу забезпечується відповідними комбінаторними засобами структурної гармонізації, які поєднують у собі комплекс, що розкриває зв'язок між елементами форми і фігурою людини та між окремими елементами дизайн-об'єкту, а саме: пропорція і пропорційність; симетрія і асиметрія; масштабність, метр та ритм; динамічність та статичність; структурний контраст, структурний нюанс [1, с.50-89].

Наступним етапом технології є **змістовний**, мета якого оволодіння знаннями побудови художнього та проектного образу дизайн-об'єкту одягу. Процес створення художнього образу одягу можна розділити на два етапи:

- виникнення образної ідеї в руслі поставленої проектної;
- створення цілісного художнього образу людини і костюма.

Для побудови художнього образу дизайн-об'єкту одягу передбачається синтез уявлень про призначення та концепція про реалізацію задуму. На даному етапі художній образ одягу можна визначати як «образ-задум». Асоціативне або образне сприймання при побудові художнього образу дозволяє запозичувати форми у різних об'єктів: явище природи, тваринний і рослинний світ, події в суспільстві, об'єкти предметного світу, образотворче мистецтво, архітектура, музика, художня література, театр, цирк, кінематограф

прагнення дитини до ініціативи, творчості, експерименту) (О. Кононко, Т. Кулікова, В. Семиченко, В. Заслуженюк). Згідно з останнім принципом батьки мають вчити дитину розраховувати на власні сили, покладатись на себе у різних життєвих ситуаціях. Взагалі ж, концепція сімейної педагогіки, тобто наукові основи і основні напрями, як правило, в різні історичні періоди при різних суспільних устроях зовні залишалися незмінними. Вони передбачали загальнолюдські цінності: боротьбу добра зі злом і його перемогу над останнім, чесність і честь, гідність і любов до людей, працелюбство і вміння бути вдячним.

Перші вимоги до особистості людини і її поведінки, як результат сімейного виховання, ми знаходимо вже в біблійних заповідях: не убий, не кради, будь шанобливим до старших і т.д.

Концепцію сімейної педагогіки зустрічаємо в різноманітних словесних викладах. Але сутність її завжди була одна й та ж: створення системи виховання, яка забезпечувала б всебічний і гармонійний розвиток особистості. Тільки таке сімейне виховання може принести щастя дитині.

Бережливе ставлення до дітей, до особистості дитини, відповідальність батьків утверджувалися євангельськими положеннями про те, що в перші сім років життя дітей за їх гріхи відповідають батьки

Висновки. Сімейне виховання – це педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство – формування особистості людини. Сімейна педагогіка потребує філософського осмислення закономірностей образу життя в сім'ї, стилю спілкування й умов життя.

Література:

1. Зайченко І.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
2. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. / М.Г. Стельмахович – К., 1996.
3. Кулікова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А.Куликова. - М.: ИЦ «Академия», 1999. – 232 с.
4. Фицула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К.: „Академія”, 2000 – 544 с.
5. Мойсейук Н. Є. Педагогіка. / Н.Є. Мойсейук. К., 2001. – 608 с.
6. Постовий В.Г. Сучасна сім'я та її педагогіка / В.Г. Постовий. – К., 1994.

References:

1. Zajchenko I.V. Pedagogika: Navchal'ny'j posibny'k. – K.: Osvita Ukrainy, KNT, 2008. – 528 s.
2. Stel'maxovy'ch M.G. Ukrayins'ka rody'nnna pedagogika. / M.G. Stel'maxovy'ch – K., 1996.
3. Kuly'kova T.A. Semejnaya pedagogy'ka y' domashnee vospytany'e / T.A.Kuly'kova. - M.: Y'Cs'z «Akademya», 1999. – 232 s.
4. Ficzuła M.M. Pedagogika: Navchal'ny'j posibny'k dlya studentiv vy'shny'x navchal'ny'x zakladiv osvity'. – K.: „Akademiya”, 2000 – 544 s.
5. Mojseyuk N. Ye. Pedagogika. / N.Ye. Mojseyuk. K., 2001. – 608 s.
6. Postovy'j V.G. Suchasna sim'ya ta yiyi pedagogika / V.G. Postovy'j. – K., 1994.

УДК: 378.18

аспірант кафедри педагогіки Муханова Ю. С.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків)

ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ

Анотація Стаття присвячена теоретичним та методичним питанням формування міжособистісних стосунків студентів коледжу. На основі досліджень педагогів, психологів та музикознавців обґрунтована важливість застосування музичного мистецтва в навчально-виховному процесі студентів з метою гармонійного розвитку міжособистісних стосунків.

Ключові слова виховання особистості студента, вплив музичного мистецтва, формування міжособистісних стосунків.

Аннотация Статья посвящена теоретическим и методическим вопросам формирования межличностных отношений студентов колледжа. На основе педагогических, психологических и музыковедческих исследований обоснована необходимость применения музыкального искусства в учебно-воспитательном процессе студентов с целью гармоничного развития межличностных отношений.

Ключевые слова воспитание личности студента, влияние музыкального искусства, формирование межличностных отношений.

Annotation The article is devoted to the theoretical and methodical questions of students' interpersonal relations formation at colleges. On the basis of teachers', psychologists', and music sociologists' researches the necessity of musical art application in to the students' educational process is grounded with the purpose of harmonious development of interpersonal relations.

Key words: education of personality of a student, influence of musical art, the formation of interpersonal relations.

Вступ. Формування суспільства бере свої витoki з формування спільноти покоління. Сучасність висуває низку актуальних питань щодо функціонування музичного мистецтва в соціокультурному просторі. В сьогоdnішньому гіперінформаційному суспільстві кардинально змінюється ситуація поширення музики, активно відбуваються процеси глобалізації.

В ході багатовікової історії філософи, релігійні діячі та вчені усвідомлювали велику роль музики. Маючи у своїй основі такі специфічні засоби як звук, тон, інтонацію, мелодію — музика активізує переживання людини, образні емоції. Вплив звуку є найбільш глибоким і різнобичним, що виконує функції не тільки впливу, але й керування та управління психічними процесами і станом організму. Звук чинить цілісний і всебічний вплив на живу систему, стимулює біохімічні реакції організму [1, С.8].

Основним змістом музичного мистецтва є емоційне та художньо-образне відображення дійсності. За допомогою емоційності, мелодії, темпу, ритму, гармонії музичне мистецтво спрямовує почуття, розум і волю на глибоке усвідомлення та створення гармонізованого світу — матеріального і духовного. Музика фактично впливає на всі сторони свідомості й якості діяльності особистості. Цей вплив може бути як корисним, підпорядковуючим,

Key words: training, technology of training, combinatorial learning tools.

Вступ. Аналіз стану сучасної професійної підготовки майбутніх учителів технологій, здійснений на основі вивчення психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, філософської, культурологічної літератури, свідчить про те, що загальною тенденцією викладання дисциплін у вищому навчальному закладі залишається використання традиційних застарілих форм, методів та засобів навчання, а організація навчального процесу має суттєві недоліки. Тому, виникає гостра суперечність між метою та рівнем професійної підготовки у педагогічному ВНЗ і характером, потребами соціально-економічного оновлення України. Розв'язання зазначеної проблеми потребує пошуку, розробки та впровадження адекватних педагогічних технологій, методів і форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, які містять достатній потенціал для створення ситуації творчого розвитку студента та забезпечувала підвищення в цілому рівня професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Аналізу сутності поняття «педагогічна технологія» присвячені дослідження Н.Абашкіної, К.Баханова, В.Бондаря, Б.Блума, В. Беспалько, С.Гончаренка, В. Євдокимова, М. Кларіна, О.Савченко, Г.Селевка, В.Корнєєва, О.Пометун, І. Прокопенко та ін., у зарубіжній науці воно пов'язане з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Г. Грейса, Дж Керола, В. Коскарллі, Д. Хамбліна та ін., в яких по-різному трактується зміст поняття залежно від того, як автори уявляють структуру навчального процесу.

Формування мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розробці, обґрунтуванні та характеристики кожного з етапів технології формування проектно-творчої компетентності майбутніх вчителів технологій комбінаторними засобами.

Виклад основного матеріалу статті. У нашому дослідженні під педагогічною технологією розуміємо вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу [5, с.42].

Як вважає дослідник Г.Селевко у педагогічній технології виділяються три аспекти: науковий: педагогічні технології — частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси; процесуально-описовий: опис (алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення результатів навчання; процесуально-дійовий: здійснення технологічного процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [6, с.256].

Розробляючи технологію формування проектно-творчої компетентності майбутніх вчителів технологій, ми виходили з того, що процес формування повинен відображати структуру проектно-творчої компетентності та етапи проектно-творчої діяльності. Засобами формування проектно-творчої компетентності майбутнього вчителя технологій, розвитку професійних умінь є використання комбінаторних засобів структурної гармонізації, комбінаторних засобів колористичної гармонізації та засобів організації технологічного процесу виготовлення одягу [1].

- 5) Mercator-Education information documentation research. – The Irish language in education in the UK. 2001. – 45 p
- 6) Mercator-Education information documentation research. – The Cornish language in education in the UK. 2001. – 46 p
- 8) Storry M., Childs P. *British Cultural Identities* Routledge / Mike Storry, Peter Childs // Taylor&Francis Group London and New York, 2013. – 298 p
- 7) Mercator-Education information documentation research – Study on the Development of Legislative Power and Provision. – 41p
- 9) Prymush M.V. *General Sociology/M. Prymush// Kyiv. Professiona. - 2004. - 590 p*
- 10) Shirin A.G. *Bilingual education in domestic and foreign pedagogy: dis . Doc. ped. Sciences: 13.00.01 / A. Shirin //Veliky Novgorod - 2007. – 339 p.*

Педагогіка

УДК: 378:746:687.1

аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Нікуліна А. В.
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглянуті етапи проектування технології формування проектно-творчої компетентності майбутнього вчителя технології комбінаторними засобами. Акцентується увага на комбінаторних засобах, за допомогою яких можливо активізувати самостійну діяльність фахівців, забезпечити розвиток образних і функціональних зв'язків між формою та дизайн-об'єктом. Обґрунтовується доцільність використання технології як однієї з перспективних в системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: професійна підготовка, технологія навчання, комбінаторні засоби навчання.

Аннотация. В статье рассмотрены этапы проектирования технологии формирования проектно-творческой компетентности будущего учителя технологии комбинаторными средствами. Акцентируется внимание на комбинаторных средствах, с помощью которых можно активизировать самостоятельную деятельность специалистов, обеспечить развитие образных и функциональных связей между формой и дизайн-объектом. Обосновывается целесообразность использования технологии как одной из перспективных в системе профессиональной подготовки будущих учителей технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, технология обучения, комбинаторные средства обучения.

Annotation. In the article describes the stages of the design technologies of design and creative competence of future technology teacher combinatorial means. Attention is focused on combinatorial means by which we can enhance the activity of independent experts, to ensure the development of imaginative and functional relationships between form and design object. The expediency of using technology as one of the most promising in the system of training of future teachers of technology.

так і шкідливим, дезорганізуючим фізіологічні, нервові та морально-психічні процеси.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні особливостей впливу музичного мистецтва на формування особистості та обґрунтуванні значення музичного мистецтва в процесі формування позитивних міжособистісних стосунків студентів коледжу.

Виклад основного матеріалу статті. Починаючи з другої половини VI та початку V сторіччя до н.е., спостерігається зацікавленість вчених та дослідників, щодо музики не тільки як мистецтва, але і як засобу впливу на життєдіяльність людини. Піфагор і його учні бачили в музиці так звану «музику сфер», яка здатна була гармонізувати Землю, Небо та людину. Платон вважав, що музичне виховання – це найбільш впливовий засіб, ніж будь-який інший, тому що ритм і гармонія здатні проникати в глибини людської душі. Цю думку підтримував давньогрецький філософ і вчений Аристотель, який вважав, що засобами мелодії і ритму можна викликати будь-які почуття [2, С. 11,12,13].

В епоху Ренесансу види та форми музичного мистецтва стають дещо різноманітнішими, що ще більше привертає увагу дослідників та мислителів того часу. В XV столітті складаються більш чіткі поняття про роль музичного мистецтва в житті окремої особистості і людства в цілому, її призначенні та видах. В XVI столітті відбувається створення принципово нових музично-естетичних систем. Так іспанський композитор і теоретик XVI століття Франциско Салінаса запропонував свою класифікацію видів музичного мистецтва, яка спиралась на особливості сприйняття музики. Епоха класицизму, не стала виключенням для реорганізації музичного мистецтва. Незважаючи на те, що основи сучасного музичного строю були закладені в античну епоху, завершеного вигляду він набув наприкінці XVII початку XVIII століть. Основоположник раціоналістичного вчення про афекти, французький математик і філософ, XVII століття Рене Декарт в своїх роздумах про специфіку музичного мистецтва, намагався поєднати математичний та психофізіологічний підходи до аналізу музичного мистецтва. Він зазначав, що мета музики дати можливість слухачу насолоджуватися різними її афектами. Також він наголошував на тому, що мотиви, які повторюються в музичному творі, здатні викликати у слухача певні асоціації.

Філософи епохи Просвітництва розвивали в своїх працях нове розуміння виразності музичного мистецтва. Адам Сміт, шотландський філософ-етик, серед робіт якого можна виокремити «Теорію нравственных чувств», розвивав поняття краси, як доцільності й наголошував на тому, що на відміну від інших видів мистецтва, музика здатна безпосередньо впливати на людину і на її розум. Жан-Жак Руссо, французький письменник, мислитель, композитор, був впевнений у тому, що вплив музики на особистість відбувається завдяки наслідуванню мелодії інтонаціям людини, що переживає певні почуття, тобто він розглядав музику, як мову, яка відокремилась від власне людської мови [3, С.20,21].

Починаючи з середини XIX століття, для питання музичного сприйняття починається принципово новий період. З'являється ідея виміру музичного сприйняття математичними засобами, яка належить німецькому філософу, математику кінця XVIII століття Христиану Вольфу. Окремі питання сприйняття звукової послідовності та музичного мислення розглядав у своїй праці «Психологічні дослідження», німецький філософ, психолог та педагог

Йоган Фридрих Герберт. Він виокремив різницю між слуховими відчуттями, та музичним мисленням. Однак наукового підґрунтя питання сприйняття музики набуло лише з появою праць Германа Гельмгольца, німецького фізіолога та психолога середини XIX століття. Один із перших німецьких експериментальних психологів Густав Теодор Фехнер започаткував експериментальну естетику. Питання, які розглядав Густав Фехнер, вбирали в себе структуру й одиниці естетичного виховання, функціональність естетичних уявлень. Крім того, він розробив низку методів, пов'язаних з естетичним сприйняттям.

Естетичні дискусії по проблемі змісту музики стимулювали низку досліджень з питань музичного сприйняття. Автором першої публікації «К психології музикального торчества и воздействия», 1906 року, по проблемі музичної психології була Валерія Дієнез з Угорщини. Не менш відомими стають і роботи Е. Ласло, К. Вітаньї. Курси музичної психології читаються в Болгарії, починаючи з лекцій Христо Христового з музики і психології вищої нервової діяльності 1949 року.

Починаючи з 60-х років XX століття вченими активно вивчалися типології груп слухачів, тенденції музичного життя країни. Саме в цей час завдяки А.Н. Сохору соціологія музики формується як самостійна науковообґрунтована дисципліна. Науковими дослідженнями в області соціології музики займалися Б. В. Асаф'єв, Д. В. Житомирський, Р. І. Грубер, А. О. Альшванг, Б. Л. Яворський, Й.Я. Рижкіна, М. Вебер, Т. Адорно. В соціологічному аспекті питання музичної творчості та сприйняття музичного мистецтва розглядаються в роботах Н. Г. Шахназарової, Є. В. Назайкіньського, В. В. Медушевського та ін. Кількість робіт, що містять соціально психологічний підхід до музичного мистецтва говорить про актуальність аспекту впливу музичного мистецтва на психоемоційний стан особистості та на суспільство в цілому. Прикладами таких робіт є «Рациональные и социологические основы музыки» (1921) М. Вебера, стаття «О социологическом методе в истории и теории музыки» (1925), «Вопросы социологии музыки» А.В. Луначарського, «О ближайших задачах социологии музыки» Б. Асаф'єва.

Предмет та завдання музичної соціології 20-х років минулого століття дещо різняться від предмету та завдань, які постають перед наукою сьогодні. Проте існує велика кількість аспектів та питань які залишаються не розв'язаними і сьогодні.

Отже, особливості сприйняття музики та звуку знаходять відбиття в працях багатьох вчених та музикознавців. Духовне життя народу України, залежить від рівня вихованості молоді, яка зараз навчається в навчальних закладах різного рівня акредитації. Доктор мистецтвознавства та музичний соціолог А. Сохор в своїй роботі «Воспитательная роль музыки» зазначав: «В чувствах и настроениях человека отражается окружающий мир, их источник - реальная жизнь. Поэтому, выражая эмоции, музыка отражает действительность» [4, С. 8].

Відомо, що існування міжособистісних стосунків в середині різноманітних форм суспільних відносин, зокрема в навчальній групі студентів коледжу, є реалізацією відносин окремих особистостей в процесі їх спілкування та взаємодії. Поняття «взаємодія» надзвичайно важливе та багатозначне. З погляду філософії – ця категорія являє собою одну із загальних форм

Висновки. Білінгвальна освіта у суспільстві Великої Британії – це складний та багатогранний процес, який має немало регіональних відмінностей, але спільними для Північної Ірландії, Уельсу, Шотландії та Англії є такі суспільні функції білінгвальної освіти:

- запобігання втраті етнокультурної ідентичності корінного населення;
- збереження та розвиток мов спадку, зокрема кельтських мов;
- сприяння спілкуванню і взаєморозумінню між представниками різних етносів, поколінь в сім'ях;
- забезпечення формування в учнів високого рівня компетенції в державній англійській мові, яка є міжнародною мовою науки, культури, мистецтва;
- сприяння інтелектуальному розвитку школярів, про що свідчать результати тестування;
- збільшення можливостей професійної мобільності;
- підтримка економіки регіону (створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо);
- сприяння політичній стабільності, послаблення міжетнічного напруження.

Література:

- 1) Baetens Beardsmore. *European Models of Bilingual Education*/ Hugo Baetens Beardsmore // *Multilingual Matters LTD. – Clevedon, 1993. – 205 p.*
- 2) Osmond J. *Creating a bilingual Wales* / John Osmond // *Institute of Welsh Affairs, 2008. - 63 p.*
- 3) *Mercator-Education information documentation research. – The Welsh language in education in the UK. 2001. – 46 p*
- 4) *Mercator-Education information documentation research. – The Gaelic language in education in the UK. 2001. – 43 p*
- 5) *Mercator-Education information documentation research. – The Irish language in education in the UK. 2001. – 45 p*
- 6) *Mercator-Education information documentation research. – The Cornish language in education in the UK. 2001. – 46 p*
- 7) *Mercator-Education information documentation research – Study on the Development of Legislative Power and Provision. – 41p*
- 8) Storry M., Childs P. *British Cultural Identities* Routledge / Mike Storry, Peter Childs // *Taylor&Francis Group London and New York, 2013. – 298 p*
- 9) Примуш М.В. *Загальна соціологія* / М. Примуш // *Київ. Професіона. - 2004. - 590 с.*
- 10) Ширин А.Г. *Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: дис....док. пед.наук: 13.00.01* / А. Ширин // *Великий Новгород - 2007. – 339 с.*

References:

- 1) Baetens Beardsmore. *European Models of Bilingual Education*/ Hugo Baetens Beardsmore // *Multilingual Matters LTD. – Clevedon, 1993. – 205 p.*
- 2) Osmond J. *Creating a bilingual Wales* / John Osmond // *Institute of Welsh Affairs, 2008. - 63 p.*
- 3) *Mercator-Education information documentation research. – The Welsh language in education in the UK. 2001. – 46 p*
- 4) *Mercator-Education information documentation research. – The Gaelic language in education in the UK. 2001. – 43 p*

англійської мови мігрантами задля соціалізації в суспільстві Великої Британії.

Відповідно до звіту агентства Національної Статистики Сполученого Королівства, станом на 1991 рік на Британських Островах проживало 3 мільйони етнічних меншин. Найчисленніша етнічна група проживає на території Inner London та у West Midlands Metropolitan Country (Західний Мідленд, один з 9 офіційних регіонів Англії), а найменша етнічна група у сільських місцевостях Scotland (Шотландія), Yorkshire (Йоркшир) та Northumberland (графства Нортамберленд). Кількість представників національних меншин, які проживають на території Англії, досить численна, станом на 2001 рік етнічне населення Британії виглядає таким чином (Білі Британці 85,67%, інші Білі 5,27%, Білі Ірландці 1,2%, змішана раса 1,2%, Індіанці 1,8%, Пакистанці 1,3%, Бангладешці 0,5%, інші азіати 0,4%, Чорні Карибці 1,0%, Чорні Африканці 0,8%, Інші Чорні 0,2% Китайці 0,4%, інші нації 0,4%) [8, с.205-207].

Двомовне шкільництво для мігрантів підтримується та фінансується державою та частково державами етнічних меншин, які проживають на території Сполученого Королівства. Основні іноземні мови, які вивчають на території Англії це французька, німецька, іспанська. Ці мови використовують у шкільництві як засоби навчання. Етнічні англійці, або діти, для яких англійська мова є першою (рідною) обирають для опанування кількох предметів другу мову за власним бажанням. Наприклад у державній двомовній початковій школі (*Wix School*), що знаходиться на півдні Лондона, навчання відбувається у відповідності до переліку предметів в Національній програмі (*National Curriculum*), яка поділена на предмети, які навчають вчителі з Франції та предмети, які викладають носії англійської мови. В першому семестрі учні вивчають історію французькою мовою, а на наступний семестр мова предмету змінюється на англійську. У цій школі другою мовою є французька, тому Посольство Франції надає фінансування та підтримку. В той же час у Лондоні існує французькомовна школа (*Lycee Charles de Gaulle*), яка тісно співпрацює з *Wix School*, допомагає з методичним забезпеченням та пропонує кваліфікованих вчителів, носіїв французької мови.

На території Англії успішно працює європейський проект CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Основні предмети які є обов'язковими при двомовному навчанні у проекті - це географія, історія, медицина, соціальна наука та фізичне виховання. Фінансування та підтримка цього проекту відбувається Департаментом Освіти Великої Британії (*Department for Education and Skills*) [7].

Отже, білінгвальна шкільництво в соціумі Англії несе такі функції: *Культурну*, яка полягає у запобіганні втраті етнокультурної ідентичності іммігрантів, зниженні напруги в суспільстві, сприяє зниженню рівня «комплексу меншовартості» у мігрантів та представників національних меншин. *Пізнавальну*, що передбачає формування в учнів високого рівня компетенції в державній англійській мові, яка є міжнародною мовою науки, культури, мистецтва; розширенню світогляду учнів завдяки опануванню змісту загальноосвітніх предметів двома мовами. *Професійно-економічну*, що забезпечує підтримку економіки регіону (створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо); збільшення можливостей для професійної мобільності. *Виховну*, що сприяє формуванню толерантного ставлення до проявів чужих культурних особливостей.

взаємозв'язку між явищами. У наукових джерелах (Г. Андреева, Ю. Жуков, В. Лабунская, А. Маслоу, Л. Орбан, Е. Сидоренко, В. Столин, Р. Фишер, Т. Яценко) в галузі соціальної педагогіки представлені різні аспекти з питання значення міжособистісних стосунків. [5, С. 151].

З широким розповсюдженням засобів масової інформації активізується інтерес дослідників до емпіричних методів дослідження направлених на виявлення впливу музичного мистецтва на молоді. Дослідники мають за мету з'ясувати музичні уподобання студентів сьогодення та їх причини, принципи сприймання музичних творів, фактори які сприяють активному музичному сприйняттю, чи уповільнюють цей процес, та інше. Значна кількість робіт минулого сторіччя спрямована на вивчення музичних смаків молоді, серед яких робота «Молодежь и музыка сегодня» Є. Алексеева, П. Андруковича та Г. Головінського, Ю. Малишевої «Мысли в слух», І. Мільто «Поговорим о музыке», Л. Переверзевої «Путь к музыке», а також роботи А. Костока, А. Моля. Однак, незважаючи на кількість робіт присвячених музичним смакам молоді, занадто мало приділяється уваги вивченню питання музичних смаків саме студентської молоді та формуванню міжособистісних стосунків засобами музичного мистецтва.

На даному етапі дослідження актуальним постає питання про функції музичного мистецтва як в конкретній учбовій групі так і в суспільстві в цілому. Різні дослідники виокремлювали різні функції музичного мистецтва, кожна з яких мала своє змістове навантаження. Для формування гармонічної особистості та висококваліфікованого спеціаліста, значну роль відіграє естетичне виховання та кругозір, тому виникає необхідність в використанні творів музичного мистецтва в процесі формування особистості в цілому, висококваліфікованого спеціаліста та міжособистісних стосунків в студентському колективі. Питанням впливу музики на формування особистості В.М. Авдеев, О.М. Агарков, Т.В. Адорно, Л.Л. Бочкарев, Г.О. Голіцин, А.Л. Готсдинер, Л.Я. Дорфман, І.Й. Земцовский, Г.В. Иванченко, Д.Б. Кабалецкий, Д.О. Леонтьев, В.В. Медушевский, Н.Л. Нагибина, Е.В. Назайкинский, Л.П. Новицкая, О.М. Орлова, В.П. Рыжов, М.С. Старчеус, Н.Д. Тавхелідзе, Г.Р. Тараева, Г.С. Тарасов, Н.Е. Шайко.

На відміну від розважальних жанрів, класична музика потребує власного життєвого та музичного досвіду, вимагає активної інтелектуальної та душевної праці студента. Доктор філософських наук, професор В. Суханцева, визначала два рівні сприйняття музичного мистецтва молоддю. На *першому* рівні відбувається сприйняття музичного твору, інформація якого передається засобами ритму, темпу, мелодії, фактури, ладу, гармонії тощо. На *другому* рівні сприйняття музики передбачає осмислення музичної композиції на основі бази знань в галузі музикознавства. [6, С 89.]

Музичні уподобання соціального оточення студента відіграють чи не найголовнішу роль у формуванні його естетичних смаків та світогляду. В своїх дослідженнях М. Журавльова, В. Гаврилькевич розкрили особливості сприйняття класичної музики студентами і дійшли висновків про те, що, по-перше, у переважної кількості студентів сприйняття музики знаходиться на рівні емоцій; по-друге, задіяність механізмів мислення в процесі сприйняття музики недостатня. Також, М. Журавльовою та В. Гаврилькевич, було визначено фактори, які впливають на процес сприйняття музичного твору у

студентів. Так вони вказують на наявність чи відсутність музичного досвіду слухача та музичні уподобання соціуму в якому знаходиться студент [7, С. 8-10].

На відміну від М. Журавльової та В. Гаврилькевич, які наголошували про недостатню зацікавленість студентської молоді класичною музикою, російські дослідники зробили дещо інші висновки з питання дослідження музичного мистецтва та інтересів студентської молоді. Так А. Мошкін та В. Руденко в книзі «Дети смуты», наводять конкретні приклади про зацікавленість молоді щодо музичного мистецтва. В своїх дослідженнях вони підкреслюють ставлення молоді до класичної музики: «Практически во всех ответах звучит трогательное, осторожное почитание классической музыки как чего-то, что, безусловно, значительного и правильного, однако недоступного их пониманию. Причина этого непонимания, как свидетельствуют ответы испытуемых, – в них самих» [8, С.76]. Тобто підлітки готові знайомитися із зразками музичного мистецтва минулих століть, але зауважують, що для них це може стати не простим іспитом. Незважаючи на полярність результатів досліджуваного питання, значення музичного мистецтва в процесі формування особистості та міжособистісних стосунків не втрачає своєї актуальності.

Висновки. Проблема формування міжособистісних стосунків студентів в сучасному суспільстві потребує пильної уваги педагогів та науковців. Можна сміливо сказати про те, що модель поведінки в студентській групі є в майбутньому моделлю поведінки молоді людини в соціумі. Тому значення правильного формування міжособистісних стосунків в навчальній групі неможливо переоцінити. Сучасний цивілізаційний розвиток дає змогу говорити про музичну культуру, як складну соціальну систему, яка вбирає в себе частку художньої культури конкретного суспільства і становить сукупність накопичених цінностей музичного мистецтва. Соціальні інститути, які є основою духовного розвитку сучасної молоді – це сім'я, навчальний заклад та соціум. Тому для того щоб розуміти місце і значення музичного мистецтва в житті сучасного студента, необхідно розуміти музичні смаки студентів XXI століття.

Література:

1. Фоломєєва Н. А., Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва: авт. кандид. пед. наук: 13.00.07/ Фоломєєва Наталія Аркадіївна. – Київ., 2001. - 17с.
2. Музыкальные призывания: сущность, аспекты анализа. Сб. статей, сост. Котляревский И., Терентьев Д., К. Муз. Укр., 1988. С. 102-109.
3. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. 164 с.
4. Сохор А. Воспитательная роль музыки, Издние 2-е дополнительное, Издательство «Музыка», 1975 62 с.
5. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чуждому влиянию // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. Спб., 1997
6. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. – К.: Факт, 2000. – 176 с.
7. Журавльова М. І., Гаврилькевич В. К. Особливості сприймання класичної музики студентською молоддю // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук: Збірник наукових праць викладачів гуманітарного інституту. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – С. 8-10.

традиції посідали визначне місце у навчальних планах таких шкіл. Національні програми 1922-1926 особливо сприяли подальшому запровадженню ірландської в початкову школу на всій території острова. Під поширення мови припадає на 1940-ві роки, коли ірландську вивчали у всіх школах, та використовували як мову навчання у 12% початкових шкіл і 28% середніх. Але в цей період освітня прийшла до висновку, що знання учнів з англійської були низькими і не відповідали суспільно-економічним потребам того часу, випускники не могли продовжити навчання, чи отримати спеціальність, і це шкодило їх працевлаштуванню. Про ці факти заявила з Національної Організації Вчителів Північної Ірландії в 1941 році, свій протест проти офіційної мовної політики в Ірландії висловили батьки, вони вимагали покращити вивчення англійської мови. Було засновано рух спрямований на те, щоб крім ірландської мови, діти мали можливість вибору інших предметів, та узгодження програм навчання, за якими їх навчали з тогочасними європейськими програмами. У 1975 році в доповіді відомій як *CILAR (Committee on Irish Language Attitudes Research Report)*, наголошувалося, що багато батьків незадоволені методикою викладання ірландської в школах, а тому чинять опір урядовій політиці спрямованій на введення обов'язкового вивчення всіх предметів ірландською. Батьківська громадськість посилює на очевидність того факту, що знання ірландської не дає можливості подальшої освіти їхніх дітей. Таким чином у 1960му році було 420 ірландсько мовних початкових шкіл, до 1979 року їх кількість зменшилася до 160, 23 з яких знаходились у регіоні *Gaeltacht*. Такі ж зміни відбувалися і у ланці середньої освіти. Отже, щодо навчання, можна зробити висновок, що негативна дискримінаційна політика XIX століття ірландської мови спровокувала зворотну негативну реакцію в XX ст. Причина – незбалансованість, відсутність належного планування, невідповідність змін соціально-економічній ситуації [5 с.16-25].

Отже, двомовне навчання у Північній Ірландії несе такі функції: *Культурну*, яка менш успішно у порівнянні із Уельсом, сприяє запобіганню втраті етнокультурної ідентичності корінного населення та збереженні та розвитку мов спадку. *Професійно-економічну*, полягає у підтримці економіки регіону (створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо); *Виховну*, полягає у сприянні політичної стабільності, послаблення міжетнічного напруження.

Двомовність і багатомовність, етнічне розмаїття населення є характерною ознакою сучасного соціуму Англії. Через величезну кількість мігрантів здатність громадян послугоуватися кількома мовами нині можна спостерігати у школах, установах, релігійних об'єктах Англії. Підходи до формування бимовності у школярів в Англії відрізняються від інших частин Великої Британії. В Англії двомовне навчання стосується в першу чергу учнів-вихідців із сімей мігрантів, які не так давно прибули до країни і потребують соціалізації і, зокрема, опанування англійської мови. Їх національні традиції і мову, батьки та родичі намагаються зберегти вдома, нерідко завдяки регулярним заняттям у невеликих групах. Але в державних школах, незважаючи на складність, також нерідко організовано вивчення рідних мов дітей, які тут навчаються [6].

В Англії білінгвальне шкільництво можна поділити за двома напрямками: 1) Глибшого опанування англійцями, або корінним населенням, іноземних мов та використання їх як засобів навчання загальноосвітніх предметів (в літературі це явище має назву елітного білінгвізму); 2) опанування

приватних навчальних закладах. З 1980-тих років почали виникати сумніви щодо необхідності глибокого вивчення шотландської гельської, адже мовою широкого використання і подальших перспектив для молоді залишалася англійська, тому білінгвальне навчання почали поступово скорочувати. В 1990-тих у початкових школах існувало лише декілька гельськомовних класів, а на рівні середньої школи їх було ще менше. Функціонував лише один гельськомовний коледж, гельську філологію вивчали тільки у кількох університетах [4 с.10-15].

Нині двомовне навчання у Шотландії несе такі функції: *Освітню*, що полягає у засвоєнні учнями знань, формуванні вмінь і навичок, вивченні норм ставлення до явищ життя, фактів щоденної дійсності. *Культурну*, спрямовану на запобігання втрати етнокультурної ідентичності корінного населення. *Професійно-економічну*, яка забезпечує підтримку економіки регіону, створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо. *Виховну*, яка сприяє спілкуванню і взаєморозумінню між представниками різних етносів, поколінь в сім'ях.

Для відродження ірландської гельської державні діячі Північної Ірландії докладали значних зусиль, впровадивши вивчення ірландської в початкових класах, сподіваючись, що учні почнуть користуватися мовою в навчанні та у побуті. Слід відмітити, що у розвитку двомовної освіти Північної Ірландії чергувалися періоди ширшого застосування двох мов у шкільництві, зі значними обмеженнями. Двомовне навчання є засобом збереження національної мови, діти залюбки вивчають ірландську гельську, а також вивчають інші предмети за допомогою цієї мови, що надає їм можливість обирати різні професії як на території Північної Ірландії так і в Англії. Досвід двомовної освіти в Ірландії, як зазначав дослідник у галузі двомовного навчання О Buachalla (О.Бачела), ще 130 років тому (1880-ті роки) в *Gaeltacht* – території, де послуговувалися ірландською мовою, було мало дорослого населення, яке володіло англійською мовою. На той час двомовна освіта перебувала в поганому стані. У 1878 році утворилося Об'єднання за збереження ірландської мови, яке сприяло, тому щоб ірландську мову ввели у шкільну програму як додатковий предмет. Міністерство Освіти дало дозвіл на вивчення неохоче, ірландська розглядалася як необов'язковий предмет. В освіті Північної Ірландії XIX століття відбувся перехід від ірландської мови навчання до англійської. Ці зміни спричинені, частково, освітньою політикою влади, забезпеченням шкільництва з боку властей практикою викладання. Ірландська культура також розвивалася слабо, знання учнів про свою країну, її традиції, музику, історію та географію були мінімальними. Учасники Гаельської Ліги (*Gaelic League*) організація яка наполягала, щоб ірландська мова була не просто додатковим шкільним предметом, а мовою навчання. Незважаючи на утиски з боку властей, мізерну кількість шкіл (близько 100) вдалося зберегти. В 1904 році було представлено Міністерством освіти Великої Британії Двомовну Програму навчання як результат сильного тиску, та представлений План навчання ірландської та англійської для початкової школи на кожний навчальний рік. Ця презентація стала знаменним явищем у розвитку ірландської мови. У 1900-1921 роки, надзвичайно зросла кількість шкіл, у яких вивчали ірландську (від 100 до 2000). Таким чином, після заснування Ірландської Вільної Держави (1921), вже чверть (240) національних шкіл були з ірландською мовою викладання. Ірландська мова, її історія, культура та

8. Мошкин С.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. - Екатеринбург. 1993 – 92 с.

References:

1. Folomyeyeva N. A., *Pedagogichni tehnologiyi estetychnogo vyhovannya ditej vikom 5-10 rokiv zasobamy muzychnogo mystecstva: avt. kandyd. ped. nauk: 13.00.07/ Folomyeyeva Nataliya Arkadiyivna.* – Ky'yiv., 2001. - 17s.
2. *Muzykal'nye pry'zvedeny'ya: sushhnost', aspekty anal'za. Sb. statej, sost. Kotlyarevsky'j Y'., Terent'ev D., K. Muz. Ukr., 1988. S. 102-109.*
3. Y'vanchenko G.V. *Psy'xology'ya vospri'yaty'ya muzyky': podhody, problemy, perspekty'vy.* – M.: Smysl, 2001. 164 s.
4. Soxor A. *Vospri'yatel'naya rol' muzyky', Y'zdneye 2-e dopolny'tel'noe, Y'zdatel'stvo «Muzyka», 1975 62 s.*
5. Sy'dorenko E.V. *Ly'chnostnoe vly'yany'e y' proty'vostoyany'e chuzhomu vly'yany'u // Psy'xology'chesky'e problemy samorealy'zac'y'y' ly'chnosty' / Pod red. A.A. Krylova, L.A. Korostylevoj. Spb., 1997*
6. Suxanceva V. K. *Muzyka kak my'r cheloveka. Ot y'dey' vselennoj – k fy'losofy'y' muzyky'.* – K.: Fakt, 2000. – 176 s.
7. Zhuravl'ova M. I., Gavry'l'key'ch V. K. *Osobly'vosti spy'jmannya klasy'chnoyi muzy'ky' students'koyu moloddyu // Aktual'ni problemy' gumanitarny'x ta pry'rodny'chy'x nauk: Zbirny'k naukovy'x prac'z' vy'kladachiv gumanitarnogo insty'tutu.* – Xmel'ny'cz'ky'j: XNU, 2006. – S. 8-10.
8. Moshky'n S.V., Rudenko V.N. *Dety' Smuty.* - Ekateri'nburg. 1993 – 92 s.

Педагогіка

УДК 377

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
автомобільного транспорту і інженерних дисциплін Михнюк М. І.
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»

КРИТЕРІЇ РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. В статті розглядаються підходи до визначення критеріїв виміру розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю. Визначена система критеріїв: мотиваційно-цільовий, професійно-технологічний, особистісно-розвивальний, рефлексивно-оцінювальний та їх показники в предметній, загальнокультурній, комунікативній та методичній сферах; рівні розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін.

Ключові слова: критерії, показники, принципи, рівні, будівельний профіль.

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению критериев измерения развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля. Определена система критериев: мотивационно-целевой, профессионально-технологический, личностно-развивающий, рефлексивно-оценивающий и их показатели в предметной, общекультурной, коммуникативной и методической сферах, уровни развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин.

Ключевые слова: критерии, показатели, принципы, уровни, строительный профиль.

Annotation. The article focuses on the approaches to the determination of criteria of measurement of the development of the professional culture of special courses teachers at construction vocational schools on the basis of principles reflecting the specifics of professional culture development and the main kinds of professional teaching activity at vocational schools. A system of the following criteria was determined based on the analysis of the approaches to the development of criteria and teaching performance and the professional teaching culture of teaching staff, including motivational target, professional technological, personality development and reflexive evaluating criteria and their indices in the object, general cultural, communication and methodology spheres. Levels of development of the professional culture of special courses teachers were determined as low, basic, sufficient and creative, and also determined were their specific characteristics and requirements to the professional performance of special courses teachers. Each of the criteria was evaluated on the basis of a five-point system. For the purpose, the method of observation, the method of self-evaluation and the method of self-analysis was applied in each of the spheres, questionnaires were developed and discussions held.

Key words: culture, professional culture, development levels.

Вступ. Однією з важливих задач, що стоїть перед викладачами спеціальних дисциплін ПТНЗ є їх постійне фахове і педагогічне вдосконалення. Рушійною силою цього вдосконалення є система неперервної освіти, яка створює умови для забезпечення індивідуального розвитку фахівців. Успішність досягнення поставленої задачі залежить і від рівня розвитку професійної культури викладачів, яка впливає на якість підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в закладах професійно-педагогічної освіти.

Теорію професійної освіти та становлення особистості у своїх працях розглядали Б. Гершунський, С. Гончаренко, Н. Ничкало, О. Новіков, П. Лузан, В. Ягупов та інші; ідеї культурного самовизначення особистості досліджували К. Абулханова-Славська, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Каган та ін.; різні аспекти розвитку педагога вивчали О. Пехота, С. Сисоєва, І. Ісаєв, Т. Ісаєва, О. Грибова, Ю. Подповетна, В. Радкевич, Л. Петренко, Л. Шевчук та ін. Однак дослідженню підходів до визначення критеріїв та рівнів розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю була приділена недостатня увага.

Метою даної статті є визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-педагогічних навчальних закладів будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. Дослідження формування та розвитку професійної культури педагога активізувалось у 80-90-х роках ХХ ст. Поняття «професійна культура» розглядалось вченими по-різному. Так, В. Сімоненко під професійною культурою розуміє «процес розвитку цілісного відповідного ступеня оволодіння людиною прийомами і способами вирішення професійних задач» [1, с. 86]; І. Ісаєв стверджує, що під професійною культурою розуміється «розвинута здібність до вирішення професійних задач» [2, с. 18]; В. Гриньова розглядає професійну культуру педагога як результат сформованості рівня його педагогічної діяльності [3, с. 83-84]. Таким чином, на основі визначеного можна зробити висновок, що професійна культура

найболючішими є: неоднорідний навчальний план і нестача кваліфікованих вчителів, що є результатом відсутності національної політики, щодо таких шкіл, адже вони виникли і функціонують тільки завдяки добрій волі місцевих жителів. [2, с.3-7]. Але дослідник робить висновок, що саме шкільництво у його нині існуючій формі, сприяло глибшому вивченню населенням місцевої мови та її використанню у соціумі Уельсу, а значить і збереженню. Це відбувається у той час, коли для мов якими послуговуються значно більша кількість жителів існує реальна загроза зникнення. Як результат древня валлійська поступово відроджується, бо нею залюбки послуговуються у побуті і на робочих місцях працівники багатьох агентств та установ, зокрема можна спостерігати на валлійських сайтах (незалежно від їх змісту) постійне дублювання англійського тексту валлійською мовою [Там само, с.4-8].

За результатами аналізу ми прийшли до висновку, що шкільна білінгвальна освіта поширюється в Уельсі не лише завдяки усвідомленню жителів необхідності захищати від занепаду древню мову залишену їм у спадок, але і з освітніх, політичних та культурних міркувань. Люди, які володіють двома мовами, мають більше шансів на працевлаштування. До недавнього часу однією з причин, що гальмували розвиток білінгвальної освіти в Уельсі, була відсутність норм літературної валлійської, яка існувала лише у розмовному варіанті, який до того ж мав кілька діалектів, однак сьогодні ситуація змінилася. В результаті роботи групи лінгвістів було створено сучасний стандарт валлійської мови, який об'єднав норми як літературної, так і розмовної валлійської. Саме в такому вигляді мову використовують у освітньому процесі. Але, як свідчать дані досліджень, поки що у різних районах Уельсу рівень знань населення та їх здатності послуговуватися валлійською мовою значно відрізняються [1, с.5-30]. Виходячи з останніх статистичних даних в 2001 році в Уельсі 20,8 % (приблизно 582 тис. осіб) віком від трьох років володіють валлійським мовою не достатньо, 16,3 % (приблизно 458 тис. жителів) розуміють, розмовляють, читають і пишуть валлійською, 4,9 % (приблизно 138 тис.) тільки розуміють валлійська. Діти віком від 5 до 15 років володіють валлійською мовою найкращим чином, це 40,8 % жителів Уельсу. Статистичний аналіз показує, що рівень знань валлійської мови учнями початкової школи значно зріс з 13,2 % в 1987 році до 16,8 % у 2002 році.

Отже, білінгвальна шкільництво в соціумі Уельсу несе такі функції: *Культурну*, яка полягає у запобіганні втраті етнокультурної ідентичності корінного населення регіону та збереженні і розвитку древньої валлійської мови як мови спадку. *Пізнавальну*, що передбачає формуванню в учнів високого рівня компетентності в державній англійській мові, яка є міжнародною мовою науки, культури, мистецтва, та розширенню світогляду учнів завдяки опануванню змісту загальноосвітніх предметів двома мовами. *Професійно-економічну*, що забезпечує підтримку економіки регіону (створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо), збільшення можливостей для професійної мобільності. *Виховну*, що сприяє політичній стабільності, послабленню міжгромадянського напруження, формуванню толерантного ставлення до проявів чужих культурних особливостей.

Офіційно у Шотландії гельську мову, як мову навчання, було визнано у 1975 р. прийняттям Проекту двомовного навчання місцевою владою районів *Outer Hebrides, Comhairle nan Eilean*. Раніше гельською навчали лише у

- *виховну*, яка втручається у процеси вдосконалення людських якостей учнів, формування громадянина, розширення світогляду, сприяє розвиткові толерантності [9].

Звертаючись до освітніх документів Уельсу валлійська мова збереглася і розвивається особливо вдало у порівнянні не тільки із іншими регіонами Британії, але й європейськими прикладами збереження древніх мов. Вони пояснюють це саме формуванням штучного білінгвізму в умовах двомовного шкільництва, де ця мова не тільки навчальний предмет, а і засіб опанування змісту інших предметів. Такий підхід в освіті Уельсу має давні традиції. Починаючи з кінця XIX ст. Урядом Великої Британії було прийнято низку так званих Освітніх законів (*Education Acts 1870, 1944, 1988*), які сприяли запровадженню, а потім розширенню використання валлійської в навчальних закладах Уельсу [3, с.18-20].

Але, на нашу думку, не слід вважати, що білінгвальна шкільна освіта в Уельсі була успішною від самого початку. У 1927р. Міністерство освіти Великої Британії оприлюднило звіт на тему «Валлійська мова в освіті та житті». Його було підготовлено на основі масштабного опитування учнів та вчителів середніх шкіл Уельсу. За результатами було зроблено маловтішні висновки: у жодній зі шкіл валлійською не послуговувалися щоденно, бо бракувало підручників і посібників. Учні та вчителі тоді не вбачали потреби у використанні валлійської як засобу навчання, а тому за останнє десятиріччя до опитування не було видано жодного сертифікату про опанування курсу з історії чи географії валлійською. На той час вчителі, учні та їх батьки були одноставними у думці про безперспективність вивчення на території Уельсу інших мов, окрім англійської. Вони вважали, що тільки вивчення англійської відкриває школярам можливості професійного зростання та є перспективним для працевлаштування. Звісно, усі ці чинники негативно впливали на поширення валлійської мови в суспільстві. Сьогодні мабуть неможливо чітко встановити причини і дату початку змін в Уельсі стосовно ставлення до валлійської мови. Але з часом ця мова значно укріпила свої позиції як у суспільному житті, так і в освіті. Через п'ятдесят років після опитування, результати якого були оприлюднені у 1927 році, використання валлійської як засобу опанування шкільних предметів стало досить поширеним явищем в Уельсі. Можна здогадуватися, що цьому передувало ріст рівня національної свідомості валлійців, їх розуміння потреби зберегти власну древню мову і культуру для майбутніх поколінь. А також у соціумі Уельсу став наявним позитивний приклад шкільництва валлійською, який ніяким чином не заперечує досягнення високого рівня компетенції в державній англійській мові та опануванні змісту предметів [1, с.7-15].

За статистичними даними кількість учнів в Уельсі, що навчаються двома мовами, однією з яких є валлійська, а друга англійська з року в рік зростає. Зокрема, якщо тільки у 1996 році у білінгвальній освіті були задіяні 43 984 учнів початкової школи, то у липні 2006 їх кількість становила 53 251, це 16% від загальної кількості учнів початкової школи Уельсу. Але, слід відмітити, що не зважаючи на загальне зростання бажаних навчатися двома мовами, кількість валлійськомовних шкіл, всупереч намірам місцевих жителів збільшити їх кількість, не зросла. Цей факт свідчить, що білінгвальна освіта Уельсу не є повністю досконалою. За спостереженнями дослідника двомовної освіти в Уельсі Дж. Осмонда (*John Osmond*) серед існуючих проблем

викладачів спеціальних дисциплін складає систему знань і умінь, які необхідні фахівцям для здійснення його професійно-педагогічної діяльності в закладах професійно-технічної освіти. Наявність педагогічних еталонів, норм, правил, які має задовольняти професійна культура викладача спеціальних дисциплін дає можливість здійснити її вимір за допомогою експертних оцінок, тестування, анкетування, інтерпретації результатів дослідження та ін.

Проблема виміру рівня розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін пов'язана з вибором критеріїв їх показників та рівнів її сформованості. Аналіз досліджень показав, що поняття «критерій» С. Гончаренко розглядав «як засіб, оцінка, мірило чогось» [4, с. 181]; Л. Петренко вбачала в критерії «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка відповідної діяльності» [5, с. 300]. Критерії професійної культури, на думку І. Ісаєва, мають визначатися з урахуванням системного розуміння культури, її структурних і функціональних компонентів, результату творчого засвоєння і створення педагогічних цінностей, професійно-творчої самореалізації особистості викладача [2, с. 115].

В теорії і практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виокремлення і обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії мають відображати закономірності формування або розвитку особистості. Однак, загальним показником розвитку культури особистості є міра різнобічної творчої активності.

Т. Ісаєва вважає, що найбільш ефективним є особистісно-орієнтований підхід до виявлення критеріїв розмежування рівнів сформованості педагогічної культури. При розробці критеріїв вчена пропонує приймати до уваги такі фактори: усвідомлення значення педагогічної культури для особистісного самовдосконалення і підвищення якості освітнього процесу; орієнтація культури на демократичне, гуманне виховання; рівень теоретичних знань і професійних умінь; ступінь включеності в інноваційну, творчу діяльність; розвиненість механізмів розвитку культури; ступінь самостійності і самореалізації мислення і діяльності, розвиток рефлексії, адекватність самооцінки [6, с. 278].

І. Ісаєв при розробці системи критеріїв оцінки рівня сформованості професійно-педагогічної культури ґрунтувався на таких принципах: критерії мають бути виражені сукупністю якісних ознак, причому їх кількість і ступінь вираженості відображаються на повноті прояву критерію; критерії мають відображати специфіку розвитку педагогічної культури в часі, професійно-педагогічному просторі; критерії мають відображати основні види професійно-педагогічної діяльності викладача. Фіксація критеріїв може здійснюватися при визначенні не менше ніж трьох показників.

На основі даних принципів вчений виокремлює такі критерії: ціннісне відношення до педагогічної діяльності; технологічно-педагогічну готовність до вирішення педагогічних задач; творчу активність особистості педагога; ступінь розвитку педагогічного мислення; стремління до професійно-педагогічного самовдосконалення [6, с. 278].

Характеристику критеріїв сформованості професіоналізму майбутніх педагогів М. Чобітько розглядає через мотиваційний, комунікативний і інтелектуальний компоненти [7, с. 290-291].

У своєму дослідженні Т. Ісаєва визначила критерії педагогічної культури викладача через види показників його основних компетенцій: ціннісно-

смісловій, соціально-організаційній, предметній, комунікативній, інформаційно-дослідницькій, загальнокультурній, рефлексивній, валеологічній [6, с. 282].

Українська вчена В. Гриньова виокремила основні показники на основі структурних компонентів: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення [3, с. 278].

На основі аналізу підходів до розробки критеріїв та показників з педагогічної і професійно-педагогічної культури педагога ми запропонуємо систему критеріїв і показників розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю (табл.1).

Таблиця 1

Критерії і показники розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін

Структурні критерії	Якісні показники
Мотиваційно-цільовий	- розуміння значення та смислу цілей професійно-педагогічної діяльності; - вираження інтересу до розвитку професійної культури; - зацікавленість відношення до досвіду своїх колег; - усвідомлення соціального і особистісного значення професійної культури; - мотиви, потреби і інтереси до особистісного професійно-педагогічного розвитку; - постійне прагнення до самовираження і самореалізації у професійно-педагогічній діяльності; - мотивація вироблення індивідуального стилю діяльності, прагнення до вдосконалення своєї індивідуальності; - впевненість в своїх можливостях до вирішення складних педагогічних задач. <i>Показники даного критерію виявляються за допомогою індивідуальних бесід, інтерв'ю, анкетування і ранжуються по 5-ти бальній системі:</i> <i>«5» - чітко усвідомлює, «4» - частково усвідомлює, «3» - в основному має уявлення, «2» - проявляє труднощі, «1» - не розуміє.</i>
Професійно-технологічний	Предметна сфера: - наявність чіткої системи наукових знань в галузі відповідної спеціальної дисципліни; - наявність системи знань з суміжних дисциплін (загально технічні, фахові); - наявність системи умінь з вирішення різноманітних видів професійних задач. Загальнокультурна сфера: - наявність знань з загальної та національної культури; - наявність системи знань про професійну культуру, шляхів і способів її формування, розвитку; - відповідність системи особистісних цінностей соціально значимим моральним орієнтирам. Комунікативна сфера: - володіння способами міжособистісної взаємодії, культурою спілкування; - уміння регулювати свій емоційний стан; - володіння мовленнєвою культурою і культурою публічного виступу; - міжкультурна, соціальна і особистісна толерантність; - широкий спектр вербальної і невербальної комунікації; - володіння уміннями педагогічної техніки.

предметов, используется два языка: кроме государственного английского школьники изучают кельтские языки, а также изучают родной язык. Описано основные функции билингвального образования, которые значительно решают проблемы полиэтничного общества страны.

Ключевые слова: функции образования, полиэтничный, интеграция, социум, билингвальное образование, языки наследия, языки иммигрантов.

Annotation. The article is devoted to the analysis of functions of bilingual education in Great Britain and Northern Ireland. Bilingual study has the basic role, in the process of which two languages are used: except official English language pupils seize celtics, for the schools objects studying and study native language. The basic functions of bilingual education, which greatly solve the problems of the country's polytechnic society are observed.

Key words: functions of education, polytechnic, integration, society, bilingual education, heritage languages, immigrants' languages.

Вступ. Фахівці різних галузей науки - історики, лінгвісти, політологи, соціологи та етнографи одностайні у думці про те, що розвиток білінгвальної освіти у різних країнах світу пов'язаний із глобалізаційними процесами, які відбуваються у суспільстві, зокрема міграцією населення, активізацією політичних рухів, зростанням національної свідомості громадян тощо. Варто зазначити, що *білінгвальна освіта*, за визначенням російського дослідника А. Шіріна, це «цілеспрямована педагогічна організація соціалізації індивіда, що відбувається в умовах природного чи штучного білінгвізму, у процесі якої забезпечується засвоєння школярами цінностей світової культури засобами рідної та іноземної мов» [10, с.68-70]. Дослідник зазначає, що білінгвальна освіта поєднує в собі *білінгвальне навчання* і *полікультурне виховання*. Вчений пропонує розуміти під терміном *білінгвальне навчання*, взаємопов'язану діяльність вчителя та учнів у процесі вивчення окремих предметів рідною та іноземною мовами, що забезпечує високий рівень іншомовної компетенції та засвоєння змісту предмета, а *полікультурне виховання* розглядає як спрямованість навчального процесу на засвоєння цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів засобами рідної та іноземної мов [9, с.68-69].

Формулювання мети статті та завдань Стаття має на меті аналіз основних функцій білінгвальної освіти Великої Британії щодо двомовного навчання: збереження кельтських мов та мов мігрантів у Великій Британії, опанування іноземними мовами та розвиток здатності послуговуватися державною англійською мовою.

Виклад основного матеріалу статті. З визначених соціолом М. Примушем функцій освіти як соціокультурного елемента для білінгвальної освіти найбільш вагомими вважаємо:

- *культурну*, яка забезпечує передачу від покоління до покоління культурної спадщини у двох мовах, відтворення та розвиток двох культур, сприяння міжкультурному розумінню;

- *професійно-економічну*, яка не тільки визначає характер взаємозв'язку освіти з розвитком продуктивних сил суспільства, а і суттєво розширяє можливості професійного самовизначення і працевлаштування випускників, забезпечує створення рівних можливостей для представників різних етносів;

7. Перишкова О. Формуючи „Європейську свідомість” (Європейський досвід структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови) // *Іноземні мови в навчальних закладах*. – 2005. – № 2. – С. 106–115.

8. Портфолио [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ст.: portfolio.net/articles/review/84/.

References:

1. Hal'skova N. D. Soderzhanye obucheniya ynostrannomu yazyku na osnove bazovoy kul'tury lychnosti / N. D. Hal'skova // *Ynostrannyye yazyky v shkole*. – 2004. – № 8. – С. 17–20.

2. Zymnyaya Y. A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnyk / Yryna Alekseevna Zymnyaya. – М.: Lohos, 2002. – 384 s.

3. Lytl D. Evropeyskyy Yazykovoy Portfel': posobyе dlya uchiteley y prepodavateley ped. f-tov / D. Lytl, R. Perklova; per. s anhl.; pod obshch. red. K. M. Yryskhanovoy. – М.: MHLU, 2003. – 72 s.

4. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk. – Впр. 2-е, впр. і перероб. / Kol. avtoriv pid ker. S. Y. Nikolayevoyi. – К.: Lenvit, 2002. – 328 s.

5. Nikolayeva S. Yu. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnoho pidkhodu / Sofiya Yuriivna Nikolayeva // *Inozemni movy*. – 2010. – №2. – С. 11–17.

6. Nikolayeva S. Y. Movnyy portfel': pryznachennya, struktura, vydy, ukkladannya: posib. / S. Y. Nikolayeva. – К.: Lenvit, 2005. – 64 s.

7. Pershukova O. Formuyuchy „Yevropeys'ku svidomist'” (Yevropeys'kyy dosvid strukturuvannya sotsiokul'turnoho komponenta zmistu navchannya inozemnoyi movy) // *Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh*. – 2005. – №2. – С. 106–115.

8. Portfolyo [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa k st.: portfolio.net/articles/review/84/.

Педагогіка

УДК 371.315.6:51

науковий кореспондент лабораторії
порівняльної педагогіки Нікольська Н. В.
Інституту Педагогіки НАПН України (м. Київ)

ФУНКЦІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Анотація. Стаття присвячена аналізу функцій білінгвальної освіти у Великій Британії та Північній Ірландії. Основна увага приділена двомовній освіті, в процесі якої, як засіб опанування змісту предметів, використовують дві мови: окрім державної англійської школярі опановують кельтські мови, а також вивчають рідну мову. Описано основні функції білінгвальної освіти, які значною мірою вирішують проблеми поліетнічного суспільства країни.

Ключові слова. Функції освіти, поліетнічний, інтеграція, соціум, білінгвальна освіта, мови спадку, мови іммігрантів.

Аннотація. Стаття посвящена анализу функций билингвального образования Великобритании и Северной Ирландии. Особое внимание уделено двуязычному образованию, в процессе которого для изучения содержания

	Методична сфера: - культура організації та здійснення професійно-педагогічної діяльності; - уміння організації навчально-виховної діяльності учнів; - наявність особистого, професійного і педагогічного досвіду; - володіння способами, методами і методичними прийомами викладання спеціальних дисциплін; - науково-дослідна діяльність. Кожен з цих критеріїв оцінюється за 5-ти бальною системою. Для цього розробляються анкети-схеми, застосовується метод спостереження, метод самооцінки з кожної сфери професійно-технологічного компоненту: «5» - високий рівень сформованих знань, умінь або розвинутих якостей; «4» - достатній рівень сформованих знань, умінь і якостей; «3» - частково сформовані; «2» - не сформовані
Особистісно-розвивальний	- широка виробнича і педагогічна ерудиція; - наявність розвиненого професійного мислення; - професійний інтелект; - сформовані властивості творчої індивідуальності викладача; - пошук шляхів, виділення нестандартних завдань; - уміння брати участь у складних дискусіях; - логічність і аргументованість висунутих положень; - прояв творчої активності, педагогічної інтуїції і імпровізації; - зацікавленість до досвіду своїх колег; - оволодіння способами самовдосконалення. Даний критерій вивчається за допомогою спостережень, анкет, бесід, прийняття участі в обговоренні на семінарах-практикумах, методичних комісіях, теоретичних конференціях та ін.
Рефлексивно-оцінювальний	- знання своїх основних особистісних і індивідуальних якостей і рис; - рефлексія своїх позитивних якостей і недоліків, які сприяють або перешкоджають ефективній педагогічній діяльності, володіння прийомами і способами їх подолання; - рефлексія і саморегуляція мислення; - здатність до встановлення зворотного зв'язку, рефлексивної оцінки поведінки; - критичне ставлення до власної професійно-педагогічної діяльності та її результатів; - стремління до особистісного, емоційного, інтелектуального і професійного саморозвитку і самовдосконалення. При визначенні даного критерію, окрім спостереження і опитування, застосовується метод самооцінки і самоаналізу.

На основі узагальнення зазначених показників встановлено рівні розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін: низький (недостатній), базовий (репродуктивний); достатній (евристичний); креативний (творчий). Низький (недостатній) рівень характеризується слабкорозвинутих аналітичним і творчим мисленням, має труднощі у визначенні сутності та змісту професійної культури, низький рівень психолого-педагогічних, методичних та фахових знань. До цього рівня відносяться викладачі-спеціалісти або викладачі, які мають недостатній педагогічний і методичний рівень, заочно навчаються у ВНЗ, не мають досвіду роботи в ПТНЗ. До базового (репродуктивного) рівня ми віднесли викладачів спеціальних дисциплін, які мають малодостатній професійний і педагогічний досвід, малодостатній рівень розвиненості професійної культури. Це, в основному, фахівці, які тільки закінчили вищий навчальний заклад та мають стаж роботи в ПТНЗ до 3-х років. Даний рівень професійної культури викладачів характеризується наявністю базових фахових і психолого-педагогічних знань і умінь, виконанням своєї професійно-педагогічної діяльності по зарання

розробленій схемі (алгоритму), без творчих спонукань, малодостатнім рівнем активності та психорегулятивної діяльності, однак, усвідомленням необхідності підвищення кваліфікації, саморозвитку і самовдосконалення. Таким чином, особливістю базового (репродуктивного) рівня є малодостатнє розвинута система як функціональних, так і структурних компонентів розвитку професійної культури викладачів, яка потребує вдосконалення та саморозвитку фахової, психолого-педагогічної, дидактичної, методичної та інших складових професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

До достатнього (евристичного) рівня розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін нами віднесено фахівців з досвідом роботи в ПТНЗ понад 5 років, з присвоєною педагогічною категорією «Викладач першої категорії» та педагогічним званням «Старший викладач». Даний рівень проявляється в цілеспрямованому розвитку особистісних здібностей викладача, стремління до оновлення знань і вдосконалення своєї особистості. Навчальні заняття такого викладача характеризуються логічністю викладу змісту, науковою спрямованістю, зв'язку теорії і практики, застосуванням сучасних будівельних, педагогічних і інформаційних технологій, передового досвіду своїх колег. Такий викладач володіє професійними прийомами мовленнєвої техніки, має достатні знання з питань загальної та професійної культури, володіє раціональними прийомами та культурою праці. Для підвищення свого професійного рівня викладачі спеціальних дисциплін приймають участь в проведенні майстер-класів і професійних тренінгів, методичних виставках-ярмарках, в роботі шкіл передового і педагогічного досвіду тощо.

Найбільш високим рівнем сформованості професійної культури викладачів спеціальних дисциплін є креативний (творчий). До даного рівня віднесено, в першу чергу, тих фахівців, які мають стаж роботи в ПТНЗ понад 10 років, достатній виробничий, педагогічний і методичний досвід роботи в ПТНЗ, педагогічне звання «Викладач-методист», присвоєна категорія «Викладач вищої категорії», творчі напрацювання з методики професійного навчання.

Професійно-педагогічна діяльність такого педагога, як правило, носить інноваційний характер. Це викладач з розвинутим технічним і технологічним мисленням, високим рівнем сформованих особистісних цінностей, які реалізуються в переутворенні міжособистісних відношень на основі ціннісних орієнтирів, розвинутої педагогічної етики, педагогічного такту, високої професійної мобільності, мовленнєвої культури, уміння критично оцінювати результати своєї професійно-педагогічної діяльності, здійснювати самоконтроль та самокорекцію своїх дій, сформованим індивідуальним стилем професійно-педагогічної діяльності, наставником малодосвідчених колег. Усвідомлюючи себе носієм, транслятором і творцем професійної культури, такий фахівець приймає активну участь в науково-дослідній роботі, що зорієнтована на розробку методичних та фахових посібників, підручників, системи дидактичного забезпечення навчального предмету, являється керівником шкіл молодого викладача, передового досвіду, розвитку професійної культури та ін.

Висновок. Таким чином, на основі вищезначеного виявлено, що оптимальний вимір рівня розвитку професійної культури викладачів

Європейського мовного портфоліо. Вони забезпечують основу для учнівського самооцінювання і слугують матеріалом для постановки навчальних цілей.

Шкали для самооцінювання відповідно до рівнів мовленнєвих умінь є центральними для структури і функцій Європейського мовного портфоліо. Не вдаючись до детального викладу змісту основних компонентів портфоліо, коротко зупинимося на можливих критеріях оцінювання мовного портфоліо учня старшої школи з іноземної мови.

Критеріями оцінювання мовного портфоліо можуть виступати:

- 1) культура його оформлення;
- 2) акуратність виконання робіт;
- 3) зміст портфоліо [6 – 8].

Наприклад, культура оформлення включає наявність титульної сторінки; назву мовного портфоліо; назву всіх виконаних робіт; прізвище та ім'я учня й учителя. Акуратність виконання робіт передбачає акуратний почерк; відсутність виправлень, закреслень; відсутність орфографічних і пунктуаційних помилок. Зміст портфоліо складається із правильно виконаних домашніх вправ; сформульованих теоретичних запитань і відповідей на них; складених або підібраних з теми тестових завдань.

Висновки. Отже, портфоліо є формою автентичного оцінювання освітніх результатів щодо продукту, створеного людиною у процесі навчальної, творчої, соціальної та інших видів діяльності. Портфоліо відповідає меті, завданням та ідеології практико-зорієнтованого навчання. Суттєвого значення портфоліо надає плануванню і самооцінюванню людиною своїх освітніх результатів. Традиційне портфоліо – це добірка, колекція робіт, метою яких є демонстрування освітніх досягнень людини. Портфоліо є засобом оцінювання, що дозволяє відстежити індивідуальний прогрес особистості, оцінити її освітні та доповнити результати тестування або інших традиційних форм контролю. Європейське мовне портфоліо є сучасною ефективною формою оцінювання, яка допомагає вирішувати важливі педагогічні завдання: підтримувати та стимулювати навчальну мотивацію учнів; підвищувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання та самонавчання.

Література:

1. Гальскова Н. Д. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 8. – С. 17 – 20.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
3. Литл Д. Европейский Языковой Портфель: пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов / Д. Литл, Р. Перклова; пер. с англ.; под общ. ред. К. М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2003. – 72 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – Вип. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентного підходу / Софія Юрійвна Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11 – 17.
6. Ніколаєва С. Ю. Мовний портфель: призначення, структура, види, укладання: посіб. / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2005. – 64 с.

які він вивчив або вивчає. Це можуть бути роботи, виконані ним самостійно на уроці (контрольні роботи, тести, твори, сертифікати, свідоцтва), які підтверджують успіхи учня у вивченні іноземної мови. Відбір може проводитися протягом одного року або однієї чверті, протягом двох років навчання у старшій школі [3].

Портфоліо вміщує коментар школяра про те, чому він вважає за необхідне відібрати саме ці роботи (бажано, щоб усі коментарі учень виконував іноземною мовою, починаючи з однієї-двох коротких фраз, поступово розширюючи і поглиблюючи їх). Кожна робота також має супроводжуватися коротким коментарем школяра про те, що йому в цій роботі вдалося, а що – ні; чи згоден він з оцінкою вчителя і які висновки може зробити з результатів цієї роботи. Головне в цій діяльності – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування. Періодично школяр готує своє портфоліо до презентації в класі, у групі, на вчительській конференції, на батьківських зборах. На такому форумі учень

демонструє свої досягнення, доводить, що його самооцінка збігається або не збігається з оцінкою вчителя, батьків [1; 4; 5].

Отже, основні функції мовного портфоліо (педагогічна, інформаційна) полягають у тому, щоб:

- 1) наочно продемонструвати учневі його успіхи в оволодінні іноземною мовою;
- 2) допомогти йому усвідомити цінність міжкультурного спілкування у своєму найближчому оточенні, у регіоні, країні, Європі;
- 3) сформулювати самооцінку школяра при оволодінні іноземними мовами;
- 4) допомогти оцінити свій рівень володіння іноземними мовами і порівняти його з європейськими нормами.

Європейське мовне портфоліо – це засіб навчання іноземної мови, який надає можливість учням самостійно простежувати свій досвід і прогрес, фіксувати його і планувати цілі на майбутнє. Мета застосування Європейського мовного портфоліо:

- самооцінка досягнень;
- демонстрації результатів навчання;
- зворотній зв'язок;
- оволодіння іноземною мовою;
- реалізація автономного навчання.

Функції Європейського мовного портфоліо:

- звітна (інформаційна);
- педагогічна (мотивація і навчання).

Структура Європейського мовного портфоліо:

- мовний паспорт;
- мовна біографія;
- досє.

Вищезазначене відображає всі концептуальні положення Європейського мовного портфоліо [8].

Концепція мовного портфоліо дає можливість розширити межі навчального процесу за рахунок включення до системи оцінювання досягнення учня в автентичному міжкультурному безпосередньому й опосередкованому навчанні [2; 5]. Загальноєвропейські рівні володіння мовою є базовими для

спеціальних дисциплін може досягатися завдяки розробленій та обґрунтованій системі критеріїв і їх показників, які забезпечують різні сфери професійно-педагогічної діяльності педагогів.

Подальше наше дослідження буде спрямоване на дослідження ефективності розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ будівельного профілю.

Література:

1. *Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.*
2. *Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.*
3. *Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: дис. на здобуття наукового ступеню д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гриньова Валентина Михайлівна. – Харків, 2000. – 462 с.*
4. *Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика – 2001. – Вип. 1. – С. 86-95.*
5. *Петренко Л. М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівника професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Л. М. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.*
6. *Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Исаева Татьяна Евгеньевна. – Ростов-на-Дону, 2000. – 427 с.*
7. *Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Чобітько / МОН України. АПН України. Ін-т пед. і психол. проф. освіти. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.*

References:

1. *Obshhaja i professional'naja pedagogika: Uchebnoe posobie dlja studentov, obuchajushhihsja po special'nosti «Professional'noe obuchenie»: V 2-h knigah / pod red. V. D. Simonenko, M. V. Retivyh. – Brjansk : Izd-vo Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2003. – Kn. 1. – 174 s.*
2. *Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja : Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / I. F. Isaev. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 208 s.*
3. *Hryn'ova V. M. Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelja: dys. na zdobuttya naukovooho stupenyu d-ra ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity / Hryn'ova Valentyna Mykhaylivna. – Kharkiv, 2000. – 462 s.*
4. *Honcharenko S. U. Metodyka yak nauka / Semen Ustymovych Honcharenko // Neperervna profesiyna osvita : teoriya i praktyka – 2001. – Vyp. 1. – S. 86-95.*
5. *Petrenko L. M. Teoriya i praktyka rozvytku informatsiyno-analitychnoyi kompetentnosti kerivnyka profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv : monohrafiya / L. M. Petrenko. – Dnipropetrovs'k : IMA-pres, 2013. – 456 s.*
6. *Isaeva T. E. Pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja kak uslovie i*

pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: dis. na soiskanie nauchnoj stepeni d-ra ped. nauk : 13.00.01 – obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovaniya / Isaeva Tat'jana Evgen'evna. – Rostov-na-Donu, 2000. – 427 s.

7. Chobit'ko M. H. *Osobystisno-orijentovana profesijna pidhotovka maybutn'oho vchytelya: Teoretyko-metodolohichnyy aspekt : monohrafiya / M. H. Chobit'ko / MON Ukrainy. APN Ukrainy. In-t ped. i psykol. prof osvity. – Cherkas : Brama-Ukrayina, 2006. – 560 s.*

Педагогіка

УДК 373.016:811.111

кандидат педагогічних наук Наточий Л. О.

Держаний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Луганськ)

ОСОБЛИВОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО МОВНОГО ПОРТФОЛІО

Анотація. В статті розкрито особливості Європейського мовного портфоліо. Встановлено, що Європейське мовне портфоліо є засобом навчання іноземної мови, який надає можливість учням самостійно простежувати свій досвід і прогрес, фіксувати його і планувати цілі на майбутнє. Висвітлено функції Європейського мовного портфоліо, розкрито його структуру. Доведено, що Європейське мовне портфоліо дає можливість розширити межі навчального процесу.

Ключові слова: Європейське мовне портфоліо, іноземна мова, учні, особливості.

Аннотация. В статье раскрыты особенности Европейского языкового портфолио. Установлено, что Европейское языковое портфолио является средством обучения иностранного языка, которое предоставляет возможность ученикам самостоятельно проследить свой опыт и прогресс, фиксировать его и планировать цели на будущее. Отражены функции Европейского языкового портфолио, раскрыта его структура. Доказано, что Европейское языковое портфолио дает возможность расширить пределы учебного процесса.

Ключевые слова: Европейское языковое портфолио, иностранный язык, ученики, особенности.

Annotation. The features of European language portfolio are exposed in the article. It is set that European language portfolio is the mean of studies of foreign language, which gives possibility to the students independently to trace the experience and progress, fix it and plan aims on the future. The functions of European language portfolio are reflected: current; pedagogical. The structure of European language portfolio is exposed: language passport; language biography; dossier. It is well-proven that European language portfolio enables to extend the limits of educational process due to including to the system of evaluation of achievement of student in authentic cross-cultural direct and mediated studies.

Key words: European language portfolio, foreign language, students, features.

Вступ. Освіта виступає методом відтворення та накопичення інтелектуального й духовного потенціалу особистості. Разом із тим вона сприяє розвитку процесу модернізації суспільства, зміцненню авторитету держави на міжнародній арені. За таких умов система освіти багатьох країн світу головним завданням визначає підготовку учнів до культурного та

міжособистісного спілкування з представниками іншомовних суспільств, ознайомлення учнів з традиціями та мовною культурою.

Статус іноземної мови, її значення та авторитет постійно зростають, бо це той навчальний предмет, який має за головну мету формувати здатність людини до спілкування. Сформувати в учнів знання, уміння й навички на високому рівні – вагоме завдання для вчителів іноземних мов.

Вибір теми нашого дослідження зумовлений необхідністю вдосконалення навчання іноземної мови в школі. Недостатня розробленість окремих аспектів у навчанні іноземної мови в школі зумовили вибір тематики наукового пошуку: „Особливості Європейського мовного портфоліо”.

Фундаментальні положення сучасної методики навчання іноземним мовам належать видатним науковцям і методистам-педагогам: Е. Верещагіну, Д. Гальсковій, Л. Зеня, І. Зимній, Н. Коряковцевій, В. Костомарову та ін. Вищезазначеній проблематиці присвятили свої роботи такі дослідники, як: Г. Воробйов, О. Першукова, М. Peck, J. Richards та ін.

Формулювання мети статті та завдань – розкрити особливості Європейського мовного портфоліо.

Виклад основного матеріалу статті. Незважаючи на те, що в країнах Європи існує безліч версій мовного портфоліо, кожна з них повинна мати три компоненти і базуватися на шести рівнях і п'яти навичках, прописаних у Загальноєвропейських компетенціях. Європейське мовне портфоліо – це своєрідні уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку і водночас особистий документ учня, з яким він працює декілька років. У посібнику „Європейське мовне портфоліо” Д. Літла і Р. Перклової йдеться про три компоненти Європейського мовного портфоліо: мовний паспорт, мовна біографія, досьє [3].

Мовний паспорт (мови, які я знаю): дає уявлення про рівні володіння різними мовами в певний період часу. У паспорті учень коротко відображає свою комунікативну і не комунікативну компетенції. Йдеться про всі нерідні мови, які він вивчає, екзамени і результати, міжкультурні контакти. Паспорт включає також інформацію про самооцінку, оцінку викладача і оцінку, одержану в освітніх закладах. Отже, розділ „Мовний паспорт” виконує соціальну функцію: формує інтерес до інших мов і культур.

Мовна біографія (мої успіхи): допомагає школяреві визначити цілі навчання, сприяє розвитку багатомовності і відповідної компетенції. У мовній біографії містяться дескриптори, тобто параметри, за якими уточнюється й оцінюється рівень володіння учнем іноземною мовою. Учень визначає свій рівень володіння іноземною мовою відповідно до таблиці самооцінки. У листах самооцінки школяр позначає ті комунікативні вміння, якими він уже оволодів та має оволодіти. Учителю допомагає учневі побачити свої досягнення і недоліки та намітити шляхи подолання останніх. Отже, розділ „Мовна біографія” реалізує педагогічну функцію: формує самостійну оцінку учнями своїх успіхів у вивченні іноземних мов як засобу міжкультурного спілкування.

Досьє (моя скарбничка): надає учневі можливість відбирати матеріали, що ілюструють його досягнення або набутий досвід, зафіксований у мовній біографії або паспорті. Тобто, досьє виконує інформаційну функцію: демонстрація школярами своїх досягнень у вигляді конкретного продукту. У цій частині портфоліо школяр може зберігати зразки своїх робіт з мови (мов),